

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ:
REVERBERAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS
EGRESSOS

PONTA GROSSA

2026

LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ:
REVERBERAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS
EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

PONTA GROSSA

2026

S729

Souza, Luana Karoline Pieckhardt Santos de
Práticas pedagógicas no sistema prisional do Paraná: reverberações na
(re)construção das trajetórias de vida dos egressos / Luana Karoline Pieckhardt
Santos de Souza. Ponta Grossa, 2026.
249 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Educação prisional. 2. Prática pedagógica. 3. Trajetórias de vida. 4.
Ressocialização. 5. Egressos. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ: REVERBERAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS

Ponta Grossa, 27 de maio de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Antonia de Souza - UTP

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins - PUCPR

Prof. Dr. Carlos Willians Jaques Moraes - UEPG

Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antonia de Resende Peroza - UEPG

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva - Unisinos



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Professor(a)**, em 28/05/2026, às 06:40, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 28/05/2026, às 19:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **PURA LUCIA OLIVER MARTINS, Usuário Externo**, em 28/05/2026, às 19:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Willians Jaques Moraes, Professor(a)**, em 29/05/2026, às 19:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Antonia de Souza, Professor(a)**, em 29/05/2026, às 21:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA, Usuário Externo**, em 08/06/2026, às 17:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3085294** e o código CRC **C35F6765**.

RESUMO

SOUZA, L. K. P. S. **Práticas pedagógicas no sistema prisional do Paraná: reverberações na (re)construção das trajetórias de vida dos egressos**. 2026. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas no contexto da educação prisional e suas mediações na (re)construção das trajetórias de vida de egressos. A questão central é como as práticas pedagógicas dos CEEBJAS prisionais reverberam nas trajetórias de vida dos egressos do sistema prisional? O objetivo geral foi analisar como as práticas pedagógicas nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS) do sistema prisional do Paraná reverberam nas trajetórias de vida dos egressos ao deixarem o sistema. Como objetivos específicos foram definidos: analisar a educação prisional no Paraná, evidenciando as tensões entre o direito à escolarização e as condições concretas de sua efetivação no sistema prisional; identificar a prática pedagógica presente nos CEEBJAS do sistema prisional; reconhecer as possíveis reverberações desta prática na (re)construção destas trajetórias de vida dos egressos. A tese defendida é que a reintegração de egressos do sistema prisional não pode ser compreendida como um processo de ressocialização orientado à adaptação normativa, mas como um processo de (re)construção das trajetórias de vida, mediado pela ação comunicativa, no qual a identidade se reconfigura a partir das condições de participação no mundo da vida; nesse contexto, a prática pedagógica, quando fundamentada na ação comunicativa, constitui-se como espaço privilegiado de mediação, capaz de promover processos de reconstrução identitária e de ressignificação da participação social. O campo epistemológico da pesquisa tem como aporte teórico-metodológico a Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas (2019a; 2019b) e a Dialogicidade de Paulo Freire (1987). Os participantes da pesquisa foram homens e mulheres egressos das unidades prisionais do Paraná que tenham cursado a educação básica nos CEEBJAS prisionais deste mesmo estado pelo período mínimo de seis meses. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários, relatos comunicativos, entrevistas comunicativas em profundidade, considerando os pressupostos de análise fundamentados na Metodologia Comunicativa de Investigação - MIC (Gómez *et al.* 2006; 2012). A análise de dados obtidos pautou-se nas dimensões exclusoras e transformadoras descritas na MIC e nos conceitos teóricos que orientam este estudo, especialmente aqueles relacionados à ação comunicativa, ao mundo da vida, à colonização sistêmica e à constituição intersubjetiva da identidade (Habermas, 2019a; 2019b; 1990). Os resultados obtidos indicam que a reintegração dos egressos não ocorre como um retorno simples à vida social, mas como um processo prolongado, marcado pela continuidade do controle penal, por experiências de encarceramento extensas e por acesso desigual a oportunidades formativas. Nesse cenário, as práticas pedagógicas e as atividades laborais, ainda que limitadas, aparecem como mediações importantes para a atribuição de novos sentidos às trajetórias. Assim, os achados reforçam que a reintegração não pode ser entendida como mera adaptação normativa, mas como um processo de (re)construção das trajetórias de vida, no qual a participação social e as condições de diálogo e reconhecimento são centrais, especialmente quando mediadas por práticas pedagógicas orientadas pela ação comunicativa.

Palavras-chave: Educação Prisional. Prática Pedagógica. Trajetórias de vida. Ressocialização. Egressos.

ABSTRACT

SOUZA, L. K. P. S. **Pedagogical practices in the Paraná prison system:** reverberations in the (re)construction of former prisoners' life trajectories. 2026. 249 pp. Doctoral Dissertation (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This research focuses on pedagogical practices within the context of prison education and their mediation in the (re)construction of former prisoners' life trajectories. Its central research question is: How do the pedagogical practices developed in prison-based State Centers for Youth and Adult Basic Education (CEEBJAs) reverberate in the life trajectories of individuals released from the prison system? The general objective was to analyze how the pedagogical practices developed in the CEEBJAs operating within the Paraná prison system reverberate in former prisoners' life trajectories after their release. The specific objectives were: to analyze prison education in Paraná, highlighting the tensions between the right to schooling and the concrete conditions under which this right is implemented in the prison system; to identify the pedagogical practice developed in the CEEBJAs within the prison system; and to recognize the possible reverberations of this practice in the (re)construction of former prisoners' life trajectories. The thesis advanced in this study is that the reintegration of individuals released from the prison system cannot be understood as a process of resocialization oriented toward normative adaptation, but rather as a process of (re)constructing life trajectories, mediated by communicative action, in which identity is reconfigured according to the conditions of participation in the lifeworld. In this context, pedagogical practice, when grounded in communicative action, constitutes a privileged space of mediation capable of fostering processes of identity reconstruction and the resignification of social participation. The epistemological framework of the research is theoretically and methodologically grounded in Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action (2019a; 2019b) and Paulo Freire's concept of dialogicity (1987). The research participants were men and women released from prison facilities in Paraná who had attended basic education courses in prison-based CEEBJAs in the same state for a minimum period of six months. Adopting a qualitative approach, the research employed questionnaires, communicative accounts, and in-depth communicative interviews, following the analytical assumptions of the Communicative Research Methodology (*Metodologia Comunicativa de Investigação* – MIC) (Gómez et al., 2006; 2012). The analysis of the data obtained was based on the exclusionary and transformative dimensions described in the MIC and on the theoretical concepts guiding this study, particularly those related to communicative action, the lifeworld, systemic colonization, and the intersubjective constitution of identity (Habermas, 1990; 2019a; 2019b). The results indicate that the reintegration of individuals released from prison does not occur as a simple return to social life, but as a prolonged process marked by the continuation of penal control, extensive experiences of incarceration, and unequal access to educational opportunities. Within this context, pedagogical practices and work activities, despite their limitations, emerge as important forms of mediation through which new meanings can be attributed to life trajectories. The findings therefore reinforce that reintegration cannot be understood merely as normative adaptation, but as a process of (re)constructing life trajectories in which social participation and the conditions for dialogue and recognition are central, especially when mediated by pedagogical practices oriented toward communicative action.

Keywords: Prison Education. Pedagogical Practice. Life Trajectories. Resocialization. Former Prisoner.

Um homem na estrada recomeça sua vida
Sua finalidade: A sua liberdade
Que foi perdida, subtraída
E quer provar a si mesmo que realmente mudou
Que se recuperou e quer viver em paz
Não olhar para trás, dizer ao crime: Nunca mais
(Racionais Mc's, 1993)

AGRADECIMENTOS

Agradecer, ao final deste percurso, é reconhecer que uma tese nunca é escrita apenas por quem assina sua autoria. Ela carrega presenças, encontros, afetos, escutas, silêncios, amparos e gestos que, muitas vezes, foram o que tornou possível continuar. Esta tese é também feita de tudo aquilo que me sustentou quando o caminho parecia mais difícil do que eu poderia suportar.

Primeiramente, agradeço a Deus e à espiritualidade, pela serenidade, pelo conforto e pela força nos momentos em que precisei respirar fundo e seguir. Em muitos dias, foi a fé que me sustentou, me reorganizou por dentro e me trouxe até aqui. Agradeço por cada recomeço possível ao longo desta caminhada.

Agradeço à minha mãe, por ser presença, força e raiz. Por tudo que sou, por tudo que aprendi e por tudo que ainda sigo aprendendo a partir de sua vida. Agradeço também ao meu irmão, Carlos Eduardo, por compor minha história, por estar comigo e por fazer parte dos vínculos que me constituem. Sem a sua presença e seu cuidado, estar aqui não teria sido possível.

À minha orientadora, professora Simone Cartaxo, agradeço de forma especial, com o afeto e o respeito de quem reconhece a importância de uma trajetória construída em parceria. Nossa história começou ainda em 2017 e, desde então, foi sendo tecida por caminhos de orientação, confiança, cuidado e aprendizagem. Agradeço por ter caminhado comigo, por ter acreditado neste trabalho e por ter acolhido minhas inquietações, meus processos e meus tempos. Sua presença foi fundamental não apenas na construção desta tese, mas também na minha formação como pesquisadora, professora e pessoa.

À minha amiga Ariane Ribeiro Silva, amiga amada que a vida me deu, agradeço pelo apoio, pela escuta, pela presença e pelo carinho em tantos momentos da minha vida. Há amizades que chegam como abrigo, como chão e como lembrança de que não estamos sozinhas. A sua amizade foi, muitas vezes, esse lugar de amparo e confiança.

Às amigas que o PPGE me deu — Tuany Cristina Carvalho Santos, Natália Mendes Bellascuza e Priscila Gabriele da Luz Kailer — agradeço com todo o meu afeto. Vocês foram fundamentais neste processo de doutorado e também na minha vida. Estiveram comigo em momentos felizes e em momentos profundamente difíceis, dividiram angústias, conquistas, dúvidas, choros, risadas e esperanças. Nunca soltaram minha mão. Acreditaram em mim mesmo quando eu mesma não conseguia acreditar. E, por isso, esta conquista também carrega a presença de vocês.

À minha amiga Phiama Souza Guerra, agradeço por ter sido abrigo nos dias difíceis. Por ter oferecido presença, escuta e acolhimento quando tudo parecia pesado demais. Há pessoas que nos ajudam a atravessar tempos duros sem exigir explicações, apenas estando ali. Você foi uma dessas presenças preciosas.

Agradeço aos membros da banca, pela leitura cuidadosa, pelas contribuições, pelas provocações e pelo compromisso com a qualidade deste trabalho. Cada apontamento, cada questionamento e cada sugestão contribuíram para o amadurecimento da pesquisa e para a construção de uma tese mais rigorosa, sensível e comprometida com o campo da educação.

Aos egressos participantes desta pesquisa, meu agradecimento mais profundo e respeitoso. Esta tese só existe porque vocês aceitaram compartilhar comigo suas histórias, suas dores, suas memórias, suas esperanças e seus modos de reconstruir a vida depois do cárcere. Agradeço pela confiança depositada em mim, pela generosidade em narrar experiências tão marcadas por silenciamentos e por permitirem que suas vozes atravessassem este trabalho. Espero ter honrado cada relato, cada palavra e cada pausa. Que esta pesquisa possa, de algum modo, contribuir para que suas histórias não sejam reduzidas à prisão, mas reconhecidas em sua complexidade, humanidade e potência.

Ao GEPEDIDO, meu grupo de estudos, agradeço pelas leituras, discussões, contribuições e pelo espaço coletivo de formação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo espaço de formação, pesquisa, diálogo e pelas experiências que contribuíram para minha trajetória acadêmica.

À CAPES, agradeço pela concessão da bolsa, que possibilitou condições materiais para o desenvolvimento desta pesquisa. Em um país em que fazer ciência exige resistência, o financiamento público à pós-graduação é também condição de permanência, produção de conhecimento e compromisso social.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada. Àqueles que ofereceram uma palavra, uma escuta, um gesto de cuidado, uma leitura, uma lembrança ou simplesmente permaneceram. Esta tese é resultado de muito trabalho, mas também de muitas presenças. E é com gratidão que encerro este percurso, reconhecendo que chegar até aqui foi possível porque, em diferentes momentos, muitas mãos sustentaram as minhas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 –	Distribuição população carcerária por tipo criminal – PR.....	58
GRÁFICO 2 –	PPL por cor de pele/raça/etnia – Total (homens e mulheres)	62
GRÁFICO 3 –	PPL por faixa etária – Total (homens e mulheres)	63
GRÁFICO 4 –	Escolaridade – PPL – Total (homens e mulheres)	63
GRÁFICO 5 –	Universidades em que as pesquisas foram produzidas.....	77
GRÁFICO 6 –	Categorização das palavras-chave.....	78
GRÁFICO 7 –	Categorização perspectivas teórica-metodológicas.....	78
GRÁFICO 8 –	Autores mais citados nas dissertações.....	79
GRÁFICO 9 –	Métodos de coleta de dados.....	80
GRÁFICO 10 –	Locais e sujeitos das pesquisas.....	80
GRÁFICO 11 –	Faixa etária e gênero dos participantes.....	108
GRÁFICO 12 –	Estado civil – raça/cor/etnia participantes.....	109
GRÁFICO 13 –	Parentalidade dos participantes.....	109
GRÁFICO 14 –	Perfil profissional.....	110
GRÁFICO 15 –	Escolarização antes do encarceramento.....	110
GRÁFICO 16 –	Escolarização após o encarceramento.....	111
GRÁFICO 17 –	Local de realização das atividades escolares.....	111
GRÁFICO 18 –	Provas em larga escala feitas pelos participantes.....	112
GRÁFICO 19 –	Faixa etária da primeira prisão e reincidência participantes.....	112
GRÁFICO 20 -	Local de prisão e atividades realizadas pelos participantes.....	113
GRÁFICO 21 -	Tempo de encarceramento – tempo de saída da prisão – participantes.....	113
GRÁFICO 22 -	Regime de cumprimento de pena atual dos participantes.....	114
ESQUEMA 1 -	Intencionalidade intersubjetiva e estratégica nos atos de fala.....	29

ESQUEMA 2 -	Linguagem, intersubjetividade e reprodução social: bases comunicativas da emancipação.....	39
ESQUEMA 3 -	Ação dialógica, práxis e conscientização.....	41
ESQUEMA 4 -	Articulação AC e AD no sistema prisional.....	42
ESQUEMA 5 -	Síntese estrutural integrada da práxis (pedagógica, comunicativa e dialógica)	47
ESQUEMA 6 -	Síntese – Instituição total.....	55
ESQUEMA 7 -	Ciclo analítico da experiência na investigação comunicativa.....	120
QUADRO 1 –	Paradigma da consciência x Paradigma da linguagem.....	25
QUADRO 2 –	Formas de ação, pretensões de validade e referências ao mundo.....	28
QUADRO 3 –	Síntese teórica: mundo da vida, sistema e colonização do mundo da vida...33	
QUADRO 4 –	Configurações identitárias e sua relação com os planos do mundo da vida...35	
QUADRO 5 –	Mecanismos do poder disciplinar no espaço prisional.....	54
QUADRO 6 –	Educação como direito das PPL: bases normativas.....	67
QUADRO 7 –	CEEBJAS e regionais atendidas – Estado do Paraná.....	68
QUADRO 8 –	Modalidades de oferta: percentuais de presencialidade.....	69
QUADRO 9 –	Repositórios e palavras-chave utilizadas na revisão de literatura.....	73
QUADRO 10 –	Categorias das pesquisas e autores atribuídos.....	81
QUADRO 11 –	Categorias dos artigos e autores atribuídos.....	89
QUADRO 12 –	Dimensões básicas Metodologia de Investigação Comunicativa.....	98
QUADRO 13 –	Articulação da MIC no percurso da pesquisa.....	100
QUADRO 14 –	Combinados consensuados com os participantes.....	104
QUADRO 15 –	Eixos e objetivos das pré-estabelecidos – Relatos comunicativos de vida....	105
QUADRO 16 –	Eixos e objetivos das pré-estabelecidos – Entrevistas comunicativas.....	106
QUADRO 17 –	Egressos participantes da pesquisa.....	114
QUADRO 18 –	Nomenclatura – relatos comunicativos e entrevistas comunicativas.....	116

QUADRO 19 –	Minibiografias participantes.....	116
QUADRO 20 –	Categorias da análise das trajetórias de vida dos participantes.....	118
QUADRO 21–	Níveis de análise dos dados.....	118
QUADRO 22 –	Atos de fala na análise.....	119
QUADRO 23 –	Categorias da análise das práticas pedagógicas.....	121
QUADRO 24 –	Exemplo matriz analítica (articulação mundo da vida x sistema)	122
QUADRO 25 –	Quadro de coerência da pesquisa.....	123
QUADRO 26 –	Operacionalização analítica da Categoria 1 – RC.....	151
QUADRO 27 –	Operacionalização analítica da Categoria 2 – RC.....	158
QUADRO 28 –	Operacionalização analítica da Categoria 3 – RC.....	165
QUADRO 29 –	Operacionalização analítica da Categoria 4 – RC.....	172
QUADRO 30 –	Síntese da categoria – organização da prática pedagógica.....	180
QUADRO 31 –	Síntese da categoria – metodologias de ensino.....	188
QUADRO 32 –	Síntese da categoria – relação pedagógica.....	196
QUADRO 33 –	Síntese da categoria – avaliação.....	204
QUADRO 34 –	Síntese da categoria – condições institucionais.....	211
QUADRO 35 –	Síntese da categoria – reverberações da prática.....	220

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	População carcerária tipificação criminal – Total (homens e mulheres) – PR..	59
TABELA 2 –	Dados dos trabalhos encontrados na revisão de literatura.....	74
TABELA 3 –	Dados dos trabalhos encontrados na revisão de literatura – 2º seleção.....	76

LISTA DE SIGLAS

CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
COAPP	Centro de Orientação de Aprendizagem na Penitenciária de Piraquara
CPHS	Cadeia Pública Hildebrando de Souza
CREA	Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
DEPEN-PR	Departamento Penitenciário do Estado do Paraná
DEPPEN-PR	Departamento de Polícia Penal do Estado do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEP	Lei de Execução Penal
MIC	Metodologia de Investigação Comunicativa
PEEP	Plano Estadual de Educação nas Prisões
PEESP-PR	Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná
PEPG-UP	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Ponta Grossa
PEPG-US	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Segurança
PCC-EJA-PR	Proposta Pedagógico Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PPL	Pessoa privada de liberdade
RESTEC	Programa de Residência Técnica em Gestão Pública
SEED-PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SEJU	Secretaria de Justiça
SISDEPEN	Sistema de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EXPRESSÃO DO MUNDO DA VIDA: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E DA AÇÃO DIALÓGICA.....	23
1.1 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	23
1.1.1 Do paradigma da consciência ao paradigma da linguagem: a ação comunicativa, os atos de fala e o entendimento mútuo.....	23
1.1.2 Mundo da vida e sistema: implicações para a identidade e (re)construção das trajetórias dos egressos do sistema prisional.....	30
1.1.3 Ação comunicativa e ação dialógica: algumas aproximações para pensar o sistema prisional	38
1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁXIS COMUNICATIVA E DIALÓGICA: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE.....	42
2 AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: ENTRE DIREITO, REGULAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS NO CÁRCERE.....	48
2.1 A PENA DE PRISÃO NO CAPITALISMO: POR QUÊ PRENDEMOS, AFINAL?.....	48
2.1.1 A prisão como dispositivo de poder e experiência institucional: a prática pedagógica entre determinantes.....	53
2.2 EDUCAÇÃO PRISIONAL NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO, ATORES E CONDICIONANTES.....	57
2.2.1 Perfil da população prisional do Paraná: condições sociais e educacionais dos sujeitos privados de liberdade.....	57
2.2.2 Educação como direito: a organização da educação prisional no Paraná.....	65
3 METODOLOGIA DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA-DIALÓGICA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO.....	72
3.1 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE AS PESQUISAS DEMONSTRAM	72
3.1.1 As teses e dissertações	77
3.1.2 Os artigos em periódicos	89
3.2 A METODOLOGIA COMUNICATIVA DE INVESTIGAÇÃO: LINGUAGEM, DIÁLOGO E INTERSUBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	93

3.3	PERCURSO DA PESQUISA: O CAMPO, OS INSTRUMENTOS, OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	101
3.3.1	O campo e os instrumentos de pesquisa.....	101
3.3.2	Os participantes da pesquisa.....	107
3.3.3	Procedimentos para a análise dos dados.....	115
4	TRAJETÓRIAS DE VIDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DIMENSÕES EXCLUSORAS E TRANSFORMADORAS.....	125
4.1	CONDIÇÕES DE VIDA E INSERÇÃO SOCIAL: A PRODUÇÃO SOCIAL DAS TRAJETÓRIAS.....	125
4.1.1	Trajetórias de vida: reconstrução discursiva dos relatos comunicativos.....	128
4.1.2	Trajetórias em reconstrução: análise dos sentidos produzidos nos relatos comunicativos.....	143
4.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO.....	173
4.3	AS TRAJETÓRIAS EM (RE)CONSTRUÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO MEDIAÇÃO: SÍNTESE INTEGRADORA	221
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	223
	REFERÊNCIAS.....	231
	APÊNDICE A – PEDIDO DE DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	236
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO....	239
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – RELATO COMUNICATIVO.....	244
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA COMUNICATIVA EM PROFUNDIDADE.....	247

INTRODUÇÃO

Nos dicionários¹ a definição para a palavra “reverberação” é a de algo que repercute o som, reflete a luz ou o calor, emite ou resplandece luz. Na física, a reverberação é o ato ou efeito de reverberar, ou seja, é compreendido como a persistência de um som após a fonte sonora ter sido interrompida, ressoando por um tempo no ambiente. Em seu sentido figurado esta palavra pode ser entendida como a propagação de ideias, sentimentos ou efeitos que se espalham e persistem ao longo do tempo; um eco prolongado de algo que foi dito, feito ou sentido, sugerindo, ainda, algo que se estende, que ressoa ou causa um efeito duradouro. Além disso, etimologicamente, a palavra tem origem no latim *reverberatio* cujo significado é o ato de fazer entrar em um bom caminho, repreensão, correção.

Ao pensarmos no sistema prisional e nas práticas pedagógicas realizadas neste contexto, considero, a partir de reflexões teóricas discutidas na dissertação de mestrado defendida em 2022 (Souza, 2022) e nas experiências vividas como pedagoga no sistema prisional, especialmente no trabalho com os egressos deste sistema no Complexo Social do Departamento de Polícia Penal do Paraná (DEPPEN-PR)², que essas definições de reverberação são particularmente pertinentes.

No cárcere, em muitos momentos, há o uso da força física que leva ao choque e a colisão entre os vários corpos e existências que habitam aquele espaço. A violência é o meio de resposta, seja ela proveniente da equipe de execução penal que realiza a custódia das pessoas privadas de liberdade (PPL), seja dos colegas de encarceramento que conhecem o choque físico, por vezes, como única forma de linguagem e ação neste espaço. Estas situações de degradação da humanidade e de opressão geradas pela superlotação, violência, cultura do silêncio e do cerceamento de expressões, reverbera nos ambientes das unidades prisionais. Ainda que o som emitido seja o das dinâmicas de poder impostas aos homens e mulheres aprisionados, estas ações produzem implicações duradouros em suas existências.

As lógicas punitivista e disciplinares, neste sentido, são colocadas à força, compelidas aos homens e mulheres se chocando com a sua humanidade e identidades, o “deixar de ser” toma espaço: deixar de ser um filho, um homem, uma mulher, uma mãe, um pai, uma pessoa, um ser humano com histórias, vivências, existência. O “deixar de ser”, ganha ainda outra

¹ Os dicionários consultados foram o Houaiss, 2009; 2023; Aurélio, 2009; Michaelis, 2012, cuja referência completa está na lista de referências.

² Este órgão, extensão do judiciário, acompanha egressos do sistema prisional em regime aberto, semiaberto harmonizado (tornozeloira) ou livramento condicional, além de quem cumpre medidas alternativas, como prestação de serviços à comunidade, e apoia equipes nas penitenciárias e cadeias do estado.

dimensão quando olhamos para este espaço que é o de “deixar de ser” bandido e delinquente, para assim, assumir uma outra identidade (re)ssocializada, (re)habilitada, (re)integrada. Assumir um “vir a ser”, e aqui esta expressão não assume uma dimensão ontológica e filosófica, já que não guarda relação com a humanização, a potencialidade do ser humano e sua constante transformação, mas antes, é um devir esvaziado de existência, já que se nega todas as dimensões do ser humano que está encarcerado.

Desta forma, encontrar um bom caminho, perpassa as relações de repreensão e correção que sem considerar a PPL, culmina em uma reconstrução artificial e violenta, pois não se traduz em processo. Mas sim, em imposição de um sistema que se prova falho e que urge ser revisto e desconstruído, que não encontra condições para um efeito duradouro (Davis, 2023).

No entanto, há potencialidades e resistências neste espaço que são geradas pelas pessoas que o compõem (professores e professoras, agentes e policiais penais, técnicos e os próprios privados de liberdade). Estes movimentos se estendem, ressoam e reverberam causando efeitos não muito fortes no alicerce do sistema, mas naquele espaço atingem o que nesta tese é o principal: as pessoas privadas de liberdade; há um eco prolongado (superficial ou profundo) que se dá a partir da troca, do diálogo, da educação e das práticas pedagógicas.

A educação, já dizia Paulo Freire (1989), não podendo tudo, pode alguma coisa e neste espaço ela é capaz de ganhar ares de liberdade, pois proporciona às PPL outras experiências, que na contramão da disciplina e da violência, podem contribuir para a reflexão a partir das suas histórias. Estas nos formam enquanto “seres no mundo”, que não estão aqui para fazer dele um suporte apenas para existir, mas sim, para fazer do suporte o mundo e a existência em vida (Freire, 2015).

Assim, a reverberação, aqui, se refere a difusão de ideias, sentimentos ou efeitos que se disseminam e perduram ao longo do tempo; um eco contínuo de algo dito, feito ou sentido, que continua a reverberar e ressoar na vida dos egressos do sistema prisional, tendo como origem a educação recebida nas unidades prisionais e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Para fins de recorte da pesquisa, a educação aqui se refere à educação escolar realizada no interior das unidades prisionais num âmbito formal de ensino nos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS). E, que se estabelece como um segmento da Educação de Jovens e Adultos, mediada pelos professores e professoras que a partir de sua intencionalidade expressa na aula, constroem sua prática pedagógica, permeada por todas as condições que a rodeiam (documentos oficiais, políticas públicas de educação, fundamentos etc.).

Neste ponto, é importante apresentar quem são as pessoas que frequentam a educação prisional: esta população de potenciais alunos é composta, em sua maioria, por sujeitos jovens, negros com pouca escolaridade – ensino fundamental incompleto – condenados principalmente por tráfico de drogas. E que, segundo dados do último levantamento do Sistema Nacional de Informações Penais – SISDEPEN publicado em dezembro de 2023 formam uma população de 642.491 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes, sendo que 39.779 estão encarceradas no Paraná³, ocupando a terceira posição no ranking de estados que mais encarceram pessoas no Brasil.

Ao considerar as pessoas egressas do sistema prisional, a taxa de reincidência em nosso país é uma das mais altas nos sistemas penitenciários ao redor do mundo. O estudo mais recente publicado foi o Relatório de Reincidência Criminal no Brasil⁴ em 2022 do Departamento Penitenciário Federal (DEPEN-BR) em parceria com a Universidade Federal do Pernambuco. A taxa de retorno à prisão das pessoas privadas de liberdade julgadas e condenadas no primeiro ano é de 21% chegando à 38,9% em até cinco anos. Ou seja, um a cada quatro pessoas que cumprem o regime fechado, volta a ser condenado por ato criminoso em um período de até cinco anos de sua liberação.

É pensando em diminuir estes índices e oferecer um melhor tratamento penal aos privados de liberdade nas unidades penais que se estabelece no Brasil, o deslocamento da figura do criminoso e de todo o aparato criminal para a (res)socialização e, posterior reintegração desta pessoa na sociedade. A educação e a criação de escolas no interior dos estabelecimentos penais passam a ser tratadas como uma política de assistência aos homens e mulheres privados de liberdade, sendo prevista nos documentos legais que regem o tratamento penal em nosso país.

Portanto, a especificidade desta escola e sua organização, seguem preceitos únicos em um espaço que se constitui sob a lógica da punição e da constante mortificação do eu das PPL. Exigindo dos educadores e educadoras uma compreensão das regras que orientam o trabalho nas unidades, dos documentos e políticas públicas educacionais que ao se misturar com as práticas pedagógicas e vivências das pessoas encarceradas, demonstra a contradição que esta modalidade educacional carrega impactando a vida dos homens e mulheres que passam por ela.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios> - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Informações Gerais – Paraná – dezembro de 2023.

⁴ O Relatório elaborado pelo DEPEN-BR considerou o tipo de reincidência denominada “reincidência legal” que aparece na Lei de Execução Penal (LEP), que considera a condenação judicial por um crime no período de até cinco anos após a extinção da pena anterior. Para saber mais acesse: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil#:~:text=Conforme%20o%20gr%C3%A1fico%2C%20a%20m%C3%A9dia,significativo%20ao%20longo%20do%20tempo>

Aqui, as práticas pedagógicas irão ganhar outra dimensão não deixando de possuir sua especificidade e identidade como sendo do (a) professor (a), mas nesta tese estas práticas serão descritas pelos homens e mulheres privados de liberdade que já deixaram a prisão e que, por isso, a partir de seus relatos poderão reconhecer como esses aprendizados reverberam e implicam em sua trajetória de vida. Ou seja, como estas experiências o auxiliaram ou não a se formar, tomar voz e recuperar sua humanidade após sua saída deste espaço.

Desta forma, a questão central que emerge é como as práticas pedagógicas dos CEEBJAS prisionais reverberam nas trajetórias de vida dos egressos do sistema prisional? A partir desta questão, surgem outras que buscamos responder ao final da pesquisa: como o direito à educação se materializa no sistema prisional paranaense e quais contradições emergem nesse processo? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas nos CEEBJAS prisionais do Paraná? Quais são as possíveis reverberações destas práticas para a (re)construção das trajetórias de vida destes egressos?

Para encontrar as respostas, o objetivo geral da pesquisa é compreender como as práticas pedagógicas nos (CEEBJAS) do sistema prisional do Paraná implicam e reverberam nas trajetórias de vida dos egressos ao deixarem o sistema. Como objetivos específicos busco:

- a) Analisar a educação prisional no Paraná, evidenciando as tensões entre o direito à escolarização e as condições concretas de sua efetivação no sistema prisional.
- b) Identificar as práticas pedagógicas presentes nos CEEBJAS do sistema prisional;
- c) Reconhecer as possíveis reverberações destas práticas na (re)construção destas trajetórias de vida dos egressos.

A tese defendida é que a reintegração de egressos do sistema prisional não pode ser compreendida como um processo de ressocialização orientado à adaptação normativa, mas como um processo de (re)construção das trajetórias de vida, mediado pela ação comunicativa, no qual a identidade se reconfigura a partir das condições de participação no mundo da vida. Nesse contexto, a prática pedagógica, quando fundamentada na ação comunicativa, constitui-se como espaço privilegiado de mediação, capaz de promover processos de reconstrução identitária e de ressignificação da participação social. Esse posicionamento exige dos educadores um olhar que capture tanto as determinações objetivas do cárcere quanto as subjetividades em disputa, no qual os egressos não são vítimas passivas, mas sujeitos que negociam, resistem e ressignificam suas experiências educativas. O alcance das práticas

pedagógicas, portanto, mede-se pela capacidade de transformar essas brechas em caminhos concretos de (re)integração, superando a mera certificação escolar.

Assim, a educação prisional necessita ter em vista experiências escolares e de existência que transcendam as adversidades do ambiente carcerário, buscando superar violências e disciplinas punitivas, reverberando na vida pós-encarceramento. No entanto, a atual organização, proposta pedagógica, políticas de educação, assistência à pessoa privada de liberdade e egressa, ainda são insuficientes para atingir esse objetivo, revelando a necessidade urgente de adaptações, considerando as especificidades da população carcerária.

Desta forma, a pesquisa é de caráter qualitativo com o uso dos pressupostos e instrumentos para geração e análise dos dados da Metodologia de Investigação Comunicativa (Gómez et. al, 2006). A análise dos dados, ainda contará, com a pesquisa documental dos principais documentos que guiam a educação prisional do Paraná. O campo epistemológico tem como aporte teórico-metodológico os estudos de Jurgen Habermas com a Teoria da Ação Comunicativa (2019), a Dialogicidade de Paulo Freire (1987; 1989; 2015). Além destes autores, será utilizado ainda, como referencial teórico autores como Foucault (1999), Goffman (2014; 1987), Davis (2003), Julião (2016), entre outros que auxiliarão na condução das análises propostas nesta tese.

Tomando estas definições, este estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discute-se a prática pedagógica como expressão do mundo da vida, à luz da Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 2019a; 2019b) e da Ação Dialógica (Freire, 1987). A educação é compreendida como prática social mediada pela linguagem e pelo diálogo, na qual os sentidos são construídos intersubjetivamente. Nesse horizonte, a prática pedagógica é concebida como práxis comunicativa, orientada pelo entendimento mútuo. No contexto prisional, essa abordagem permite analisar a educação tanto como espaço atravessado por processos de colonização quanto como possibilidade de construção de sentidos, participação e formação para o retorno à vida social.

No segundo capítulo, aprofunda-se a compreensão sobre o direito à escolarização das pessoas privadas de liberdade é normativamente instituído e operacionalizado no estado do Paraná. Inicialmente, discute-se o perfil da população prisional, evidenciando a seletividade do sistema penal e suas implicações para o acesso à educação. Em seguida, são apresentadas as bases legais que reconhecem a educação como direito, bem como os dispositivos que orientam sua oferta no interior das unidades prisionais. Por fim, examina-se a organização concreta da educação prisional no estado, evidenciando as tensões entre o plano normativo e sua efetivação,

marcadas pela incidência de racionalidades institucionais que condicionam a prática pedagógica e redefinem os sentidos da escolarização no cárcere.

No terceiro capítulo, é apresentada metodologia da pesquisa com a caracterização dos instrumentos e participantes da pesquisa, apresentando a produção acadêmica sobre o assunto em nosso país. Fundamenta-se a escolha do instrumento utilizado, bem como, são discutidas as perspectivas da pesquisa qualitativa e da Metodologia Comunicativa de Investigação (Gómez, 2012).

Os pressupostos próprios desta metodologia conduzem a pesquisadora e os egressos do sistema prisional a refletir conjuntamente e intersubjetivamente sobre a situação investigada. Neste sentido, buscam em conjunto a superação das desigualdades sociais, utilizando-se de técnicas diferenciadas que partem das interações que se realizam na sociedade e que provocam a exclusão e as que levam a inclusão. Para tal, foi utilizado os questionários, relatos comunicativos, entrevistas comunicativas em profundidade.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, organizados a partir da análise dos questionários, dos relatos comunicativos de vida e das entrevistas comunicativas em profundidade. Inicialmente, são analisadas as trajetórias dos egressos, considerando as condições de vida e inserção social, a trajetória escolar, a temporalidade da trajetória e as projeções para o futuro. Essa primeira parte evidencia que os participantes chegam ao cárcere já atravessados por processos anteriores de exclusão, marcados pela pobreza, pelo trabalho precoce, pela fragilização dos vínculos familiares e comunitários, pela descontinuidade escolar, pelo estigma e por formas restritas de participação social. Ao mesmo tempo, os relatos indicam que tais trajetórias não se encerram nessas determinações, pois os sujeitos reinterpretam suas experiências, atribuem novos sentidos ao vivido e constroem, ainda que de forma desigual e tensionada, possibilidades de reorganização da vida no pós-cárcere.

Na sequência, o capítulo analisa as práticas pedagógicas vivenciadas nos CEEBJAs prisionais, considerando os objetivos e conteúdos das aulas, as metodologias e recursos utilizados, a relação pedagógica, a avaliação, as condições institucionais e as reverberações dessas experiências na vida dos egressos. Os resultados indicam que a prática pedagógica no cárcere se constitui em um campo de contradições: por um lado, é atravessada pela lógica disciplinar do sistema prisional, pela precariedade material, pela descontinuidade das aulas, pela subordinação da escola à segurança e por práticas que, em determinados momentos, reduzem a escolarização à remição, à certificação ou ao cumprimento de rotinas; por outro, quando mediada pelo diálogo, pela escuta, pela devolutiva, pelo reconhecimento e pela articulação entre conhecimento escolar e realidade vivida, pode produzir fissuras

transformadoras, permitindo aos egressos reconstruir sentidos sobre si, sobre a educação, sobre o trabalho, sobre a família e sobre seus projetos de futuro.

Desse modo, os resultados demonstram que as práticas pedagógicas dos CEEBJAs prisionais não reverberam de forma homogênea nem linear nas trajetórias dos egressos. Suas implicações dependem das condições concretas de sua realização, da intencionalidade que as orienta, das mediações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento, bem como das possibilidades de continuidade no pós-cárcere. Assim, a educação prisional não é compreendida como solução automática para a reintegração social, tampouco como mera atividade de ocupação do tempo ou instrumento de remição. Ela é analisada como mediação possível, situada e tensionada, que pode contribuir para a (re)construção das trajetórias quando ultrapassa a função formal de escolarização e se constitui como práxis pedagógica comunicativa e dialógica.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são retomados o problema, os objetivos e a tese defendida, explicitando as contribuições do estudo para o campo da educação prisional, para a compreensão das práticas pedagógicas nos CEEBJAs e para o debate sobre a vida dos egressos do sistema prisional.

1 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EXPRESSÃO DO MUNDO DA VIDA: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E DA AÇÃO DIALÓGICA

Ser ouvido de verdade faz a gente perceber que não é só mais um número, que tem nome, história [...]. É sentir que o que se diz tem valor, mesmo quando não está certo. É assim que a escola começa a fazer sentido (S.C., 2025)

O presente capítulo tem como objetivo discutir a prática pedagógica como expressão do mundo da vida, a partir da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) e da Ação Dialógica (AD)⁵. Parte-se do entendimento de que a educação constitui uma prática social mediada pela linguagem e pela disponibilidade ao diálogo, na qual os sentidos são produzidos intersubjetivamente e ancorados nas experiências vividas pelas pessoas em sua ação *no* e *com* o mundo. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica é compreendida como práxis comunicativa, orientada pela busca de entendimento mútuo, onde o espaço educativo se configura como um campo de interações simbólicas e os saberes do mundo da vida são mobilizados, tensionados e ressignificados por meio do diálogo. No contexto prisional, esta aproximação permite visualizar as práticas pedagógicas tanto como reprodutoras dos processos de colonização do mundo da vida, quanto constituintes de possibilidades formativas capazes de ampliar a participação, a reconstrução de sentidos e a preparação para o retorno à vida social.

1.1 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1.1 Do paradigma da consciência ao paradigma da linguagem: a ação comunicativa, os atos de fala e o entendimento mútuo

Jurgen Habermas é um dos mais proeminentes sociólogos e filósofos do século XX e XXI, tendo em sua obra contribuições que perpassam as teorias sociais modernas, a ética, a política e o direito, cujas inquietações vão ao encontro da defesa da ideia de que a razão e a comunicação desempenham um papel central na construção de sociedades democráticas e justas. Além disso, tece duras críticas às formas tradicionais de fundamentação da racionalidade propondo um novo paradigma para a compreensão da ação social.

⁵ A partir deste ponto, usaremos a sigla TAC para nos referirmos a Teoria da Ação Comunicativa e a sigla AD para nos referirmos a Ação Dialógica.

Partindo desta ideia, sua teoria (TAC) nasce da ruptura entre o chamado paradigma da consciência, predominante nas discussões da filosofia moderna, no qual a racionalidade é compreendida como algo que pertence ao sujeito como consciência individual. Neste sentido, o sujeito cognoscente é um centro autônomo que, a partir de si mesmo, apreende o mundo, formula juízos verdadeiros, estabelece normas e orienta suas ações. O conhecimento, assim, se estrutura em uma relação subjetiva do sujeito em relação ao objeto (sujeito – objeto), em que a realidade é concebida como algo que se apresenta ao sujeito para ser conhecida e representada racionalmente, enquanto este sujeito permanece fora do mundo que observa. De tal modo:

A teoria da consciência concebe a razão enquanto relação de uma subjetividade com o objeto de conhecimento. A subjetividade é entendida como um conjunto de capacidades da razão humana em estabelecer uma objetividade teórica e prática da realidade por ela abordada e o objeto como qualquer coisa suscetível de representação. A razão subjetiva compreende, pois, duas relações fundamentais entre sujeito e objeto: a representação e a ação. Em ambas, está representado o poder da intervenção da razão sobre a realidade objetivada. O sujeito tem primazia sobre o objeto, cabendo-lhe o controle teórico e prático sobre a natureza e a realidade circundante. [...] a razão que se depreende da atividade do sujeito cognoscente e do sujeito da ação é solipsista e instrumental; sua intenção é domínio teórico ou prático do objeto (Mühl, 2020, p. 128).

Desta forma, ainda que o objeto do conhecimento seja externo (localizados no mundo objetivo), o processo de validação e justificação, assim como as normas morais e os critérios de ação, permanecem centrados na consciência do sujeito, de modo que a racionalidade assume um caráter instrumental. Ao ser reduzida a uma dimensão manipuladora e controladora da realidade, ocorre um privilegiamento do sujeito que conhece em detrimento do objeto conhecido que não se constitui na relação com outros sujeitos, mas na representação de conceitos do sujeito para o próprio sujeito (Habermas, 1990).

Para Habermas, esse movimento teórico é insuficiente para compreender as sociedades modernas complexas localizadas no interior do capitalismo e das práticas sociais concretas, pois ignora que a racionalidade, o sentido e a validade se constituem intersubjetivamente, no interior das práticas comunicativas mediadas pela linguagem. É a partir desta crítica que o pensador propõe a superação do paradigma da consciência em favor do paradigma da linguagem a partir da guinada pragmática⁶, no qual a razão emerge das práticas discursivas, da argumentação e do reconhecimento recíproco dos sujeitos capazes de linguagem e ação.

⁶ Segundo Mühl (2020), este movimento se refere ao deslocamento da reflexão filosófica do estudo da consciência ou da linguagem como sistema formal de representação para a análise do uso da linguagem em contextos concretos de interação social.

Esta compreensão desloca o foco da relação sujeito-objeto para a relação sujeito-sujeito, mediada linguisticamente no mundo da vida. A linguagem aqui tem como papel não somente representar a realidade, mas é também, um recurso pragmático para a interação entre os seres humanos ao se referir ao mundo objetivo, social e subjetivo. Ou seja, passa a ser entendida como forma de ação por meio da qual os sujeitos se relacionam, coordenam suas ações e produzem entendimento mútuo. O quadro a seguir sistematiza as principais diferenças entre os dois paradigmas (da consciência e da linguagem), evidenciando suas dimensões:

Quadro 1– Paradigma da consciência x Paradigma da linguagem

Dimensão	Paradigma da consciência	Paradigma da linguagem
Concepção de sujeito	Sujeito autocentrado dotado de consciência autossuficiente	Sujeito intersubjetivo constituído nas interações comunicativas
Fundamento da racionalidade	Faculdade interna da consciência individual	Processo intersubjetivo mediado pela linguagem
Modelo relacional (método)	Relação sujeito-objeto	Relação sujeito-sujeito
Forma de acesso ao mundo	Representação cognitiva e introspectiva	Interpretação compartilhada e compreensão mútua
Validação/Normatividade do conhecimento	Justificação se dá centrada no sujeito; derivada da razão prática individual	Justificação é discursiva e baseada em argumentos; produzida em processos intersubjetivos de deliberação
Racionalidade predominante	Racionalidade instrumental	Racionalidade comunicativa
Lugar da linguagem	Instrumento de expressão do pensamento	Meio constitutivo do pensamento e da ação
Ação social	Ação orientada por fins individuais	Ação coordenada por normas e significados compartilhados
Limites do paradigma	Isolamento do sujeito e reificação das relações sociais	Dependência de condições discursivas não distorcidas

Fonte: Elaborado pela autora com base em Habermas (2019a; 2019b; 1990)

Esse deslocamento, a partir da guinada pragmática e linguística, permite compreender a racionalidade em termos de validade intersubjetiva, orientada não pelo sucesso instrumental, mas pelo entendimento. Os enunciados passam a ser considerados racionais à medida que possam ser justificados discursivamente diante dos outros participantes da comunicação. Em síntese,

[...] não existe mundo independente da linguagem ou mundo que não seja exprimível na linguagem; a linguagem é a expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade. [...] a partir dela, a linguagem deixa de ser entendida como instrumento de comunicação que se localiza fora do conteúdo do pensamento e passa a ser compreendida como condição de possibilidade e de validade de compreensão, do pensamento conceitual, do conhecimento objetivo e da ação. A linguagem torna-se condição de possibilidade de todo e qualquer conhecimento humano enquanto tal (Mühl, 2020, p. 131).

Assim, a fundamentação da racionalidade é deslocada da interioridade do sujeito para os processos comunicativos nos quais duas ou mais pessoas problematizam e defendem suas

posições acerca da realidade a partir de pretensões de validade. Para isso, Habermas (1990) propõe o projeto da pragmática universal, cujo esforço reconstrutivo busca evidenciar as regras implícitas que orientam o uso da linguagem sempre que os atores se engajam em interações orientadas ao entendimento, independentemente do contexto histórico ou cultural específico. Esta pragmática não é uma prescrição de normas ideais de comunicação concentrada nas estruturas formais da linguagem (sintaxe ou a semântica), mas a reconstrução das competências comunicativas já pressupostas nas práticas linguísticas cotidianas.

Nesse interim, a linguagem passa a ser uma forma de ação e sua unidade elementar passar a ser o ato de fala⁷ e ao realizar este ato, o ator não apenas transmite informações, mas é inserido em uma relação intersubjetiva no qual levanta pretensões de validade que podem ser aceitas, recusadas ou problematizadas pelos demais participantes da interação. Desta forma, “falar é sempre agir comunicativamente, isto é, buscar a coordenação da ação por meio do entendimento e não do êxito estratégico” (Habermas, 1990, p. 77).

Para Habermas (2019; 2014), falar é realizar ações socialmente inseridas nas duas formas de racionalidade (instrumental/estratégica e comunicativa) presentes no capitalismo, de acordo com a intencionalidade do falante, a saber: a ação instrumental e a ação comunicativa. Na primeira, a linguagem é mobilizada estrategicamente como meio para alcançar fins previamente estabelecidos, orientados pelo êxito, pela eficiência e controle presentes no modelo de produção capitalista e da exploração do trabalho, ou seja, ela é um recurso funcional de subordinação e dominação do outro falante. A racionalidade presente aqui é técnica e está alinhada a reprodução da vida material e ao desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade moderna. No entanto, quando generalizada para todas as esferas da vida social, reduz as relações humanas a relações de uso e desempenho, cuja a coordenação da ação se dá por meio da coerção e pela imposição dos interesses de um sobre outro sujeito.

A ação comunicativa, por outro lado, possui como função mediar o entendimento, no qual os participantes se reconhecem como interlocutores válidos, buscando a coordenação de sua ação no mundo a partir da argumentação válida e dos consensos provisórios. A racionalidade comunicativa, deste modo, está ancorada no entendimento mútuo e na capacidade de alcançar consensos em diálogos livres de coerção a partir da força do melhor argumento, a partir das pretensões de validade como a verdade, a correção e a veracidade. Para Mello (2006), os critérios poderiam ser assim resumidos:

⁷ O ato de fala é a ação realizada por meio da linguagem em uma situação de interação, pela qual um sujeito, ao falar, levanta pretensões de validade e se relaciona intersubjetivamente com outros, buscando coordenar ações por meio do entendimento (Habermas, 1990).

O critério da **verdade** relaciona-se a verdade das proposições e refere-se ao mundo objetivo, considerando a totalidade dos fatos que podem ser confirmados. [...] O critério da **correção** relaciona-se com as normas morais de ação e vincula-se ao mundo social dos sujeitos participantes, considerando as relações interpessoais dentro daquele grupo social. E, por fim, o critério da veracidade relaciona-se com a formulação das expressões simbólicas e a sua compreensibilidade, vinculando-se ao mundo subjetivo próprio de cada um e as experiências que cada um possui a partir de sua existência. A **veracidade** aqui torna-se importante, já que ela é inerente a intenção do sujeito e deve coincidir com o seu pensamento. (p. 12).

Estas pretensões de validade, são identificadas nos atos de fala orientados ao entendimento e são mobilizados nas situações de interação *na* e *sobre* a realidade, correspondendo a determinados critérios, sendo estes: a compreensibilidade, condição prévia da comunicação, pois os falantes precisam dominar regras pragmáticas básicas da linguagem para tornar possível a interação; a verdade relativa ao mundo objetivo; a correção normativa, vinculada ao mundo social e as normas compartilhadas pelas pessoas em sociedade e a veracidade, relacionada ao mundo subjetivo e a autenticidade das intenções do falante.

Para Habermas (2019a), o entendimento tem o significado mínimo “[...] segundo o qual (ao menos) dois sujeitos aptos a falar e agir entendem uma expressão linguística de maneira idêntica.” (p. 185). O entendimento, desta maneira, é mais que um consenso ou acordo, mas na perspectiva dos participantes do diálogo, representa um processo de convencimento mútuo motivado pelas razões e coordenado pelas ações dos sujeitos. Neste processo, não há um exercício de poder e dominação do outro, mas sim, um consenso construído entre os sujeitos, que possuem iguais condições de debater e se entender, já que é pressuposto que todos os atores possuem as mesmas oportunidades de comunicar, interpretar, expressar sentimentos verdadeiros e exercer autoridade ou questioná-la, em condições recíprocas e sem privilégios.

Assim, para que este ocorra é preciso que a intenção comunicativa dos sujeitos falantes pressuponha “uma ação correta no contexto normativo, a partir de um enunciado verdadeiro, passível de comprovação e que tenha expressado de forma veraz suas opiniões, intenções e sentimentos (correção, verdade e veracidade), ligadas à razão comunicativa.” (Habermas, 2019a, p. 189). A possibilidade de justificação e discussão do conhecimento é o que constitui a potencialidade do uso da razão no capitalismo, já que toda pessoa capaz de fala e ação tem direito de participar dos discursos trazendo suas argumentações para fundamentar seu pensar e agir no horizonte do mundo da vida a partir das regras presentes no discurso (Habermas, 1994).

Ao se posicionar, o ator social o faz trazendo experiências, conhecimentos e ações que estão inseridos nos três mundos descritos por Habermas (2019a): o mundo objetivo, o social e o subjetivo. O mundo objetivo refere-se aos estados de coisas existentes, como a natureza e a

realidade física, ou produzidos por ações teleologicamente orientadas; o mundo social diz respeito ao conjunto de normas e valores dotados de validade intersubjetiva que regulam as interações legitimadas entre os atores; e o mundo subjetivo corresponde ao domínio das vivências às quais o ator tem acesso privilegiado, apresentadas de forma dramática nas interações sociais (Mühl, 2020; Habermas, 1990). O quadro a seguir traz uma síntese:

Quadro 2 – Formas de ação, pretensões de validade e referências ao mundo

Tipos ação (agir no mundo)	Pretensão de validade	Referência ao mundo
Ação teleológica (orientado a um fim)	Verdade	Mundo objetivo
Ação normativa (referente às normas)	Correção	Mundo social
Ação dramática (referente às interações sociais)	Veracidade	Mundo subjetivo
Ação comunicativa (referente ao consenso)	Entendimento	Referência aos três mundos.

Fonte: adaptado de REESE-SHCHAFER, W. Compreender Habermas. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

Nota: informações organizadas pela autora.

Cada um destes corresponde a um horizonte que, em conjunto, torna possível a ação comunicativa através do fim ilocucionário presente no ato de fala. A força ilocucionária é compreendida como a capacidade do ato de fala em produzir efeitos normativos na interação, isto é, ao tipo de ação que o ator realiza ao enunciar algo em uma situação comunicativa específica como afirmar, prometer, questionar ou reivindicar. Esta não se confunde com o conteúdo do enunciado⁸, mas carrega em si, a intenção performativa do falante e o compromisso intersubjetivo que se estabelece no diálogo, orientado pelas pretensões de validade. Assim:

O elemento ilocucionário revela que os atos de fala não são meras representações ou manifestações do pensar, mas ações, uma vez que, quando falamos, não apenas expressamos um conteúdo proposicional através do enunciado, mas também executamos uma ação pela fala. [...] Em outros termos, ao falar o indivíduo tem sempre uma dupla expectativa: ele realiza uma intencionalidade ao agir pela fala e tem a pretensão de legitimar aquilo através de argumentos (Mühl, 2020, p. 147).

A intencionalidade mencionada no trecho citado por Mühl (2020), é uma ação produzida coletivamente a partir do processo de comunicação, cujo os efeitos são percebidos no plano das relações sociais. Neste sentido, a força ilocucionária se destaca à medida que oportuniza estabelecer compromissos normativos e intersubjetivos voltados à racionalidade comunicativa e ao entendimento. No entanto, quando substituída pela coerção ou pelo êxito estratégico, o ato

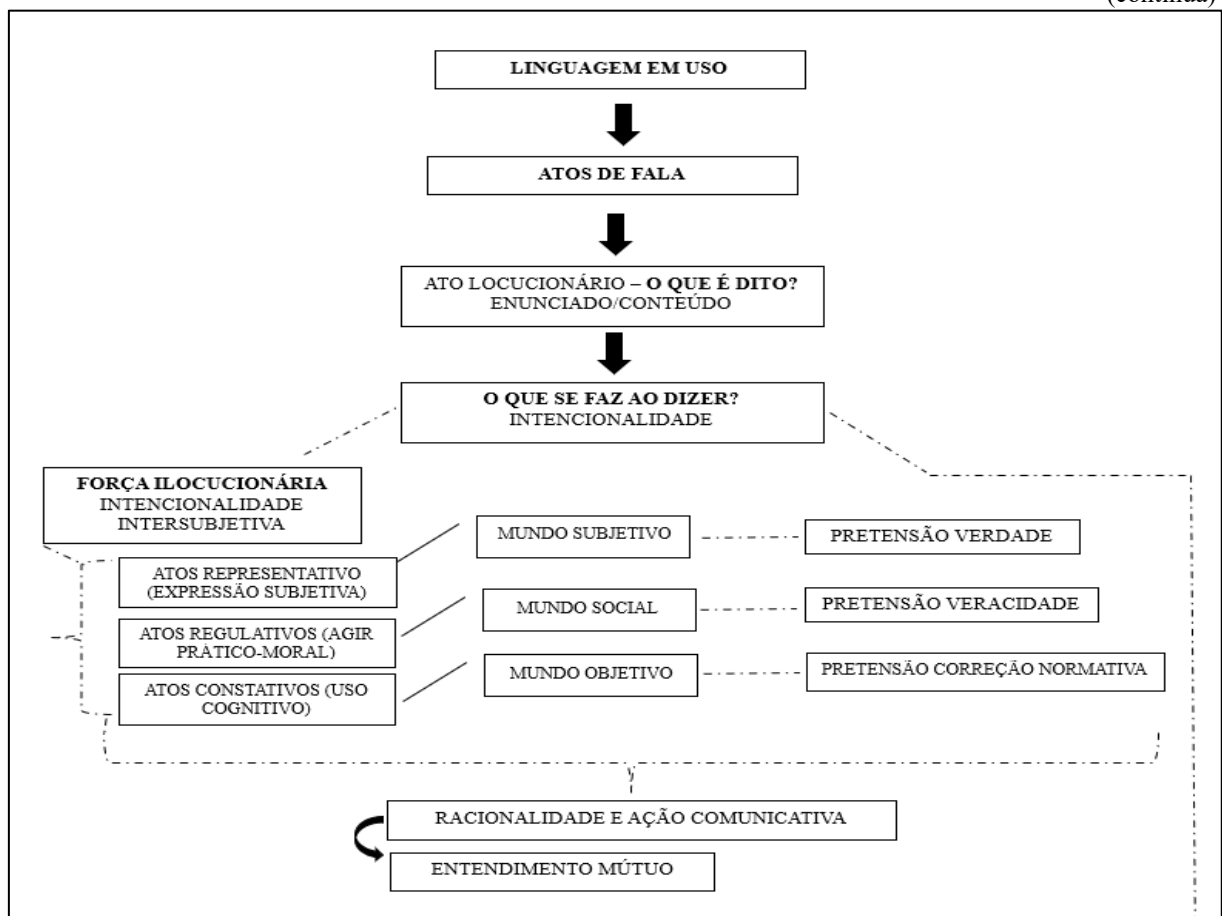
⁸ A força ilocucionária não se identifica com o conteúdo proposicional do enunciado, pois enquanto este expressa *o que é dito*, aquela refere-se *ao que se faz ao dizer*, isto é, ao tipo de ato de fala realizado na interação comunicativa. Um mesmo conteúdo pode assumir diferentes forças ilocucionárias conforme a intenção do falante e o contexto da situação, sendo essa dimensão pragmática a responsável por instaurar compromissos intersubjetivos e ativar pretensões de validade no processo de entendimento.

de fala deixa de operar comunicativamente e passa a produzir efeitos perlocucionários (causar um efeito sobre alguém através da fala) voltados à influência e ao controle, criando distorções na comunicação e fragilizando as pretensões de validade e o reconhecimento mútuo.

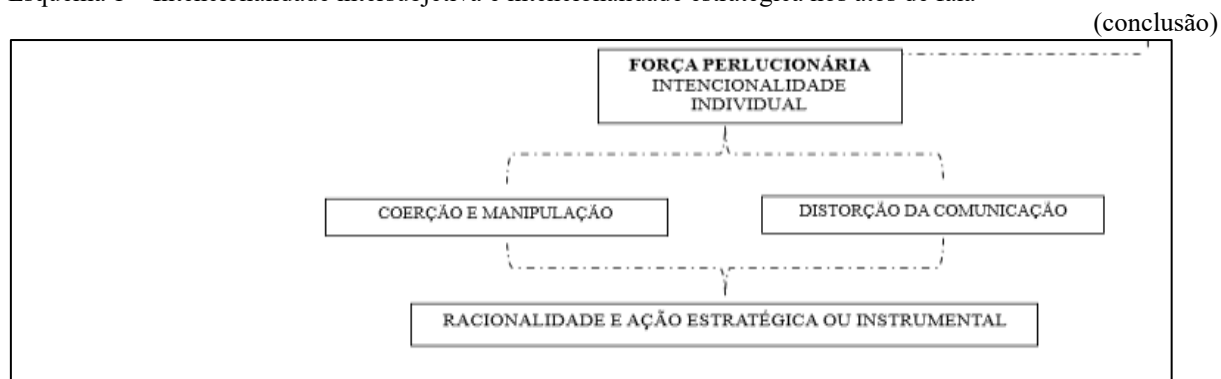
Desta forma, a partir da compreensão que todo ato de fala se vincula à uma intencionalidade, Habermas (2019a; 2019b; 1994), identifica três tipos de ato de fala: aos atos de fala constataivos têm função cognitiva e são usados para descrever ou afirmar fatos sobre o mundo objetivo, estando orientados à pretensão de validade da verdade. Os atos de fala representativos, expressam experiências, percepções e sentimentos do ator, tornando visível o mundo subjetivo, focalizando a pretensão de veracidade ou sinceridade. Os atos de fala regulativos, assim, orientam o agir prático e moral dos atores, ao estabelecer, justificar ou questionar normas e valores correspondendo à pretensão de correção normativa. O esquema a seguir apresenta uma síntese dos conceitos:

Esquema 1 – Intencionalidade intersubjetiva e intencionalidade estratégica nos atos de fala

(continua)



Esquema 1 – Intencionalidade intersubjetiva e intencionalidade estratégica nos atos de fala



Fonte: Elaborado pela autora com base em Habermas (2019a; 2019b; 1990)

A partir do esquema, podemos compreender que a linguagem não apenas media as interações no mundo da vida, mas constitui o mecanismo para a coordenação da ação social. No contexto do sistema prisional, a predominância da racionalidade sistêmica desvela a atuação de forças perlocucionárias que instrumentalizam a linguagem restringindo as possibilidades para o entendimento intersubjetivo por meio das práticas pedagógicas. Ainda assim, essas práticas não podem ser reduzidas à lógica do controle e do disciplinamento, mas antes, nelas também emergem forças ilocucionárias que preservam elementos do mundo da vida dos egressos como o sentido, as suas identidades e as expectativas após a saída da prisão. Essas tensões entre a ação comunicativa e a ação estratégica tornam a prática pedagógica um espaço atravessado simultaneamente por processos de colonização do mundo da vida e por possibilidades de resistência comunicativa. Para melhor compreender estes processos, o próximo tópico discutirá sobre o mundo da vida, o sistema e suas implicações no interior do sistema prisional.

1.1.2 Mundo da vida e sistema: implicações para a identidade e (re)construção das trajetórias dos egressos do sistema prisional

Para Habermas (2019a), os processos de reprodução e integração social, bem como, o de socialização ocorreriam por meio dos princípios de sociação. Entendidos como as formas pelas quais as ações individuais são coordenadas e integradas socialmente. E, também, como o mecanismo que mantém a sociedade coesa, tornando possível a coordenação das ações nos contextos sociais complexos. Sendo situados,

[...] entre o mecanismo de comunicação linguística que é orientada para reivindicações de validade - um mecanismo que emerge em pureza crescente a partir

da racionalização do mundo da vida - e aqueles meios de direção deslinguinstificados (dinheiro e poder) através dos quais sistemas de ações orientadas pelo sucesso são diferenciados (Habermas, 2019b, p. 161).

Assim, sistema e mundo da vida formariam duas ordens institucionais responsáveis pela integração da ação do ator na sociedade a partir de racionalidades diferentes e interdependentes. O mundo da vida, surge como o contexto privilegiado para o processo de entendimento e a busca pelo consenso através da fala, partindo de um universo cultural e linguístico compartilhado pelos atores. Desta forma, este mundo seria formado por um conjunto de referências, interpretações e recursos utilizados pelos agentes para se orientar em uma situação e o fins pretendidos na ação, no qual linguagem e cultura se condicionam mutuamente.

A linguagem constituiria o meio pelo qual os conteúdos culturais são transmitidos, reinterpretados e renovados, ao passo que a cultura forneceria os referenciais simbólicos, normativos e cognitivos que tornam a comunicação possível e socialmente significativa. Nesse processo os sentidos compartilhados, os valores e as tradições não são simplesmente reproduzidos de forma mecânica, mas são permanentemente reconstruídos nas interações comunicativas que se desenrolam no interior do mundo da vida. A ação comunicativa, assim, se apresenta como um conceito complementar ao mundo da vida, pois esta seria a forma de ação por meio do qual esse horizonte intersubjetivo se atualiza concretamente nas interações sociais. Permitindo que os atores coordenem suas ações a partir do entendimento e não da coerção ou do cálculo estratégico.

Nessa perspectiva, a ação comunicativa não apenas pressupõe o mundo da vida como pano de fundo compartilhado, mas também, atua como mecanismo de reprodução simbólica que se desenrola a partir da interlocução de três instâncias correlacionadas: a reprodução cultural ligada à tradição e renovação do saber cultural; a integração social relacionada à criação da solidariedade e, por fim, a socialização responsável pela formação das identidades culturais. Por sua vez, para Habermas (2019b), o mundo da vida seria formado por três componentes: a cultura, a sociedade e a personalidade, definidos como:

Chamo cultura ao acervo de saber em que os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade aos ordenamentos legítimos através dos quais os participantes da comunicação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando com isso, a solidariedade. E por personalidade entende as competências que tornam um sujeito capaz de falar e de agir, isto é, que o capacitam para participar em processos de entendimento e para afirmar sua própria identidade. O campo semântico dos conteúdos simbólicos, o espaço social e o tempo histórico constituem as dimensões que as ações comunicativas compreendem (Habermas, 2019b, p. 197).

Essa articulação demonstra que a materialidade da vida social estaria nas noções complementares entre a ação comunicativa e o mundo vivido. A racionalidade comunicativa atravessa este processo ao orientar os atores para a justificação recíproca de seus enunciados e ações, a partir da força do melhor argumento e das práticas discursivas. É neste caminho que o mundo da vida se reproduz e vai se constituindo evolutivamente, impossibilitando que outras determinações de caráter sistêmico ou instrumental, se imponham de forma acrítica sobre os processos de entendimento.

Decorre daí, o conceito de sistema como oposto ao mundo da vida, mas, ao mesmo tempo interdependente dele, uma vez que resulta da racionalização necessária à reprodução da vida material. Para Habermas (2019a), à medida que a sociedade moderna capitalista se complexifica, novas formas de coordenação da ação surgem embasadas na eficiência e no êxito expressas pela racionalidade instrumental, mediadas pelo dinheiro e poder. Isso caracteriza o sistema como um conjunto de subsistemas econômico, jurídico e político-administrativo que se autonomizam progressivamente em relação ao mundo da vida, produzindo dinâmicas próprias de integração social e deslocando o eixo da coordenação da ação. Nesse movimento histórico de autonomização e gestão das crises sistêmicas, ocorre a inflexão decisiva na relação entre essas duas esferas, de modo que,

[...] se, inicialmente, o mundo da vida determinava a estrutura sistêmica, com a complexificação social e, especialmente, com a necessidade de o sistema ter de se manter diante das crises que emergem do seu interior, os papéis se invertem e o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida (Mühl, 2020, p. 166).

Ao afirmar que a expansão dos imperativos sistêmicos gera crises estruturais, Habermas (1980), indica que o sistema possui limitações ao não conseguir cumprir adequadamente suas funções centrais de reprodução material e de legitimação social. Deste diagnóstico, provém o conceito de colonização do mundo da vida, entendido como o processo pelo qual os aspectos instrumentais do sistema orientados ao êxito, invadem as esferas do mundo da vida reguladas pela ação comunicativa e pelo entendimento. Quando estes imperativos são substituídos, ocorre uma distorção da racionalidade comunicativa, comprometendo as funções centrais de reprodução simbólica do mundo da vida.

Nesse contexto, as práticas sociais que deveriam ser mediadas pelo reconhecimento intersubjetivo passam a ser organizadas segundo lógicas instrumentais, culminando em uma restrição sistemática da comunicação através da violência estrutural. Em decorrência, o mundo da vida se torna secundário diante do sistema, que por sua vez, só consegue se manter “graças

ao “solo institucional” sedimentado no mundo da vida” (Reese-Schafer, 2017, p. 55). Assim, por mais que o sistema se complexifique e faça uso da violência e dos meios de coerção, ele só poderá se legitimar racionalmente por meio do mundo da vida. O quadro a seguir sintetiza as relações entre o mundo da vida, o sistema e a colonização:

Quadro 3 – Síntese Teórica: mundo da vida, sistema e colonização do mundo da vida

Eixo	Mundo da vida	Sistema	Colonização
Forma de ação e racionalidade	Ação e razão comunicativa	Ação e razão instrumental	Sobreposição da ação comunicativa por ações orientadas ao êxito
Coordenação da ação	Linguagem orientada ao entendimento	Meios de direção deslinguisticados (dinheiro e poder)	Deslocamento da linguagem por mecanismos sistêmicos
Crítérios de validade	Verdade, correção normativa e veracidade	Eficiência e funcionalidade	Deslegitimação das pretensões de validade
Função social	Reprodução simbólica da sociedade	Reprodução material da sociedade	Invasão do sistema nas funções simbólicas
Instâncias afetadas	Cultura, sociedade e personalidade	Economia, política e direito	Educação, esfera pública, família, sistema penal
Efeito sobre os atores sociais	Autonomia e participação comunicativa	Subordinação funcional	Redução do sujeito a objeto de gestão

Fonte: Elaborado pela autora com base em Habermas (2019b).

A colonização do mundo da vida, portanto, reforça a tensão já existente entre mundo da vida e sistema incidindo diretamente sobre as instituições responsáveis pela socialização, pela educação e regulação dos conflitos sociais, comprometendo a função integradora dessas instituições deixando de operar como espaços de formação comunicativa. Assim,

[...] a socialização deixa de se constituir como um processo dialógico de internalização de significados compartilhados e transforma-se em um procedimento de adaptação às exigências sistêmicas. A educação, por sua vez, vê-se progressivamente reduzida à qualificação instrumental, esvaziando-se de seu potencial formativo e crítico. A regulação dos conflitos sociais, em vez de se apoiar em processos discursivos de argumentação é substituída por dispositivos técnicos de controle e sanção (Mühl, 2020, p. 207).

Desta forma, o sistema prisional, enquanto componente do subsistema jurídico e expressão da racionalidade instrumental do Estado, constitui um espaço no qual a colonização do mundo da vida se manifesta de forma intensificada, legitimado na estrutura do sistema como necessário a organização social no capitalismo ocidental. Nesse contexto, as possibilidades de participação comunicativa são reduzidas, uma vez que a coordenação das ações se dá predominantemente por meio de normas coercitivas, relações hierarquizadas e dispositivos disciplinares que organizam o tempo, o espaço e as condutas dos atores (Goffman, 1987), limitando a expressão, a escuta e o reconhecimento das pessoas privadas de liberdade enquanto interlocutores legítimos, incidindo também, nas práticas escolares dos CEEBJAS prisionais.

No que tange à personalidade⁹, a colonização do mundo da vida pelo sistema penal, incide sobre os processos de formação da identidade, uma vez que essa se constitui intersubjetivamente por meio da socialização e do engajamento dos atores sociais em práticas comunicativas orientadas ao entendimento. Quando estas práticas são substituídas por formas de coordenação sistêmicas baseadas no controle, no uso coercitivo da racionalidade instrumental, como vimos mencionando neste tópico, a identidade deixa de se formar a partir do reconhecimento recíproco.

Nessas condições, a linguagem, embora permaneça como meio de interação, tem sua função orientada ao entendimento restringida, passando a operar sob formas reguladas e controladas que dificultam a livre circulação de argumentos e a construção de consensos. Subordinada aos registros administrativos e classificações jurídicas, ela tende a reduzir o sujeito à sua condição penal, deslocando os processos de autocompreensão para formas marcadas pela heterodefinição, nas quais a identidade passa a ser atribuída por instâncias institucionais e sociais, em detrimento de sua construção intersubjetiva. Como consequência, a capacidade dos atores de elaborar narrativas próprias sobre sua trajetória é fragilizada, comprometendo a continuidade biográfica e a possibilidade de se reconhecer e ser reconhecido como interlocutor legítimo nos contextos de interação social como a escola, os espaços laborais e de convivência. A identidade, assim, passa a ser atravessada por descontinuidades e rupturas que dificultam a manutenção de uma narrativa biográfica coerente e socialmente reconhecida (Habermas, 1989).

A experiência do encarceramento, portanto, passa a ser compreendida como uma ruptura nos processos de constituição da identidade, uma vez que impõem formas de socialização que tendem a se sobrepor às construções elaboradas no mundo da vida, que ultrapassam a interrupção física na trajetória das pessoas privadas de liberdade e reverbera na vida pós-prisão. Nesse sentido, a trajetória de vida dos egressos do sistema prisional pode ser vista como um processo histórico e relacional, marcado pela articulação entre experiências subjetivas e condições sociais, que operam nos três planos do mundo da vida: objetivo (restrições legais), social (estigma) e subjetivo (silenciamento). A trajetória, assim, se configura ao longo dos diferentes momentos da vida dos egressos do sistema prisional perpassando os períodos pré, durante e após o encarceramento, configurado a partir das experiências vivenciadas e as possibilidades de reconhecimento em cada contexto (Habermas, 1997). Essas

⁹ Para Habermas identidade e personalidade são conceitos diferentes que complementam um ao outro dentro da TAC. Em termos gerais, a personalidade é utilizada para descrever as estruturas internas que permitem a ação, enquanto a identidade é a forma como o indivíduo organiza sua história e se reconhece socialmente (Cardoso, 2018; Habermas, 1990).

condições demonstram que as configurações identitárias não podem ser compreendidas de forma isolada e linear, mas são articuladas entre si, ao mesmo tempo em que se relacionam às estruturas do mundo da vida que as sustentam ou restringem.

Diante deste entendimento, as dimensões normativas, sociais e subjetivas se reconfiguram ao longo desses percursos, expressando diferentes formas de inserção social, de regulação normativa e de elaboração da autocompreensão que permeiam as diferentes identidades assumidas pelos atores em sua passagem pelo sistema prisional. A partir dessa perspectiva, o quadro a seguir sistematiza as relações entre identidade pré-encarceramento, identidade encarcerada e identidade pós-encarceramento e sua relação com o mundo da vida.

Quadro 4 - Configurações identitárias e sua relação com os planos do mundo da vida

Configuração Identitária	Plano Objetivo (mundo objetivo / condições normativas e legais)	Plano Social (mundo social / integração e normas compartilhadas)	Plano Subjetivo (mundo subjetivo / autocompreensão)
Identidade pré-encarceramento	Acesso desigual às condições normativas que regulam direitos e oportunidades de participação social; limitações estruturais no acesso a bens sociais	Processos de integração social fragilizados; restrições à participação em práticas comunicativas institucionalizadas	Formação da identidade atravessada por limitações na validação intersubjetiva das experiências e na construção de autocompreensões estáveis
Identidade encarcerada	Submissão a normas jurídico-institucionais coercitivas que regulam integralmente a ação; restrição formal de direitos	Desintegração das formas ordinárias de interação social; substituição da ação comunicativa por mecanismos sistêmicos de coordenação	Limitação das condições de expressão e de elaboração reflexiva; predominância de definições externas sobre a identidade
Identidade pós-encarceramento	Persistência de condicionantes normativos que dificultam o pleno acesso a direitos e à participação social	Dificuldades de reintegração nas práticas sociais mediadas pela linguagem; restrições ao reconhecimento como participante legítimo	Reconstrução tensionada da autocompreensão, dependente da reativação de condições de participação comunicativa e validação intersubjetiva

Fonte: Elaborado pela autora com base em Habermas (2019b; 1990).

A partir do quadro, percebemos que a (re)construção da trajetória dos egressos está ligada a um processo complexo e multifacetado, no qual se articulam as condições normativas, os processos de integração social e a elaboração da autocompreensão. Ao usarmos a expressão (re)construção, buscamos evidenciar que a trajetória de vida dos atores egressos do sistema prisional não se configura como percursos lineares nem são totalmente interrompidas pelo encarceramento, mas antes, formam um percurso marcado por idas e vindas que perpassam a criminalidade, as lógicas penais e a tentativa de ressignificação de suas histórias. Nesse sentido, por um lado, não se trata de um simples retorno a uma condição anterior ao encarceramento ou a inculcação de novos valores através de um processo de ressocialização que não considera as

trajetórias concretas dos atores. Mas, de outro envolve um movimento de reconfiguração das experiências, no qual os sujeitos reelaboram suas vivências à luz das condições presentes.

O sentido da (re)integração aqui aliado a (re)construção da trajetória, emerge como ampliação da ideia tradicional de ressocialização¹⁰ e aponta para um caminho, no qual esta passa a ser concebida como um processo de reconstrução das trajetórias de vida, mediado pela linguagem e pela participação em práticas comunicativas. Trata-se de um movimento no qual os sujeitos, longe de serem objetos de intervenção, constituem-se como participantes ativos na elaboração de suas experiências e nos consensos construídos. Dessa forma, a (re)integração se dá por meio da reativação das condições que possibilitam a participação discursiva e a validade intersubjetiva (Habermas, 2019a; Baratta, 2002). Exigindo a reconquista das dimensões sociais e subjetivas que formam as identidades: no plano objetivo, através do acesso a direitos e recursos materiais; no plano social com a reconstrução e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e, no plano subjetivo, pela recuperação da própria narrativa como ator de linguagem e ação.

Nesse horizonte, a (re)integração emerge das possibilidades de narrar sua história e dos processos de resistência que se constituem no interior do sistema prisional, oportunizando ao egresso projetar futuros possíveis para além do estigma social. Assim, mesmo quando sua voz é marginalizada, sua própria existência tensiona as lógicas instrumentais do cárcere, demandando novos pactos de reconhecimento que ressignificam os limites entre quem é reconhecido como participante legítimo e quem é mantido em condições de exclusão (Honneth, 2009; Freire, 1987). A emancipação, neste movimento, não se apresenta como algo a ser alcançado ao final do processo, mas como uma dinâmica contraditória inscrita na própria trajetória de vida, na qual cada ato de resistência reconecta, ainda que parcialmente, os laços rompidos pela privação de liberdade.

Desta forma, se trata de compreender que o processo emancipatório é contínuo, no qual o egresso, ao narrar-se, resistir e reinventar-se, transgride os lugares sociais que lhe foram impostos, convertendo sua trajetória em possibilidade de transformação pessoal e social (hooks, 2013; Habermas, 1999). Deste ponto de vista, não se trata de uma liberdade concedida externamente, mas de uma autonomia que se constrói na luta cotidiana por reconhecimento e

¹⁰ Segundo Baratta (2002), a compreensão tradicional de ressocialização baseia-se na ideia de adaptação do indivíduo a normas previamente estabelecidas, por meio de processos de internalização de valores definidos institucionalmente. Tal perspectiva tende a desconsiderar as trajetórias sociais dos sujeitos e a restringir sua participação ativa, configurando-se mais como um mecanismo de ajuste às exigências sistêmicas do que como um processo de reconstrução mediado pela linguagem e pela interação social.

participação, ou seja, a emancipação emerge na própria capacidade de tornar sua trajetória legível como projeto que se estende após a prisão.

Para isso, a educação e as práticas pedagógicas realizadas no processo de escolarização das pessoas privadas de liberdade – futuros egressos do sistema prisional – funcionam como instrumentos de mediação entre a ruptura identitária e as possibilidades de reconstrução do mundo da vida, a partir da reconfiguração das relações com o sistema e do enfrentamento à colonização produzida pela experiência prisional. Nessa perspectiva, especialmente nas microesferas do mundo da vida, como as salas de aula dos CEEBJAs prisionais, práticas pedagógicas de caráter comunicativo podem operar como espaços contrafáticos para a ação comunicativa.

A esfera pública contrafática (Habermas, 1994; 1997) é um ideal normativo que representa como a comunicação democrática deveria ocorrer a partir de um espaço livre de coerção, pautado na igualdade discursiva e na busca pelo entendimento mútuo. Podendo ser percebido como um horizonte utópico regulador, mas pressuposto como condição necessária para orientar práticas democráticas em contextos imperfeitos, ou seja, sua função prática é agir como critério para avaliar e transformar espaços democráticos reais, expondo as lacunas entre o ideal e o factual. Neste contexto, os CEEBJAs prisionais se configuram como esferas contrafáticas em miniatura, no qual, a ação comunicativa desafia a lógica carcerária já que as relações entre educadores e educandos podem estabelecer diálogos horizontais e a igualdade discursiva é performatizada. Isso implica em práticas que garantem o turno de fala aos egressos e suas experiências são validadas como ponto de partida do processo educativo, contrastando com os processos judiciais que silenciam estas vozes.

Este entendimento, gerado não pela imposição, mas pela força do diálogo e da escuta ativa, revela o potencial transformador desses espaços, que cumprem uma dupla função ao atuarem como esferas contrafáticas: a de servir tanto como princípio regulador para as práticas pedagógicas mais democráticas quanto como espelho que reflete e amplia as inconsistências entre o discurso oficial de reinserção e a realidade excludente do pós-prisão. Assim, seu valor não está em realizar plenamente o ideal comunicativo (impossível nas condições atuais), mas em manter vivo o horizonte de possibilidade de que outras formas de convivência social são imagináveis e realizáveis, mesmo a partir dos contextos mais desafiadores como o sistema prisional.

Para isso, a prática pedagógica, compreendida como práxis comunicativa, deve se ancorar na ação comunicativa como forma de intervenção política e de resistência, contribuindo para a reconstrução dos processos identitários fragilizados ao longo do encarceramento. Nesse

sentido, seu potencial emancipador se constitui na produção de sentidos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os elementos que compõem a prática pedagógica, trazendo à luz seus determinantes. Considerando esses aspectos, o próximo tópico aprofunda a discussão sobre a ação comunicativa como fundamento da prática pedagógica, apresentando as interlocuções possíveis com a ação dialógica de Freire (1987).

1.1.3 Ação comunicativa e ação dialógica: aproximações para pensar o sistema prisional

Ao traçarmos as aproximações entre a ação comunicativa – AC - (Habermas, 2019a; 2019b; 1990) e ação dialógica – AD – (Freire, 1987; 1997), partimos do entendimento que ambos os autores apresentam a linguagem como ponto central no desenvolvimento do pensamento e da interação dos atores sociais na sociedade. Neste sentido, a linguagem é vista como constitutiva do ser humano, ou seja, o homem é ontologicamente um ser de linguagem que busca na relação com outros seres humanos, estabelecer processos de interação mediados pela comunicação, por meio dos quais se produzem sentidos, se constroem vínculos e se tornam possíveis tanto o entendimento quanto a problematização da realidade social. Nessa perspectiva, a linguagem não se reduz a um instrumento de transmissão de informações, mas se configura como condição de possibilidade da intersubjetividade, uma vez que é no encontro com o outro que o ator se constitui, reconhece e é reconhecido. Segundo Garcia (2005):

[...] a linguagem e a comunicação ocupam um lugar privilegiado na tematização das questões fundamentais da atualidade. De um lado, na concepção freiriana, ressalta-se a importância do diálogo no processo de conscientização que resgata a importância do sujeito de ação em relação dialética com o mundo que busca conhecer e transformar. Por outro lado, na concepção habermasiana, a comunicação linguística implica a importância do consenso intersubjetivo na coordenação da ação dos sujeitos de ação para implementar propostas de políticas públicas ou para a resolução discursiva dos dissensos ou controvérsias públicas na esfera pública (Garcia, 2005, p. 3).

Desta forma, a linguagem e a comunicação são percebidas pelos dois autores a partir de finalidade diferentes. Para Habermas (2019a; 2019b; 1990), a ação comunicativa (AC), como trouxemos no tópico anterior, se constitui a partir do reposicionamento da linguagem para o centro da coordenação da ação social, orientado ao entendimento mútuo entre os atores sociais, capazes de fala e ação. Neste ponto de vista, a linguagem é compreendida como uma estrutura normativa que possibilita a intersubjetividade, orientada por pretensões de validade que podem

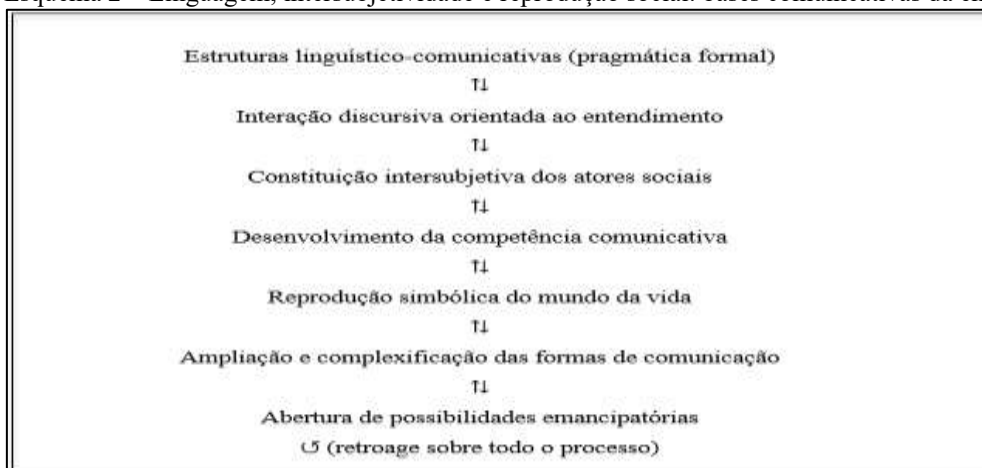
ser problematizadas e consensualmente reconhecidas no espaço discursivo, ou seja, o foco está na estrutura comunicativa que permite validar os enunciados (verdade, correção e veracidade).

Trata-se, então, de uma abordagem que enfatiza as condições e regras pelas quais a comunicação ocorre, considerando o mundo da vida dos atores e a participação destes na comunicação, sendo minimizadas as coerções que possam incidir sobre o entendimento. Assim, a linguagem pode ser considerada presente na constituição do ser humano, à medida que sua própria existência e atuação no mundo, não se dá fora dela:

O ser humano, como ser racional que conhece e avalia o mundo que o cerca, emerge de contextos linguísticos. Por meio de interação mediada simbolicamente, o indivíduo desenvolve sua identidade constituindo um comando cognitivo, moral e estético autorreferencial do próprio comportamento. A subjetividade não é um dado que antecede o processo de constituição da realidade objetiva, mas é a expressão da evolução social, sendo o mundo da vida sua base constituidora. Em síntese, a intersubjetividade é a base da identidade do Eu; da mesma forma que o mundo cria sentido pelas interações humanas, o Eu cria sua identidade no agir e interagir com os outros sobre o mundo (Mühl, 2020, p. 237).

Portanto, a linguagem e a comunicação representam aspectos centrais presentes na reprodução da vida social, já que os atores se constituem a partir da relação com o outro, e também, a partir de uma pragmática formal da linguagem (Lash, 1997). É destas relações discursivas que obtemos o horizonte possível para os processos emancipatórios dos atores frente a realidade histórica e social. Logo, sociedade e individualidade dependem das estruturas linguísticas, tendo em vista que os atores sociais só desenvolvem competência comunicativa dominando as estruturas racionais presentes em seu contexto social e as sociedades, por sua vez, só se desenvolvem pela ampliação das formas de interação comunicativas dos indivíduos. O esquema abaixo, sintetiza a ideia de linguagem em Habermas (2019a; 2019b):

Esquema 2 – Linguagem, intersubjetividade e reprodução social: bases comunicativas da emancipação



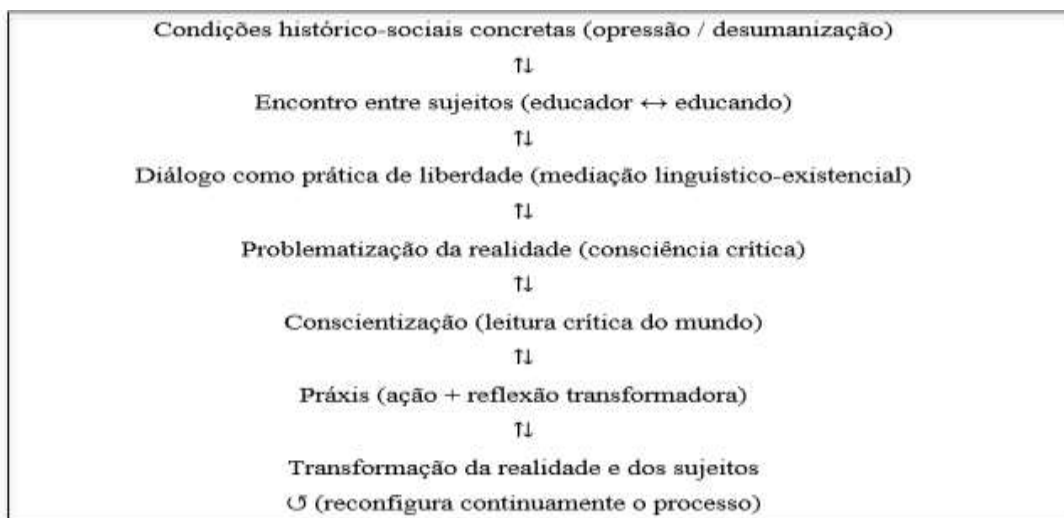
Fonte: Elaborado pela autora com base em Habermas (2019b; 1990).

Para Freire (1987), por outro lado, a linguagem é a expressão do conhecimento produzido pelos homens e mulheres em sua relação sujeito (como aquele que conhece) frente ao objeto (aquilo que é ou será conhecido), atravessada pelas relações de poder que marcam historicamente essa relação. Nesse sentido, a palavra não se reduz a um meio de comunicação, mas se constitui como práxis, isto é, como unidade indissociável entre ação e reflexão, por meio do qual os sujeitos não apenas nomeiam o mundo, mas também, o problematizam e o transformam. É através do diálogo que podemos olhar o mundo e a nossa vivência em sociedade como um processo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação, ou seja, a palavra assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo (Zitkoski, 2007). Assim, para Freire (1987), a palavra verdadeira é práxis social e política cuja centralidade recai nos processos de humanização e na relação dialética da ação-reflexão:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra seja transformar o mundo. [...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco, pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. [...] Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (Freire, 1997, p. 76-77).

A ação dialógica, neste sentido, não se limita à construção de entendimentos, mas se constitui como prática política e pedagógica que visa desvelar as contradições – especialmente em contextos marcados pela opressão e a desigualdade – do mundo vivido e promover a conscientização dos sujeitos. É por meio da conscientização que os sujeitos assumem o compromisso histórico e político no processo de fazer e refazer o mundo, a partir das condições concretas de sua existência, fazendo e refazendo também a si mesmos (Freitas, 2019). Desta forma, a linguagem expressa pela ação dialógica, assume um caráter crítico e transformador vinculado à práxis e a conscientização. O esquema a seguir sintetiza estes elementos:

Esquema 3 – Ação dialógica, práxis e conscientização



Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire (1997).

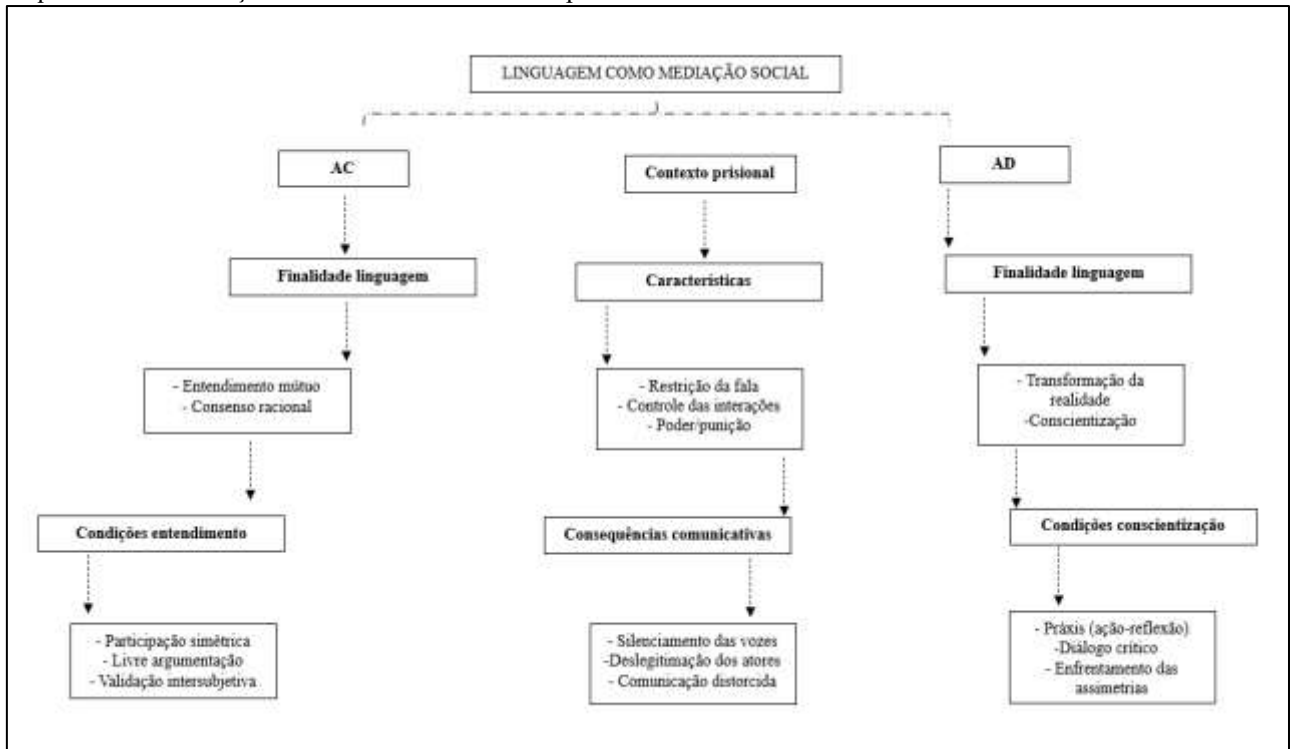
No entanto, mesmo com as divergências quanto à finalidade da linguagem – emancipação ou conscientização – é possível identificar um horizonte comum que aproxima a AC e a AD. Em ambas, a linguagem é compreendida como dimensão constitutiva da vida social, sendo por meio dela que os sujeitos – atores sociais se inserem no mundo, constroem suas relações e produzem sentidos sobre sua existência na realidade histórica e material. Tal compreensão, reconhece o caráter intersubjetivo da linguagem e sua centralidade na constituição das identidades e subjetividades, bem como, percebem o diálogo como um espaço de encontro entre os atores, no qual se tornam possíveis os questionamentos sobre o mundo vivido. Desse modo, a AC e a AD, compartilham o pressuposto de que é *na e pela* linguagem que se constituem as possibilidades de entendimento, participação, emancipação-conscientização, o que permite articulá-las na análise dos contextos concretos marcados pela desigualdade e restrições à comunicação como é o sistema prisional.

Neste contexto, historicamente marcado pela restrição da fala, pelo controle das interações e pela negação das condições simétricas de participação, as condições para a ação comunicativa se mostram estruturalmente limitadas. As formas de comunicação são atravessadas por relações de poder e de punição, produzindo o silenciamento e a deslegitimação das vozes das pessoas privadas de liberdade nos espaços de participação.

É nesse cenário que a AD, assume centralidade política e social, ao deslocar o foco das condições da comunicação para as condições concretas de existência dos atores sociais. Assim, a AD parte do reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam as relações sociais, propondo o diálogo como prática intencional de enfrentamento dessas assimetrias. Nesse sentido, não se trata apenas de promover a comunicação, mas de criar condições para que os

sujeitos historicamente silenciados possam dizer sua palavra, problematizar sua realidade e participar ativamente da produção de sentidos sobre suas próprias trajetórias (Freire, 1997). O esquema a seguir, explicita melhor esta articulação:

Esquema 4 – Articulação entre AC e AD no sistema prisional



Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire (1997) e Habermas (2019a; 1990).

Desta forma, a articulação entre essas perspectivas se realiza na medida em que a TAC (2019a; 2019b), permite identificar os limites das condições de entendimento no contexto prisional, enquanto a AD possibilita compreender essas limitações a partir das relações de poder que as produzem, ao mesmo tempo em que aponta para práticas pedagógicas capazes de tensioná-las e transformá-las. Seguindo esta compreensão, o próximo tópico abordará a prática pedagógica como espaço de resistência e como possibilidade para a (re)construção das trajetórias de vida dos egressos e como expressão da práxis comunicativa e dialógica.

1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁXIS COMUNICATIVA E DIALÓGICA: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Pensar a prática pedagógica é articular as compreensões sobre o espaço escolar, o processo de ensino e as relações que se formam entre o aluno, o professor e o conhecimento. Essa articulação, imbricada à intencionalidade que existe na prática social e nas expectativas

presentes nos processos de reprodução da sociedade, evidencia que o ato educativo não pode ser reduzido a uma ação técnica ou neutra. Pelo contrário, se constitui como prática historicamente situada, atravessada por valores, interesses e disputas simbólicas, na qual são permanentemente tensionadas as possibilidades de conformação ou de emancipação das pessoas. Segundo Souza (2016), a prática pedagógica pode ser compreendida como:

[...] processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação [...] A natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros (Souza, 2016, p. 38 – 39).

Neste sentido, pensar a prática pedagógica é assumir que esta é uma dimensão da prática social mais ampla que tem sua gênese na concepção de educação como prática histórica e intencionalmente situada, por meio da qual as pessoas, em relações dialéticas com as estruturas de poder, as instituições e a cultura, se fazem, produzem e reproduzem existências, ou seja, se dá em meio aos processos que estruturam a vida em sociedade (Habermas, 2019a; Souza, 2016). É nessa dinâmica de compartilhamento, que a prática pedagógica emerge como uma atividade humana orientada por finalidades, que se realiza como processo de trabalho, no qual sujeitos, conteúdos e mediações se articulam em função de determinados projetos de formação.

Sua centralidade reside na intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem e nos objetivos expressos nos projetos de educação daquele determinado contexto social. Esses objetivos longe de ser neutros, traduzem vontades coletivas e projetos políticos que podem tanto reforçar a manutenção das relações sociais de desigualdade vigentes quanto contribuir para sua transformação. Assim, a prática pedagógica assume um caráter eminentemente político, na medida em que participa das disputas por sentidos, valores e modos de organização da vida social (Freire, 1987).

Considerando este aspecto político e coletivo, Souza (2016) indica três elementos que são fundamentais para a compreensão da prática: o contexto em que se realiza, a intencionalidade que a orienta e os sujeitos que dela participam. O contexto se refere aos diferentes espaços de realização da prática, que extrapolam o âmbito escolar; a intencionalidade diz respeito aos objetivos formativos que expressam concepções de educação e sociedade; e os sujeitos evidenciam o caráter relacional e coletivo da prática pedagógica, constituída como mediação entre diferentes atores sociais. Desta forma, prática pedagógica não é produto da ação

individual de um sujeito, como o professor, mas resulta de um processo social mais amplo, envolvendo diferentes sujeitos, instituições e mediações. Ela se constitui nas relações estabelecidas entre educadores, educandos, saberes e contextos, sendo atravessada por múltiplas determinações que configuram suas possibilidades e limites.

Os determinantes desta prática pedagógica podem ser entendidos como “aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática” (Souza, 2016, p. 52). Ou seja, são os elementos históricos, sociais, políticos e institucionais que condicionam, orientam e tensionam a prática pedagógica, delimitando suas possibilidades de realização, sem, contudo, eliminarem o potencial de ação e transformação dos atores. Essas determinações podem ser externas, oriundas do contexto social mais amplo - como políticas públicas, legislações, currículos e ideologias — que incidem sobre a prática pedagógica, orientando e condicionando seu desenvolvimento.

Os determinantes internos, por outro lado, são os elementos produzidos no interior do próprio espaço educativo, como a organização, as rotinas, os projetos político-pedagógicos, as relações sociais traçadas no interior daquele contexto. Assim, a prática pedagógica configura-se como uma ação situada e intencional, na articulação entre esses múltiplos condicionantes, sendo simultaneamente limitada por eles e aberta à possibilidade de transformação por meio da ação dos sujeitos.

Desta forma, podemos compreender a prática pedagógica como uma ação eminentemente regida por critérios éticos e políticos tecida nos processos de humanização, que se realiza a partir de diálogo contínuo entre as pessoas, suas condições e circunstâncias, por este motivo, considera refletir sobre o *quê* ocorre nas práticas pedagógicas no aspecto histórico-social e o *quê* pode ser esta prática a partir do seu aspecto político.

Neste sentido, quando falamos de prática pedagógica nos referimos ao processo que é expresso na sua dimensão didática (o *quê* ensinar, como ensinar e para quem ensinar), mas também, nas suas dimensões sociais (relação entre a educação e as estruturas que a permeiam), política (educar para quais fins) e subjetiva (expectativas dos alunos e professores, condições para o ensino – aprendizagem). Compreendida nessa totalidade, a prática pedagógica não se reduz a um fazer técnico ou instrumental, mas se constitui como práxis pedagógica, na medida em que toda prática educativa é atravessada por intencionalidade, consciência e inserção histórico-social (Sousa, 2016; Martins, 2012). Assim, ao afirmar a prática pedagógica como práxis, parte-se do entendimento de que não há prática neutra ou meramente operacional, mas que permanece tensionada por condicionantes estruturais, institucionais e ideológicos que incidem sobre seu desenvolvimento.

Para Vásquez (1990), a práxis deve ser compreendida como um movimento dialético que articula, de forma indissociável, ação e reflexão no interior da realidade histórica através de uma ação consciente, orientada por fins, que incide sobre o mundo com potencial transformador. Nesse sentido, a práxis se constitui como um processo no qual o sujeito, ao mesmo tempo em que transforma a realidade, transforma-se a si próprio, num movimento contínuo de mediação entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática, entre condições dadas e possibilidades de superação.

Essa práxis, segundo Franco (2016), se manifesta como uma ação reflexiva que não apenas se adapta às circunstâncias, mas as transforma, influenciando tanto a teoria que a fundamenta quanto a prática que a concretiza. É um processo dinâmico que exige do professor uma "vigilância crítica", uma postura de quem insiste, busca e dialoga, mesmo diante de condições institucionais desfavoráveis. Considerando este movimento e as discussões traçadas sobre a ação comunicativa e dialógica, podemos compreender que a práxis envolve, também outro movimento, de não apenas reproduzir o mundo, mas também de negá-lo e recriá-lo, a partir do diálogo e da linguagem como meio de mediação entre os atores, mundo e a sociedade que os rodeia.

Assim, ao entrelaçarmos os conceitos, a práxis deixa de ser compreendida apenas como ação transformadora em sentido amplo e passa a ser situada no interior das relações intersubjetivas mediadas pela linguagem. Nessa direção, a práxis comunicativa (Habermas, 2019a; 1990), se realiza por meio de interações discursivas orientadas ao entendimento, nas quais os sujeitos mobilizam competências comunicativas para problematizar a realidade, validar pretensões de sentido e coordenar ações de forma não coercitiva. Tal perspectiva desloca a centralidade da transformação para o plano da construção compartilhada de significados, evidenciando que a própria possibilidade de intervenção no mundo depende das condições linguístico-comunicativas que estruturam o agir social.

Entretanto, ao considerarmos contextos marcados por desigualdades e processos de desumanização como o sistema prisional, essa dimensão é tensionada à luz das contribuições de Freire (1997), no qual o diálogo se constitui como uma prática de liberdade. Assim, a práxis dialógica, pode ser entendida como o movimento no qual os atores, em relações horizontais, não apenas constroem entendimentos, mas desenvolvem consciência crítica sobre sua inserção histórica e social, se engajando na transformação de suas condições concretas de existência.

Deste modo, segundo Mühl (2022), a articulação entre práxis comunicativa e práxis dialógica permite compreender que a transformação social não decorre exclusivamente da racionalidade discursiva nem apenas da ação prática, mas de um processo no qual linguagem,

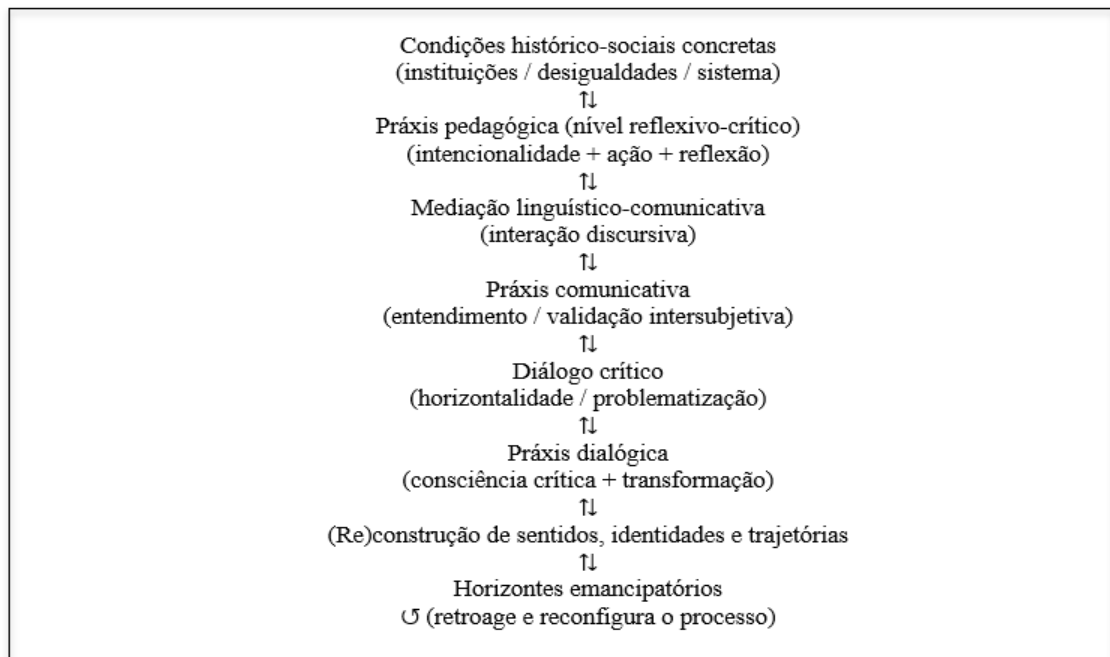
reflexão crítica e ação se entrelaçam. Se, por um lado, a práxis comunicativa explicita as condições intersubjetivas e racionais que tornam possível o entendimento e a coordenação da ação, por outro, a práxis dialógica introduz a dimensão ético-política da libertação, evidenciando que o diálogo, quando enraizado na experiência concreta dos sujeitos, se constitui como mediação fundamental para a produção de horizontes emancipatórios.

A partir dessa articulação, a práxis pedagógica - expressa na prática pedagógica - pode ser compreendida como a concretização, no campo educativo, da práxis enquanto movimento histórico, assumindo simultaneamente suas dimensões comunicativa e dialógica. Assim, a práxis pedagógica se configura como um movimento no qual ação e reflexão se articulam em processos formativos que não apenas produzem conhecimento, mas também possibilitam aos sujeitos a leitura crítica do mundo e a intervenção sobre ele.

A práxis pedagógica, desta forma, não se conforma com a reprodução de fazeres externos aos sujeitos; ela impulsiona a mudança através do envolvimento crítico e reflexivo daqueles que a vivenciam. A superação das contradições inerentes ao processo educativo é um de seus pilares, levando à emancipação e à construção de um "homem novo". Em sua essência, a práxis pedagógica, comunicativa e dialógica é o reconhecimento de que o conhecimento exige uma presença curiosa, uma ação transformadora e uma reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer, o que permite aos sujeitos construir saberes e mobilizar-se para a condução, criação e transformação das práticas educativas. Dessa forma, a práxis emerge como produção sócio-histórica inerente à condição humana, “um ato de reinvenção do mundo que, ao afirmar a presença ativa do sujeito, nega a passividade imposta pelas dinâmicas de dominação” (Rossato, 2019, p. 381).

Logo, a práxis compreendida a partir da sua dimensão pedagógica – comunicativa - dialógica permite a leitura crítica da realidade e se atualiza na ação transformadora que articula a análise e a intervenção consciente dos educadores. A educação prisional, neste contexto, deixa de ser instrumento de adaptação para se tornar espaço privilegiado de práxis. Fundada no diálogo crítico, permite aos egressos decifrar seus mundos vividos, identificando os mecanismos de opressão que cercam sua realidade ao deixar o cárcere, projetando a partir deste reconhecimento, novos horizontes de possibilidade. Trata-se de um processo em que conhecer e transformar se relacionam dialética e permanentemente, alimentando a esperança crítica que reconhece os obstáculos, sem perder de vista a capacidade humana de superá-los. O esquema a seguir busca sintetizar as ideias aqui discutidas:

Esquema 5 - Síntese estrutural integrada da práxis (pedagógica, comunicativa e dialógica)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire (1997); Habermas (2019a; 1990); Souza (2016).

Neste sentido, o próximo tópico tem como objetivo apresentar os determinantes políticos desta prática, trazendo a discussão sobre as principais legislações que versam e regulamentam a educação prisional, bem como, apresenta a organização desta no Paraná. Discute-se ainda, as complexidades e desafios enfrentados por aqueles que buscam se reintegrar após a experiência do encarceramento, enfatizando a educação como uma ferramenta vital nesse processo.

2 AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: ENTRE DIREITO, REGULAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS NO CÁRCERE

*[...] não era sempre que a gente podia sugerir as coisas, até porque **preso não fala, preso obedece**. Mas, **nas aulas era um pouco diferente**, porque os professores, pelo menos a maior parte deles, tentava criar um clima mais de boa na sala, para a gente ficar mais tranquilo ali (A.N., 2025).*

Pensar o sistema prisional exige ultrapassar sua compreensão como instrumento neutro de justiça, situando-o em sua historicidade e nas funções que desempenha na manutenção da ordem social. Nesse sentido, o encarceramento não se reduz à punição do delito, mas opera como mecanismo de controle social que incide de forma seletiva sobre populações historicamente marginalizadas. É a partir dessa perspectiva que a educação prisional deve ser analisada, pois embora reconhecida como direito fundamental, sua realização ocorre no interior de uma instituição estruturada por práticas de vigilância, disciplina e restrição da autonomia. Em diálogo com Foucault (2014) e Goffman (2015; 1988), compreendemos que o cárcere condiciona as formas de interação e experiência dos atores, incidindo diretamente sobre as possibilidades educativas. Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar a educação prisional no estado do Paraná, evidenciando as tensões entre o direito à escolarização e as condições concretas de sua efetivação no sistema prisional. Parte-se do entendimento de que a educação prisional é atravessada por uma contradição estrutural que, ao mesmo tempo em que se afirma como direito, é condicionada por uma racionalidade punitiva que restringe as condições de comunicação e participação. É a partir dessa tensão que se torna possível compreender como a escolarização se inscreve no interior do cárcere e quais sentidos assume nesse contexto.

2.1 A PENA DE PRISÃO NO CAPITALISMO: POR QUE PRENDEMOS, AFINAL?

Para entender como chegamos no processo de encarceramento e na estrutura prisional conhecido por nós atualmente, é preciso compreender que a punição aos atos infracionais cometidos de uns sobre outros atores parte de concepções diferentes, que expressam modos de entendimento sobre o que é o crime e como se deve agir a partir deste fenômeno social. Pensar esta primeira pergunta é buscar compreender as raízes históricas e ideológicas que moldaram a prisão como principal resposta à criminalidade.

Julião (2020), afirma que até o final do século XVIII a prisão era apenas um estabelecimento de custódia onde ficavam abrigadas as pessoas que aguardavam suas sentenças, mas também, pessoas que tinham comportamentos considerados desviantes (como prostitutas, doentes mentais, órfãos, idosos sem influência econômica, servos acusados de traição) e detidos por questões políticas. A pena aplicada, em geral aos criminosos, era a de morte por suplícios em espetáculos públicos que tinham como principal objetivo infligir dor física aos condenados, amedrontando toda a sociedade para demonstrar o poder do rei e de seu sistema de justiça.

O medo da dor física e da humilhação pública é o que deveria desviar o criminoso de suas ações, porém, já em meados do século XVII esta forma de punição se mostra insuficiente “[...] não atendendo os anseios da sociedade emergente – ideias iluministas – não continha o aumento dos delitos nem o agravamento das tensões sociais, nem tampouco garantia a segurança das classes superiores (Julião, 2020, p. 51)”. É neste cenário de mudanças políticas, econômicas e sociais da modernidade que surge a pena privativa de liberdade como principal sanção e a prisão passa a ser o lugar não só de custódia, mas também, da execução penal¹¹.

Desta forma, o crime, agora regulamentado pelo direito judiciário, expresso em forma de códigos civis e penais, previa tempos de penas diferentes aos delitos, com a punição deixando o campo físico para se tornar campo de produção da dor moral e do encarceramento. A pena, se torna assim, um processo racional, previsível e proporcional, que não se “destina somente a sancionar a infração, mas a controlar o indivíduo, a neutralizar sua periculosidade, a modificar suas disposições criminosas, cessando somente após a obtenção de tais modificações (Foucault, 2000, p. 20)”.

A partir do século XIX, com o avanço do capitalismo e o fortalecimento do Estado Moderno, esta nova instituição social – a prisão somada a pena privativa de liberdade – passa a ser a resposta preferencial ao crime, dentro de uma estrutura jurídica baseada na racionalidade penal, na disciplina, vigilância e na individualização da pena. As penitenciárias e as cadeias públicas, nesse contexto, surgem como técnica moderna de controle (práticas de vigilância, normalização e subjetivação), alicerçada na ideia de reabilitação, ressocialização e reintegração social por meio do trabalho, da escolarização, da moral e da disciplina.

Convertida no centro irradiador do sistema penitenciário, na própria medida em que a pena privativa de liberdade constitui o essencial, a prisão assume uma tripla função: punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e

¹¹ Conjunto de atos jurisdicionais voltados à efetivação da sentença penal condenatória, assegurando a legalidade e a finalidade da pena (Bittencourt, 2011).

inspirando o temor ao seu destino, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade no nível social que lhe é próprio (Perrot, 1988, p. 194).

Desta forma, a meta de ressocializar passou a obter ênfase especial no sistema prisional e o retreinamento dos indivíduos para o novo modelo de sociedade capitalista se tornou central. Nesse processo, a punição física direta, em tese¹², cede espaço à imposição de uma violência simbólica que busca moldar comportamentos e sujeitar os corpos à lógica da ordem social vigente. A prisão, então, é organizada como um dispositivo que, mais do que castigar, pretende disciplinar e recondicionar os sujeitos à temporalidade do trabalho industrial e às exigências do mundo produtivo, já que deste ponto de vista, o sistema prisional é profundamente funcional à ordem capitalista: sua organização hierárquica, sua divisão rígida do tempo e sua normatização dos comportamentos reproduzem, no interior da prisão, a mesma racionalidade que rege a fábrica e o sistema produtivo.

Rusche e Kirchheimer (2023), afirmam que a relação entre punição e estrutura econômica é intrínseca, pois, as formas de repressão penal não são determinadas apenas por motivações jurídicas ou morais, mas por interesses econômicos e pela necessidade de controle da força de trabalho, ou seja, estas variam de acordo com as condições do mercado de trabalho, do sistema produtivo e da posição social dos indivíduos diante da lógica produtiva. Para os autores:

A transformação em sistemas penais não pode ser explicada somente pela mudança das demandas da luta contra o crime, embora esta luta faça parte do jogo. Todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção. [...] o uso e a rejeição de certas punições e a intensidade das práticas penais, são determinadas por forças sociais, sobretudo pelas forças econômicas e, consequentemente, fiscais. [...] Se considerarmos a estrutura atual da sociedade moderna com todas as suas diferenciações, entretanto, este princípio implica que, para combater o crime entre os estratos sociais desprivilegiados, as penalidades precisam ser de tal forma que estes temam a piora de seus modos de existência. É óbvio que esta condição negativa, este lado teleológico da seleção das penalidades, vai achar sua referência concreta na transformação da estrutura social (Rusche, Kirchheimer, 2023, p. 20).

Assim, em contextos de escassez de trabalho ou de baixa valorização da mão de obra, o que se observa é o endurecimento das penas e o enrijecimento do aparato penal, no qual, os sujeitos considerados “improdutivos” são vistos como descartáveis pelo sistema e pela sociedade. Em geral, a pena fica desprovida da preocupação com a reintegração social e o sentido de encarcerar passa a ser o de proteger a sociedade do “outro” excluído e rancoroso, ou

¹² Segundo relatório publicado pela Pastoral Carcerária da CNBB em 2023, os casos de tortura no sistema prisional brasileiro aumentaram 37,6% de janeiro de 2021 a julho de 2022 na comparação com igual período de 2019 e 2020.

seja, tende a provocar os medos e hostilidades populares e a sustentar que o Estado deve punir ainda mais (Garland, 1999). Já em contextos nos quais a força de trabalho é essencial à produção, o que se observa é uma tendência à incorporação do trabalho como elemento central da pena, o que se concretiza na valorização da ressocialização e da disciplina laboral no interior das prisões. O encarceramento, neste sentido, assume uma postura contrária, tendo como objetivo “banalizar o crime, moderar os medos despropositados e promover a ação preventiva” (Garland, 1999, p. 75).

O sistema prisional, portanto, não é apenas uma resposta moral ao crime, mas parte da organização capitalista da força de trabalho, cumprindo o papel de punir aqueles que se desviam das normas ou que não se encaixam na lógica produtiva. Atuando como instrumento de gestão da desigualdade social, usada para conter e neutralizar os efeitos colaterais da exclusão promovida pelo próprio sistema de produção. Para Wacquant (2007), à medida que o estado neoliberal avança e são desmanteladas as políticas sociais de assistência, seguridade social e as regulamentações trabalhistas, a vida nos grandes centros urbanos é precarizada expandindo a atuação repressiva das forças policiais e do sistema judiciário sob o pretexto de contenção da criminalidade e do estabelecimento de uma cultura do controle. Neste discurso, o estado perde sua funcionalidade como aquele responsável por garantir os direitos básicos aos cidadãos, mesmo que encarcerados e condenados por um ato criminoso, para dar abertura ao estado penal, no qual, grupos já historicamente marginalizados – negros, pobres, moradores de rua, usuários de drogas, mulheres, migrantes e imigrantes - passam a ser tratados como problemas de segurança pública.

Deste modo, longe de funcionar como espaço para ressocialização e reintegração social, a prisão se consolida como política de segregação e contenção das populações empobrecidas, funcionando como o “depósito dos corpos considerados indesejados ou perigosos à ordem social vigente, descartados pelo mercado e abandonados pelo estado” (Wacquant, 2007, p. 138). Visto desta forma, o sistema penal deixa de cumprir sua função social declarada de promover a ressocialização, como preveem os documentos e políticas públicas fundamentados nos direitos humanos e nas garantias constitucionais dos direitos fundamentais. Em vez disso, se evidencia a seletividade penal, demonstrando que nem todos os delitos são punidos com a mesma severidade e que nem todos os sujeitos estão igualmente sujeitos às sanções penais.

Ao analisar o sistema prisional brasileiro, Julião (2016; 2020) aponta que essa lógica punitiva também se manifesta no judiciário, sustentada por discursos políticos de “tolerância zero”, combate à criminalidade e expansão dos aparatos policiais e penais, fortemente influenciados pelo modelo norte-americano. Essa retórica, intensificada com a ascensão da

extrema direita, consolida o paradigma da segurança pública como justificativa para a construção de mais unidades prisionais, o aumento do encarceramento em massa e a propagação da ideia de que proteger a sociedade significa trancar delinquentes. Trata-se de uma inversão: pune-se em vez de proteger, encarcera-se em vez de incluir. Assim, o sistema prisional brasileiro:

[...] trata-se de um sistema que administra a pobreza, criminaliza a informalidade, patologiza a dissidência e castiga seletivamente os sujeitos racializados e marginalizados. A precariedade das prisões — com superlotação, ausência de políticas educacionais e de saúde, violência institucionalizada e altos índices de reincidência — não é uma falha, mas parte constitutiva da função que o cárcere cumpre hoje: manter a exclusão, disciplinar a rebeldia e reafirmar as fronteiras sociais (Julião, 2020, p. 157).

À luz dessas determinações, compreender por que prendemos implica reconhecer que o encarceramento, longe de constituir uma resposta neutra ou exclusivamente jurídica à criminalidade, opera como mecanismo de gestão das desigualdades sociais, articulado às dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, a prisão se consolida como instrumento de controle e contenção de populações consideradas excedentes, reafirmando hierarquias sociais e produzindo exclusões. Entretanto, a análise dessas determinações estruturais, ainda que fundamental, não esgota a compreensão do fenômeno prisional. Torna-se necessário avançar na investigação sobre como essas racionalidades se materializam no interior das instituições, incidindo diretamente sobre os corpos, as condutas e as identidades dos sujeitos privados de liberdade. Nesse sentido, compreender a prisão implica considerá-la não apenas como estrutura de controle social (Foucault, 1999), mas como espaço no qual se articulam mecanismos de disciplinamento e processos de reconfiguração das experiências e identidades dos sujeitos (Goffman, 1987; 2009).

Portanto, responder à pergunta “por que aprendemos, afinal?” implica reconhecer que o encarceramento não é uma resposta à criminalidade, mas antes, funciona como solução política para problemas sociais não resolvidos, criminalizando a pobreza trabalhando como ferramenta para a manutenção da desigualdade social, substituindo políticas sociais e reforçando hierarquias e desigualdades de raça, classe e gênero que criam um ciclo vicioso de criminalização e encarceramento. Nesse sentido, a compreensão da prisão como expressão das dinâmicas do capitalismo contemporâneo exige, ainda, o aprofundamento de sua análise enquanto espaço de exercício do poder e de produção de subjetividades, no qual se articulam práticas de disciplinamento e processos de reconfiguração da experiência dos sujeitos.

2.1.1 A prisão como dispositivo de poder e experiência institucional: a prática pedagógica entre determinantes

Ao analisarmos as determinações históricas, econômicas e políticas que sustentam o encarceramento entendemos a prisão como elemento constitutivo da organização social do capitalismo contemporâneo. Deste prisma, o cárcere pode ser compreendido como um dispositivo de poder disciplinar (Foucault, 1999) que “compõem uma tecnologia dentro de uma economia política de poder mais ampla cujo objetivo é produzir sujeitos dóceis e úteis (p. 241). E como instituição total que monopoliza todas as esferas da vida dos atores privados de liberdade sob uma única autoridade (Goffman, 1987; 2009). Logo, são articuladas práticas de controle, vigilância e regulação das condutas, ao mesmo tempo em que se conformam as existências dos atores ao cotidiano do cárcere.

Nesse sentido, a prisão como dispositivo de poder disciplinar, parte do pressuposto de que o poder não se exerce apenas de forma repressiva ou concentrada em um momento específico da privação de liberdade, mas se ramifica em uma rede de relações (sociais, espaciais, jurídicas e temporais) que atravessam o cotidiano dos atores, orientando e produzindo condutas próprias adequadas aos procedimentos da unidade prisional. O poder instituído, assim, se infiltra pelo sistema, à medida que opera por meio de práticas contínuas de coerção que incidem sobre os corpos e os comportamentos das pessoas privadas de liberdade (Foucault, 1999).

O disciplinamento como expressão material deste poder, desta forma, emerge de técnicas que organizam minuciosamente o espaço, controlam rigorosamente o tempo, regulamentando detalhadamente as atividades no interior da instituição prisional, tais como: o tempo fora da cela, as atividades oferecidas e permitidas e as interações entre os diferentes atores que compõem este universo. Por meio desses mecanismos, os atores privados de liberdade são constantemente observados, avaliados e comparados, sendo posicionados em escalas de normalidade e desvio¹³, que funcionam como ferramentas não só para reprimir ações, mas também, para antecipar e prevenir os comportamentos desviantes.

Deste ponto de vista, para Foucault (1999), os conceitos de “normal” e “desvio”, aparecem como efeitos das práticas disciplinares e instrumentos de controle, já que decorrem

¹³ Segundo Foucault (1999), o conceito de normalidade está relacionado aos padrões historicamente construídos a partir de critérios sociais, institucionais e científicos que definem um comportamento aceitável na sociedade capitalista. desvio, por sua vez, corresponde às condutas que se afastam desses parâmetros, sendo alvo de intervenções corretivas.

da definição de padrões de conduta considerados aceitáveis e da identificação daqueles que deles se afastam, permitindo intervenções mais ou menos severas sobre os atores, a depender do que se espera como obediência. Nesse processo, a norma opera como referência para a regulação das condutas, enquanto o desvio justifica a aplicação de mecanismos corretivos, evidenciando que o poder disciplinar não apenas reprime, mas produz critérios a partir dos quais os atores são avaliados, observados, comparados e ajustados à lógica institucional. Considerando estes aspectos e para fins de sistematização dos principais mecanismos do poder disciplinar que operam no espaço prisional, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 5 - Mecanismos do poder disciplinar no espaço prisional

Mecanismo	Definição	Funcionamento na prisão	Efeito sobre as condutas
Vigilância	Observação contínua dos atores, real ou potencial	Monitoramento constante dos privados de liberdade, controle de circulação e visibilidade permanente	Indução ao autocontrole e conformação às normas
Exame	Combina observação e registro	Avaliações, relatórios, prontuários e classificações institucionais	Produção de conhecimento sobre os sujeitos e individualização
Normalização	Estabelecimento de padrões de conduta considerados aceitáveis	Definição de regras, rotinas e comportamentos esperados no cotidiano prisional	Padronização das condutas e adequação à lógica institucional
Desvio	Afastamento em relação aos padrões definidos como normais	Identificação de comportamentos inadequados ou indisciplinados	Justificativa para correção, punição ou reclassificação dos indivíduos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Foucault (1999).

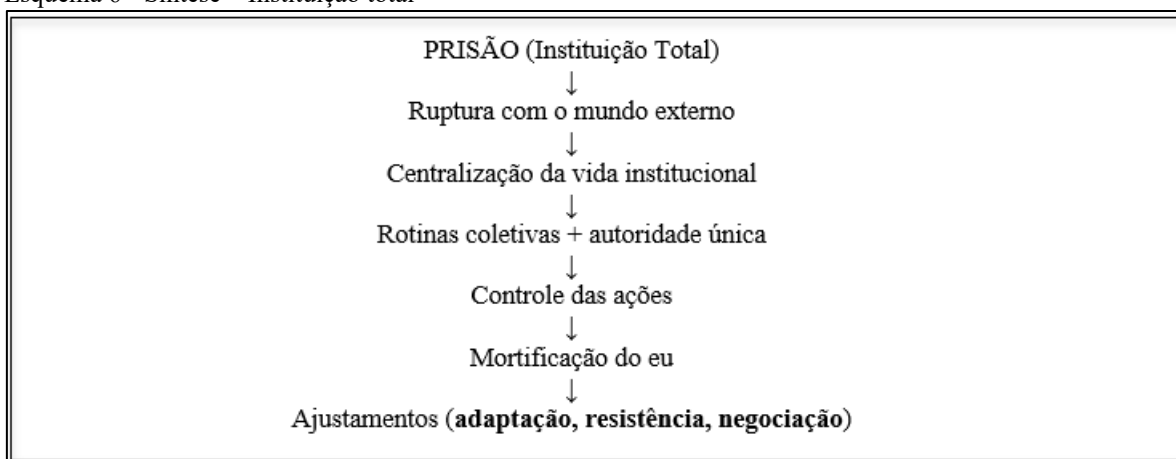
Como se observa, tais mecanismos atuam de forma articulada, produzindo um sistema contínuo de regulação das condutas no interior da instituição prisional, no qual, o poder disciplinar é exercido de forma contínua, permeando as práticas cotidianas e estruturando as relações institucionais. Deste ponto de vista, a prisão é um dispositivo que, ao organizar o espaço-tempo e as atividades dos atores privados de liberdade, traduz condições específicas de existência que incidem sobre os atores. Essa organização, contudo, não se limita ao plano estrutural do poder, sendo vivenciada concretamente no cotidiano institucional, o que exige sua compreensão também como experiência social situada.

Nessa direção, Goffman (1987; 2009), nos auxilia a compreender o espaço de encarceramento, também, como uma instituição total caracterizada pela ruptura com o mundo externo através do isolamento físico (muros altos, portas trancadas, celas com grades) e da limitação do contato com a sociedade. Processo que se dá pela concentração, em um mesmo espaço, de todas as dimensões da vida daquele ator, perpassando não só a adequação dos comportamentos desviantes, mas abrangendo de igual modo, a quebra dos papéis sociais anteriores exercidos pelo ator no convívio familiar, comunitário, profissional e pessoal. Assim,

[...] uma vez internado, o indivíduo deixa de ter controle sobre si mesmo. Seu corpo, ações e mesmo sua vontade passam a ser, de maneira rígida, planejados pela instituição. [...] A suspensão do livre-arbítrio é uma das primeiras e mais visíveis características de uma instituição total. Ela define *todos* os aspectos da vida do interno, eliminando qualquer espaço pessoal ou privado – daí a ideia de “total”. A identidade pessoal deixa de ser organizada ao redor de um nome próprio e passa a ser definida pela instituição, a partir de uma identidade, agora institucional (Goffman, 1987, p. 75).

Dessa forma, a rotina integral — englobando trabalho, educação, alimentação, cuidado e atendimentos — é realizada coletivamente no mesmo local e sob a mesma autoridade, conforme regras disciplinares preestabelecidas. Tal autoridade cabe a uma equipe dirigente responsável por supervisionar as atividades e estabelecer os limites de circulação, funcionando como uma instância mediadora entre as normas formais e os mecanismos de poder que regem o cotidiano do cárcere, definindo o que pode ou não ser realizado, quando, como e por quem. Além disso, à esta equipe é dada a responsabilidade de colocar em movimento o que é chamado por Goffman (1987), como o processo de mortificação do eu, no qual, a identidade dos atores é progressivamente desestruturada e reconstruída segundo as lógicas institucionais, produzindo formas específicas de adaptação, resistência e sobrevivência. A partir disso, organização da prisão como instituição total pode ser sintetizada no esquema a seguir:

Esquema 6 - Síntese – Instituição total



Fonte: Elaborado pela autora com base em Goffman (1987).

Deste modo, as relações entre a equipe dirigente (os que controlam) e os privados de liberdade (aqueles submetidos) não se restringem somente à dimensão administrativa, mas configuram um campo de poder no qual se articulam controle e negociação. Isso ocorre, porque a participação em atividades deixa de constituir espaços livres disponíveis a todos e passa a ser organizada segundo critérios que classificam e distribuem os atores no interior da instituição,

condicionando o acesso a oportunidades - como a educação - ao comportamento e ao grau de submissão aos procedimentos institucionais. Ou seja, tais atividades integram a própria lógica disciplinar, funcionando, em certa medida, como instrumentos de regulação das condutas.

No entanto, ainda que a organização institucional imponha um conjunto rigoroso de normas e restrições, os atores não se reduzem a uma posição de passividade absoluta diante das condições que lhes são impostas. Para Goffman (1987), após passar pelos processos de ajustamentos primários como o isolamento, a entrada na unidade prisional, passar pela triagem e a adaptação, vão existir movimentos de resistência expressos nas formas de ajustamentos secundários, por meio dos quais os indivíduos buscam contornar regras, reinterpretando as normas e criando margens de ação no interior da instituição.

Portanto, esses ajustamentos secundários não se situam fora das relações de poder, mas são produzidos no interior delas. As estratégias de negociação, o uso tático das regras, a construção de redes de apoio e a ressignificação das atividades institucionais evidenciam que o poder disciplinar, ao mesmo tempo em que constrange, também engendra possibilidades limitadas de ação. Nesse sentido, a resistência no cárcere tende a ser discreta, situada e contingente, emergindo conforme as condições concretas disponíveis aos sujeitos, mas ainda assim, indicam que, mesmo em um espaço fortemente regulado, há margens — ainda que estreitas — para ação, interpretação e produção de sentidos no interior da instituição.

É neste tensionamento, entre as formas de regulação do poder disciplinar (Foucault, 1999) e as experiências vivenciadas pelos atores no interior da prisão (Goffman, 1987), que a educação prisional se insere como uma possibilidade para ampliar estes espaços de resistência. Longe de ser um espaço neutro ou exclusivamente emancipatório, a prática pedagógica no cárcere se configura como um campo de forças, atravessado simultaneamente por finalidades de normalização e por possibilidades de reapropriação pelos atores de sua história. Inserida na lógica disciplinar, a educação também se submete aos mecanismos de avaliação, classificação e regulação de condutas, no entanto, ao ser vivenciada no cotidiano institucional pelos atores, pode ser um espaço de ressignificação das experiências que ultrapassam a mera adaptação.

Nesses processos, a participação nas atividades educativas pode favorecer a construção de novos referenciais simbólicos e o fortalecimento de vínculos com a produção de sentidos sobre a própria experiência, indicando não apenas formas de resistência, mas movimentos de produção de si. Assim, a educação prisional pode constituir-se como uma mediação relevante na (re)construção das trajetórias de vida, na medida em que possibilita a elaboração de perspectivas de futuro e a reconfiguração das relações consigo e com os outros (Freire, 1997), ainda que tais possibilidades permaneçam condicionadas pelas dinâmicas institucionais e pelas

condições sociais que atravessam os atores deste espaço (privados de liberdade, agentes, professores, técnicos).

Diante dessas considerações, busca-se compreender como essas determinações se materializam em contextos concretos, considerando as especificidades organização do sistema prisional. Assim, ao deslocarmos o olhar para a realidade do estado do Paraná, busca-se evidenciar de que modo a educação prisional se estrutura institucionalmente, quais são seus condicionantes e como se configuram as possibilidades e limites para sua efetivação no interior das unidades prisionais. Tal movimento permite tensionar, no plano empírico, as relações entre controle, regulação e produção de sentidos discutidas até aqui, evidenciando como a prática pedagógica se insere — e é atravessada — pelas dinâmicas próprias do sistema prisional paranaense, assunto do próximo tópico.

2.2 EDUCAÇÃO PRISIONAL NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO, ATORES E CONDICIONANTES

Ao deslocarmos a análise para o contexto do estado do Paraná, compreendemos como as determinações mais amplas que estruturam o sistema prisional se materializam em condições concretas de organização, acesso e funcionamento da educação no cárcere. Nessa direção, a educação prisional não pode ser analisada de forma isolada, mas em articulação com o perfil da população privada de liberdade, com as dinâmicas institucionais que regulam o cotidiano das unidades e com as políticas públicas que orientam sua implementação. Trata-se, portanto, de examinar como esses elementos se entrelaçam, configurando tanto os limites quanto as possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior do sistema prisional paranaense.

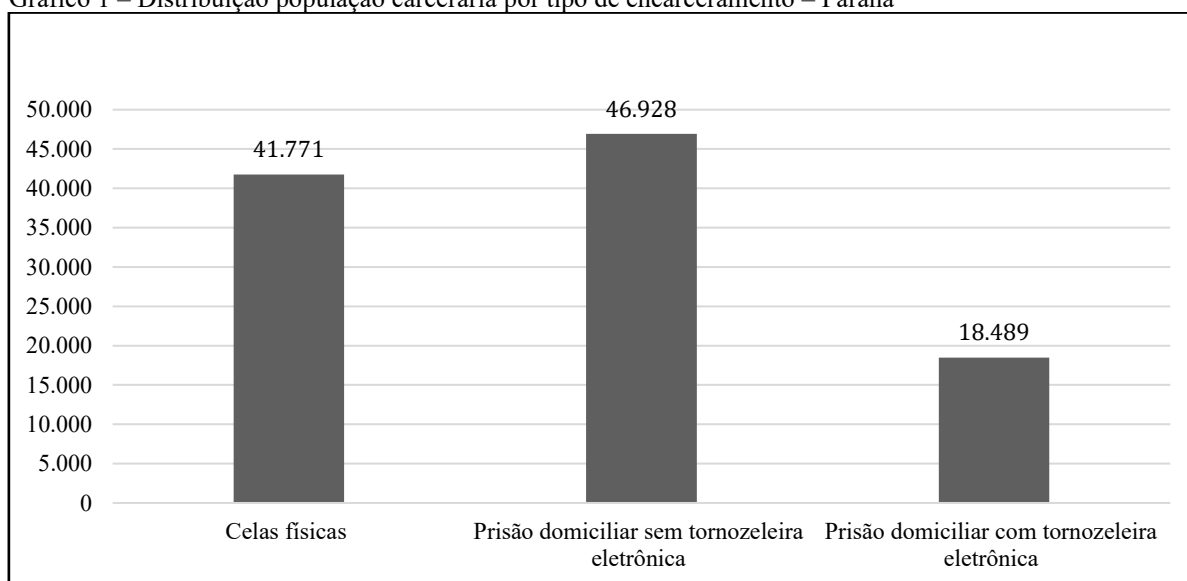
2.2.1 Perfil da população prisional no Paraná: condições sociais e educacionais dos sujeitos privados de liberdade

Pensar sobre a educação prisional no estado do Paraná exige, como ponto de partida, a compreensão do perfil da população privada de liberdade, na medida em que as condições sociais, educacionais e econômicas que marcam as trajetórias desses atores se articulam e condicionam as formas de acesso, permanência e significação das práticas educativas no interior do cárcere. Assim, mais do que um levantamento descritivo, trata-se de evidenciar como

determinadas características estruturais expressam processos históricos de desigualdade que antecedem e, ao mesmo tempo, se atualizam na experiência do encarceramento.

Segundo informações do Sistema Nacional de Informações Penais no primeiro semestre de 2025 (SISDEPEN, 2025), a quantidade de pessoas em cumprimento de pena no Paraná é de 107.188¹⁴. Destes, 41.743 pessoas cumprem pena em celas físicas no Paraná, ou seja, encontram-se privadas de liberdade em unidades prisionais e ocupam vagas no sistema, ainda que possam, em determinados casos, realizar atividades externas, como trabalho e estudo, durante o dia. Distribuídas de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição população carcerária por tipo de encarceramento – Paraná



Fonte: adaptado do Relatório de informações penais – 18º ciclo SISDEPEN – 1º semestre de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>

Deste número, 39.307 são homens e 2.436 são mulheres, representando respectivamente 94% e 6% da população carcerária, evidenciando a predominância da população masculina. Contudo, essa assimetria não deve ser interpretada como indicativo de menor relevância da presença feminina no cárcere, mas como expressão de uma estrutura penal que, historicamente, foi concebida a partir de um sujeito masculino como referência. Nesse sentido, Davis (2020), chama atenção para o fato de que o sistema prisional não apenas reproduz desigualdades sociais

¹⁴ Neste número total estão contabilizadas as pessoas que cumprem pena nas seguintes modalidades: pessoas privadas de liberdade em celas físicas, em prisão domiciliar com ou sem monitoramento eletrônico (tornozeleira eletrônica) e pessoas que estão encarcerados em outros locais como polícias judiciárias (polícia civil), batalhões de polícia e bombeiros militares.

mais amplas, mas também opera a partir de recortes de gênero que tendem a invisibilizar as especificidades das mulheres privadas de liberdade¹⁵.

Considerados em conjunto, esses dados não apenas expressam a dimensão quantitativa do encarceramento no estado, mas evidenciam a centralidade do espaço prisional fechado como condição concreta de existência para uma parcela significativa da população privada de liberdade¹⁶. Nessa configuração, as possibilidades de acesso às atividades educativas encontram-se diretamente atravessadas pelas formas de organização institucional que regulam o cotidiano das unidades, incidindo sobre o controle da circulação, a gestão do tempo e a distribuição dos atores no interior do sistema. Dessa forma, conforme indica Julião (2020), a participação em práticas educativas não se apresenta como uma condição amplamente disponível, mas como uma possibilidade condicionada pelas dinâmicas internas da instituição, nas quais a lógica da segurança tende a se sobrepor à efetivação de direitos.

Nesse contexto, a compreensão do perfil da população privada de liberdade em celas físicas pode ser aprofundada ao considerarmos também os tipos de crimes que marcam sua inserção no sistema penal. O perfil dos crimes praticados no Paraná com maior incidência no número de encarceramento e processos judiciais que podem levar a condenação ao regime fechado, expressa que a população prisional é majoritariamente composta por indivíduos privados de liberdade por crimes contra o patrimônio (35,8%), relacionados à Lei de Drogas (26,4%), que, somados, representam mais de 60% da população carcerária no Paraná. A tabela a seguir demonstra os quantitativos:

Tabela 1 - População carcerária tipificação criminal – Total (homens e mulheres) Paraná

(continua)

Tipo criminal	Percentual
Crimes contra o Patrimônio	35,8%
Crimes Lei Antidrogas	26,4%
Crimes contra a pessoa	16,1%
Crimes contra a Dignidade Sexual	12%

¹⁵ Ainda que essa discussão seja fundamental para a compreensão das desigualdades que atravessam o cárcere, seu aprofundamento ultrapassa os limites deste estudo, que se orienta pela análise das práticas pedagógicas e de suas implicações nas trajetórias dos atores egressos do sistema.

¹⁶ Conforme dados do Levantamento de Informações Penitenciárias 18º ciclo – 1º semestre de 2025, o Paraná é o quarto estado com maior população carcerária em cumprimento de pena no regime fechado, sendo precedido por São Paulo (213.401 – PPL); Minas Gerais (72.149 – PPL); Rio de Janeiro (46.354 – PPL), respectivamente.

Tabela 1 - População carcerária tipificação criminal – Total (homens e mulheres) Paraná

(conclusão)

Crimes no Estatuto do Desarmamento	5%
Crimes de Legislações específicas	2,7%
Crimes contra a Paz e contra a Fé Pública	1,6%
Crimes contra a Administração Pública	0,5%

Fonte: adaptado do Relatório de informações penais – 18º ciclo SISDEPEN – 1º semestre de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>

Esta configuração é a expressão de um modelo de justiça criminal que incide prioritariamente sobre determinadas camadas da população. A centralidade do tráfico de drogas no encarceramento brasileiro está associada às diretrizes repressivas adotadas pelas políticas de segurança pública desde o final do século XX. A chamada "guerra às drogas" consolidou-se como o principal motor do encarceramento em massa, operando de maneira seletiva contra sujeitos socialmente vulneráveis (Garland, 1995).

A lei n. 11.343/2006, que instituiu o sistema nacional de política públicas sobre drogas (SISNAD), representou um avanço no judiciário estabelecendo medidas preventivas, atenção e reinserção social dos dependentes químicos, trazendo além disso, normas para repressão a produção e ao tráfico de drogas, prometendo tratamento diferenciado entre usuário e traficante. No entanto, Boiteux (2013) em seu estudo sobre a política criminal antidrogas, evidenciou que estas normativas de diferenciação, mantiveram critérios vagos e subjetivos que ampliaram a margem de discricionariedade policial e judicial. A repressão e as abordagens são realizadas de maneira desigual e atingem desproporcionalmente jovens negros, pobres e moradores de periferias urbanas, perpetuando um ciclo de criminalização, violência e reincidência. A seletividade se materializa, assim, não apenas no perfil dos encarcerados, mas também nas estratégias de controle territorial, nas operações policiais e na ausência de políticas preventivas eficazes (IPEA, 2015).

Além disso, outros crimes como porte/posse ilegal de armas e associação para o tráfico, são tipologias criminais que podem ser complementares a condenação por tráfico. Neste sentido, a repressão ao crime organizado e a busca pelo desmantelamento de quadrilhas criminosas, são usados para justificar a repressão em territórios populares e podem levar à imputação de condutas penais graves, baseadas em provas frágeis, suposições de vínculo e abordagens estigmatizantes (Boiteux, 2013).

Os dados sobre este perfil, revelam ainda, a maior incidência de crimes contra a dignidade sexual. Estas condenações podem ser compreendidas como reflexo de um processo recente de visibilização e responsabilização penal das violências de gênero, impulsionado por movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres e das crianças com o fortalecimento de marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (n. 8069/1990), a Lei Maria da Penha (n. 11.340/2006) e a Lei Mariana Ferrer (n. 14.245/2021).

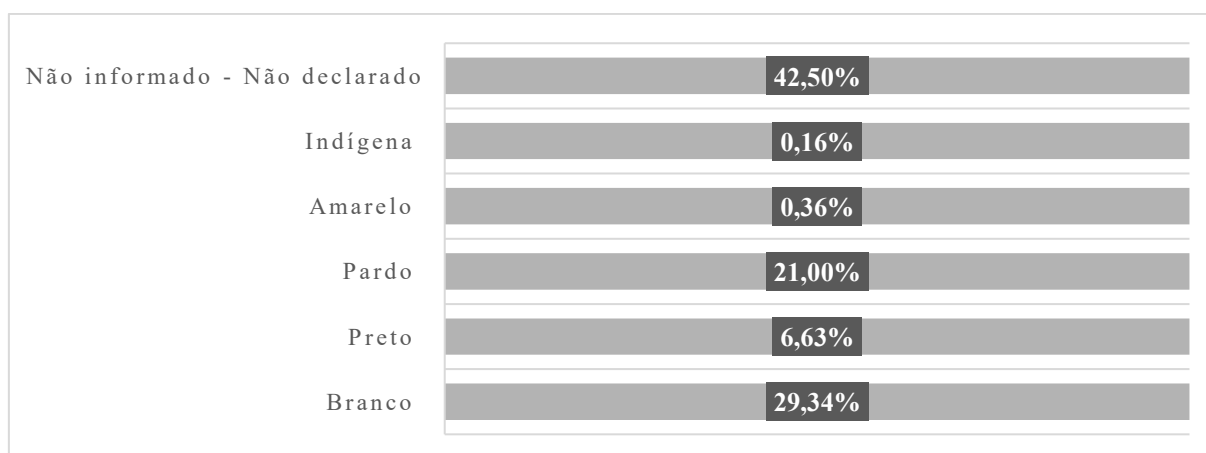
Contudo, Martins e Gauer (2020), destacam que a predominância do encarceramento como resposta a esses crimes não significa, necessariamente, um avanço nas políticas de proteção ou prevenção. A lógica punitiva permanece hegemônica, frequentemente desarticulada de ações intersetoriais voltadas ao enfrentamento das violências estruturais com o crescimento das prisões nesses casos, respondendo mais à pressão social e midiática do que à efetiva construção de justiça restaurativa, escuta qualificada das vítimas ou políticas públicas de gênero. Assim, embora o aumento das condenações possa indicar maior responsabilização, ele também reforça a tendência punitivista, sem que haja, necessariamente, impactos positivos na redução da reincidência ou na transformação das estruturas de violência.

Um dos aspectos que chama atenção na tabela é a baixa representação de crimes de contra a administração pública, dentre os quais se enquadra os crimes de corrupção ativa, passiva e do peculato. Delitos como estes, embora causem maior danos sociais e econômicos, são realizados por grupos mais privilegiados com maior poder econômico, político e simbólico (ligados ou não ao crime organizado), o que geralmente exige investigações mais complexas. Desde os estudos de Sutherland (1949), a criminologia denuncia o duplo padrão do sistema penal, cuja rigorosidade recai sobre os delitos das classes mais populares, mas tende a leniência ou à impunidade diante dos crimes das elites. No Paraná, essa assimetria é reforçada pela lentidão dos processos, pela dificuldade de obtenção de provas e do processo de investigação e pela atuação de estruturas jurídicas que favorecem a impunidade dos mais privilegiados, condenando por vezes, pessoas inocentes¹⁷ e com 10.380 pessoas privadas de liberdade em regime provisório (aguardam condenação).

Esta situação é percebida quando olhamos o perfil das pessoas privadas de liberdade no que concerne a cor da pele, raça e etnia. Conforme os dados adaptados do SISDEPEN (2025),

¹⁷ Para saber mais sobre processos judiciais e erros judiciários que levaram a condenação de inocentes: Relatório Prova de reconhecimento e erro judiciário do Innocence Project Brasil disponível em: https://www.innocencebrasil.org/files/ugd/800e34_dde9726b4b024c9cae0437d7c1f425bb.pdf

Gráfico 2 – PPL por cor de pele/raça/etnia – Total (homens e mulheres)

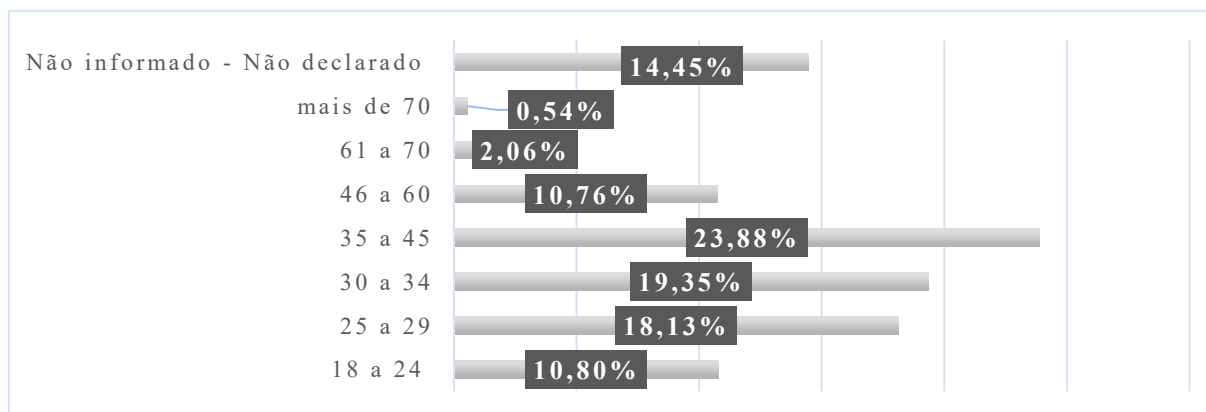


Fonte: adaptado do Relatório de informações penais – 18º ciclo SISDEPEN – 1º semestre de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>

Quando comparamos os dados da população prisional com a composição demográfica da população brasileira, as disparidades tornam-se ainda mais evidentes. De acordo com o IBGE – Censo Demográfico 2022, pretos e pardos correspondem a 55,5% da população total do país, enquanto pessoas brancas representam 43,5%. No sistema prisional do Paraná, entretanto, a população negra alcança 64,89% das pessoas privadas de liberdade, evidenciando uma sobrerrepresentação de aproximadamente 9 pontos percentuais. Em contraste, pessoas brancas, que constituem 43,5% da população brasileira, correspondem a apenas 29,07% no cárcere, configurando uma sub-representação significativa, apontando para um padrão seletivo na atuação do sistema penal.

Segundo Borges (2019), o perfil da população que percorre o sistema de justiça criminal é bastante específico, uma vez que 56% dos acusados em varas criminais são negros, enquanto, nos juizados especiais — responsáveis por julgar infrações de menor potencial ofensivo —, observa-se uma inversão, com predominância de pessoas brancas (52,6%). Esse padrão também se evidencia quando se observa a distribuição por faixa etária das pessoas privadas de liberdade, marcada pela concentração de jovens, majoritariamente negros, o que reforça a hipótese de que o sistema prisional opera segundo dinâmicas que articulam desigualdades raciais e geracionais, produzindo e reproduzindo processos de exclusão social.

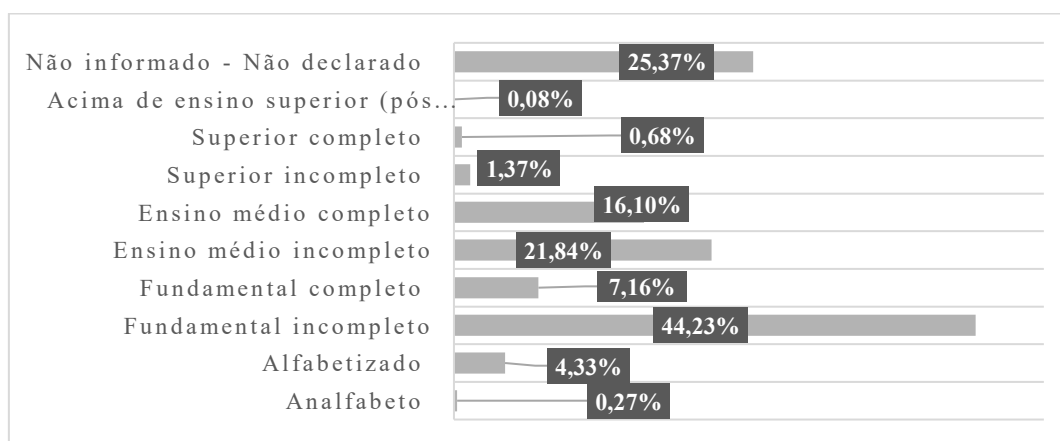
Gráfico 3 – PPL por faixa etária– Total (homens e mulheres)



Fonte: adaptado do Relatório de informações penais – 18º ciclo SISDEPEN – 1º semestre de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados>

Essa disparidade é o resultado de um racismo estrutural (Borges, 2019) que se manifesta nas abordagens, conforme vimos discutindo. Para a autora, o fato de 28,93% dos privados de liberdade serem homens e mulheres jovens, demonstra que o sistema prisional atua como uma porta de entrada para a marginalização, capturando jovens em um momento crucial de suas vidas, quando deveriam estar se inserindo no mercado de trabalho ou concluindo seus estudos. Além disso, muitos desses jovens são egressos do sistema socioeducativo, que, sem políticas efetivas de reintegração, acabam migrando diretamente para o sistema prisional adulto. Sobre o perfil da escolarização das PPL, os dados apontam:

Gráfico 4 – Escolaridade – PPL – Total (homens e mulheres)



Fonte: adaptado do Relatório de informações penais – 18º ciclo SISDEPEN – 1º semestre de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados>

Ao analisarmos, veremos que cerca de 77,84% (soma de analfabetos, alfabetizados, fundamental incompleto/completo e médio incompleto) das PPL não ultrapassaram o ensino médio completo, sendo que 48,83% não concluíram o fundamental. Essa correlação evidencia

que a negação sistêmica do direito à educação e a falta de universalização de algumas etapas básicas da escolarização brasileira, já previstas pela legislação educacional de nosso país, aliadas à evasão escolar se tornam uma premissa no contexto carcerário.

Desta forma, considerando estes quantitativos e ao analisar as PPL que estão inseridas nas atividades educativas nas unidades prisionais do Paraná, observa-se que apenas 30,86% do total da população carcerária tem acesso à educação formal, enquanto 69,14% permanecem excluídos desse direito. Entre aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental — público prioritário da EJA, que representa 36,44% do total de PPL —, 84,69% estão matriculados, porém ainda há um déficit de 15,31% desse grupo fora da escola. Isso significa que, mesmo entre os que mais necessitam da educação básica, mais de 1 em cada 7 não está sendo atendido. Em números relativos, a cobertura educacional no sistema prisional paranaense revela-se insuficiente, apontando para a necessidade de ampliação das vagas, redução das barreiras de acesso e fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação no contexto prisional.

Portanto, o perfil da população privada de liberdade no Paraná, permite evidenciar que o encarceramento, no contexto estadual se configura como expressão de um modelo de justiça criminal atravessado por dinâmicas de seletividade penal ancoradas em estruturas sociais desiguais presentes no capitalismo. Os dados demonstram ainda, que o sistema prisional incide de maneira desproporcional sobre jovens, negros, atores em condições de vulnerabilidade socioeconômica e com trajetórias marcadas pela baixa escolarização, indicando não apenas um padrão de incidência penal, mas a atualização de desigualdades historicamente constituídas que antecedem a própria experiência do cárcere.

Nessa perspectiva, o perfil das pessoas privadas de liberdade - cujas trajetórias se projetam para além do cárcere, na condição de egressos - não pode ser compreendido dissociado das trajetórias sociais que o constituem, marcadas por processos reiterados de negação de direitos ao longo da vida. A baixa escolaridade, nesse contexto, deixa de ser interpretada como atributo individual para ser compreendida como expressão de percursos atravessados por exclusões de ordem social. Longe de operar como instância de enfrentamento dessas desigualdades, o sistema prisional tende a aprofundá-las, já que nesta lógica penal, a educação configura um privilégio a ser alcançado a partir da adesão às normas institucionais e da conformação às expectativas disciplinares impostas pelo sistema prisional, deixando de ser efetivada como direito universal (Julião, 2016; 2020).

Diante disso, a efetivação do direito à educação no cárcere ultrapassa a dimensão normativa, configurando-se como elemento central para tensionar os mecanismos de reprodução das desigualdades e para a construção de possibilidades concretas de (re)construção

das trajetórias dos privados de liberdade. Tal compreensão impõe a necessidade de avançar na análise da educação prisional no Paraná, considerando-a em sua materialidade enquanto política pública e direito fundamental.

2.2.2 Educação como direito: a organização da educação prisional no Paraná

A oferta da educação prisional no estado do Paraná se dá pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica destinada aos homens e mulheres que tiveram trajetórias escolares interrompidas ou marcadas pela exclusão educacional, e que, no contexto da privação de liberdade, permanecem tendo reconhecido o direito à escolarização básica. Dentre os dispositivos legais que asseguram a educação como direito em espaços de privação de liberdade está a Constituição de 1988, que afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Esse direito é ainda assegurado pela Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/1984), que institui a assistência educacional como parte integrante do cumprimento de pena, prevendo a oferta de ensino às pessoas privadas de liberdade e atribuindo ao Estado a responsabilidade por sua efetivação. Nos artigos 17 a 21, esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: a) obrigatoriedade do Ensino Fundamental; b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico (Brasil, 1984). Desta forma, segundo Julião (2020), a educação passa a constituir um componente estruturante da execução penal, vinculando-se à garantia de direitos e à própria finalidade atribuída à pena, ainda que sua concretização permaneça condicionada às dinâmicas institucionais e aos limites operacionais do sistema prisional. Ainda neste âmbito da execução penal, a Lei n. 12.433/2011, ao instituir a remição de pena pelo estudo, e a Resolução CNJ nº 391/2021, que amplia esse direito às práticas sociais educativas (como leitura e atividades culturais), conferem operacionalidade ao direito, transformando a educação em instrumento concreto de (re)construção das trajetórias dos atores e a redução da reincidência.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), busca garantir condições de acesso e permanência na escola, orientando a oferta educacional a partir de princípios como a igualdade de condições, a valorização da diversidade

dos atores e a organização flexível dos processos de ensino, aspectos fundamentais para a adequação das práticas pedagógicas ao contexto específico do sistema prisional. Segundo Julião (2020), a partir desse marco legal, normas específicas foram sendo elaboradas para enfrentar o desafio de efetivar o direito à educação no interior das prisões. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a especificidade dessa modalidade educacional e a necessidade de propostas pedagógicas que considerem os saberes e as trajetórias de vida dos estudantes.

Posteriormente, a Resolução CNE nº 2, de 19 de maio de 2010, atualizou e aprofundou essas diretrizes, dispondo de forma específica sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula, a continuidade dos estudos e a certificação nas unidades prisionais, garantindo currículos e metodologias compatíveis com as condições concretas do ambiente carcerário, como a organização em turmas multisseriadas, a flexibilização de tempos e espaços e a articulação entre educação básica e formação profissional.

Diferentemente das resoluções anteriores, focadas prioritariamente nos aspectos pedagógicos, essa resolução tem caráter intersetorial, ao estabelecer responsabilidades tanto para os sistemas de ensino quanto para as administrações penitenciárias. Ela determina que cada unidade prisional deve dispor de um setor pedagógico, que “a educação deve ser oferecida em todos os turnos, que a frequência escolar deve ser registrada para fins de remição de pena e que os professores devem ter formação adequada e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2010, p.6).

Para concretizar a articulação e a gestão compartilhada da educação prisional entre as secretarias de educação estaduais e os departamentos penitenciários, é instituído o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, coordenado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas, qualificar os professores e integrar a educação prisional às políticas regulares de educação de jovens e adultos. Para sistematizar as políticas apresentadas até aqui elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 6 - Educação como direito das pessoas privadas de liberdade: bases normativas

Documento - normativa	Âmbito	Como a educação aparece	Implicações para a educação prisional
Constituição Federal (1988)	Constitucional	Educação como direito social e dever do Estado	Base jurídica que sustenta o direito à educação para toda a população, incluindo PPL.
Lei de Execução Penal – LEP (Lei nº 7.210/1984)	Execução Penal	Assistência educacional como dever do Estado	Define a educação como componente da execução penal e direito da PPL.
Lei nº 12.433/2011	Execução Penal	Educação vinculada à redução da pena	Torna o direito operacional, incentivando a participação educacional
Resolução CNJ nº 391/2021	Execução Penal	Ampliação do conceito de educação	Reconhece práticas como leitura e cultura como formativas e válidas para remição
Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Educacional	Educação como direito social com organização flexível	Garantia de acesso e permanência; orienta a oferta educacional no cárcere e sua inserção na EJA
Resolução CNE/CEB nº 1/2000	Educacional	Educação voltada às especificidades dos sujeitos	Permite adaptação curricular ao contexto prisional
Resolução CNE nº 2/2010	Educacional	Educação como direito das PPL	Consolida a educação prisional como política pública educacional
Decreto nº 7.626/2011	Intersetorial	Integra políticas educacionais e penais	Estrutura a política em nível nacional e promove articulação institucional

Fonte: adaptado pela autora, 2026.

A sistematização dessas bases normativas evidencia que a educação das pessoas privadas de liberdade encontra respaldo em um conjunto consistente de dispositivos legais, que a reconhecem como direito em diferentes níveis e estabelecem diretrizes para sua oferta no interior do sistema prisional. Para Julião (2016; 2020), esse arcabouço não apenas legitima a presença da educação no cárcere, mas também orienta sua organização enquanto política pública, definindo princípios, objetivos e formas de implementação. Nesse sentido, para além do reconhecimento jurídico do direito, torna-se necessário compreender como essas diretrizes são traduzidas em arranjos institucionais concretos, responsáveis por viabilizar a oferta educacional no cotidiano das unidades prisionais em nosso estado.

Desta forma, no Paraná a organização da educação prisional materializa-se por meio de um conjunto de normativas estaduais que desdobram as diretrizes nacionais em instrumentos operacionais e pedagógicos. O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012-2014), posteriormente renovado nos períodos de 2015-2018, 2021-2024 e em 2025-2028, estabeleceu as metas e estratégias para garantir a escolarização básica e a educação profissional às pessoas privadas de liberdade, tendo como principais executores os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e as Ações Pedagógicas Descentralizadas

(APED), estruturas que permitem a oferta de ensino dentro das unidades penais com professores da rede estadual e currículo adaptado à modalidade EJA. A divisão territorial da educação prisional no estado acompanha a organização das regionais da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que divide o Paraná em Núcleos Regionais de Educação e das regionais do DEPPEN com suas respectivas cidades satélites. Cada um desses núcleos abrange um conjunto de municípios e unidades prisionais ligados às suas regionais, e a eles estão vinculados os CEEBJAs de referência, responsáveis por coordenar pedagogicamente as ações educacionais nas prisões localizadas em sua área de abrangência, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 – CEEBJAs e regionais atendidas– Estado do Paraná

Região	CEEBJA - NRE	Unidades Penais atendidas
1º Curitiba	Dr. Mário Faracco – Curitiba – Área Metropolitana Norte	Casa de Custódia de Piraquara (CCP) Casa de Custódia de Curitiba (CCC) Casa de Custódia de São José dos Pinhais (CCSJP) Penitenciária Feminina do Paraná (PFP) Penitenciária Central do Estado- Unidade de Segurança (PCE-US) Penitenciária Central do Estado - Unidade de Progressão (PCE/UP) Penitenciária Estadual de Piraquara I e II Colônia Penal Agroindustrial (CPAI) Colônia Penal Agroindustrial – Unidade de Progressão (CPAI - UP) Centro de Integração Social (CIS) Complexo Médico Penal (CMP)
2º Ponta Grossa	Prof. Odair Pasqualini – Ponta Grossa	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Segurança (PEPG-US) Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Segurança II (PEPG-US II) Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Progressão (PEPG-UP) Casa de Custódia de Ponta Grossa Hildebrando de Souza (CCPG)
3º Guarapuava	Nova Visão – Guarapuava	Cadeia Pública de Guarapuava (CPGPA) Penitenciária Industrial de Guarapuava (PIG) Penitenciária Estadual de Guarapuava – Unidade de Progressão (PEG-UP)
4º Londrina	Manoel Machado – Londrina	Cadeia Pública Feminina de Londrina (CPFLDA) Penitenciária Estadual de Londrina I e II – Unidade de Segurança (PEL I – US e PEL II – US) Casa de Custódia de Londrina (CCL) Centro de Reintegração Social de Londrina (CRESLON)
5º Maringá	Prof. Tomires Moreira de Carvalho – Maringá	Penitenciária Estadual de Maringá – Unidade de Segurança (PEM-US) Casa de Custódia de Maringá (CCM) Colônia Penal Industrial de Maringá (CPIM)
6º Cruzeiro do Oeste	João da Luz – Umuarama	Penitenciária Estadual de Cruzeiro de Oeste (PECO)
7º Francisco Beltrão	Novos Horizontes- Francisco Beltrão	Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão – PFB
8º Cascavel	Wilson Antonio Neduziak – Cascavel	Penitenciária Estadual Thiago Borges de Carvalho – PETBC Penitenciária Industrial Marcelo Pinheiro Cascavel – PIMP
9º Foz do Iguaçu	Helena Kolody – Foz do Iguaçu	Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu I e II (PEF- I e PEF – II) Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu - Unidade de Progressão – (PFF-UP)

Fonte: adaptado de Departamento de Polícia Penal do Paraná – Setor de Educação e Capacitação – Abril/2022.

Dentro destas unidades, a oferta se dá a partir de diferentes formas de organização, segundo o Parecer CEE/Bicameral nº 109/20 que dispôs sobre a continuidade do experimento pedagógico da EJA prisional no Paraná iniciado em 2014, consolidando o modelo de ensino presencial (em sala de aula dentro da unidade prisional) combinado com momentos não presenciais (estudos realizados na cela ou alojamento). O parecer estabelece que a organização da carga horária pode variar conforme as condições de segurança, a infraestrutura da unidade e o perfil dos alunos, sendo admitidos os seguintes formatos:

Quadro 8 - Modalidades de oferta: percentuais de presencialidade

Organização – CEEBJAS regime adotado	CH presencial	CH não presencial	Descrição de atividades
100% presencial (Todos)	100%	0%	Utilizada exclusivamente para a Fase I do Ensino Fundamental (alfabetização e anos iniciais)
Híbrido (semipresencial) CEEBJA -Nova Visão CEEBJA -Tomires Moreira de Carvalho CEEBJA - Novos Horizontes CEEBJA - Wilson Antônio Neduziak CEEBJA – Helena Kolody	75%	25%	O professor desenvolve a maior parte do conteúdo em sala; o aluno realiza exercícios de revisão e aprofundamento na cela. Utilizado em unidades que tenham restrição de movimentação.
Híbrido (semipresencial) CEEBJA - Dr. Mário Faraco CEEBJA -Prof. Odair Pasqualini CEEBJA -Nova Visão CEEBJA -Manoel Machado CEEBJA -Tomires Moreira de Carvalho CEEBJA - João da Luz CEEBJA - Novos Horizontes CEEBJA - Wilson Antônio Neduziak CEEBJA – Helena Kolody	50%	50%	Formato mais utilizado, equilibra interação com o professor e estudo autônomo na cela. Considerado o mais viável para a maioria das unidades.
EAD CEEBJA - Dr. Mário Faraco CEEBJA - João da Luz CEEBJA - Wilson Antônio Neduziak CEEBJA – Helena Kolody	80%	20%	Utilizado em situações emergenciais: alunos com lapso temporal a cumprir, prestes a progredir de regime, transferência iminente ou, durante a pandemia, para reposição de carga horária. E para crimes de maior potencial ofensivo e periculosidade, bem como, para as PPL com ligação com o crime organizados em galerias próprias.
Observação: A frequência na parte presencial deve ser integral (100%) para que o aluno seja aprovado.			

Fonte: adaptado do Parecer CEE/Bicameral nº 109/20, agosto de 2020.

Os CEEBJAS podem adotar mais de uma organização ao mesmo tempo, exceto para a Fase I do Ensino Fundamental. Neste sentido, as decisões sobre como a educação será oferecida dentro das prisões são determinadas, prioritariamente, por aspectos da execução penal, e não

por critérios pedagógicos, demonstrando que os determinantes externos à sala de aula, exercem influência sobre a prática pedagógica do professor e sua organização. Trata-se, portanto, de uma configuração em que o trabalho educativo não se estrutura a partir das necessidades formativas dos atores, mas das condições institucionais que regulam o funcionamento do sistema prisional (Sousa, 2016; Foucault, 1999. Goffman, 1987).

Segundo o parecer (Paraná, 2020), os critérios da execução que predominam na escolha dos formatos de carga horária incluem: o regime de segurança da unidade (fechado, semiaberto ou provisório), que define o nível de restrição à movimentação das PPL; a periculosidade e o controle por facções, que podem inviabilizar completamente a oferta presencial em unidades dominadas por organizações criminosas; a autorização de movimentação concedida pela segurança, sem a qual o privado de liberdade não pode sequer sair da cela para assistir às aulas; a rotatividade da população carcerária, com transferências frequentes e progressões de regime que interrompem os percursos escolares; o prazo de pena ou lapso temporal, que leva à priorização de formatos emergenciais para alunos prestes a progredir ou a deixar o sistema; e a infraestrutura da unidade, cuja decisão sobre a existência ou não de salas de aula, bibliotecas e telecentros cabe à administração penitenciária, não à Secretaria de Educação.

Segundo Julião (2016), a centralidade desses critérios evidencia que o tempo, o espaço e as condições da educação são definidos externamente ao campo pedagógico, produzindo uma organização marcada pela descontinuidade, pela fragmentação e pela adaptação constante às exigências da segurança. Nesse cenário, a prática docente tende a assumir um caráter reativo, sendo continuamente ajustada às possibilidades abertas — e frequentemente restringidas — pela lógica prisional.

Na prática, as aulas que ocorrem nas celas de aula¹⁸ - espaços adaptados dentro das próprias unidades prisionais - muitas vezes localizadas próximas às galerias para facilitar o deslocamento das PPL, respeitando as normas de segurança de cada unidade prisional. Nas aulas o professor desenvolve os conteúdos, tira dúvidas, realiza mediações e entrega materiais de estudo – geralmente apostilas, livros didáticos ou exercícios impressos –, novamente considerando os procedimentos de segurança e a censura dos materiais que possam representar riscos em que o uso de recursos tecnológicos nas prisões é bastante restrito. No momento não

¹⁸ Optamos por esta nomenclatura tendo em vista que no estado do Paraná desde de 2012, as salas de aula possuem uma grade que separa os alunos dos professores, considerando os procedimentos de segurança adotados pelo DEPPPEN -PR. Tal configuração materializa, no próprio espaço pedagógico, a incidência da lógica de controle sobre a atividade educativa, evidenciando que o ambiente escolar no cárcere não se constitui como extensão das dinâmicas institucionais do sistema prisional. Nesse sentido, a utilização do termo não se refere apenas a uma descrição física, mas busca destacar a condição híbrida desses espaços, nos quais a função educativa se realiza sob mediações estruturais que tensionam a relação pedagógica e a própria efetivação do direito à educação.

presencial, o aluno leva o material para sua cela ou alojamento, estuda os conteúdos e realiza as atividades propostas e na aula presencial seguinte, o professor corrige as tarefas, esclarece as dúvidas e avança nos conteúdos (Paraná, 2020). Desta forma, essa dinâmica organiza o processo educativo deslocando o eixo da aprendizagem da mediação pedagógica contínua para a capacidade individual de adaptação dos estudantes às condições impostas pelo encarceramento.

Tal movimento tensiona a própria concepção de prática pedagógica como práxis comunicativa e dialógica (Freire, 1987; Habermas, 2019a; 2019b), uma vez que, a aprendizagem se constitui na relação mediada entre os atores envolvidos no processo tendo em vista que o conhecimento se constrói no movimento da intersubjetividade, e não na execução isolada de tarefas.

Ao mesmo tempo, ainda á luz de Habermas (1990) e Freire (1987), tal configuração pode ser compreendida como expressão de uma racionalidade sistêmica que incide sobre a política educacional, na qual os imperativos de controle, segurança e gestão da população encarcerada se sobrepõem às finalidades formativas da educação. Nesse movimento, observa-se um processo de colonização do mundo da vida, em que práticas potencialmente orientadas pela ação dialógica e comunicativa passam a ser mediadas por critérios externos ao campo pedagógico. Assim, a educação, ainda que reconhecida como direito, é reconfigurada como prática condicionada, tensionando sua efetivação no interior de uma instituição cuja lógica central é punitiva e disciplinar.

Diante desse cenário, a compreensão sobre a organização da educação prisional no Paraná evidencia que a tensão entre direito e prática não se limita ao plano normativo ou institucional, mas se materializa nas condições concretas em que a educação é vivida no cotidiano das unidades penais. Se, até aqui, foi possível compreender como essa política se estrutura e quais racionalidades a atravessam, torna-se necessário, agora, deslocar o olhar para aqueles que a experienciam diretamente, considerando que é no âmbito das trajetórias, das percepções dos egressos do sistema prisional e das práticas dos atores que tais contradições se tornam visíveis.

Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as escolhas teóricas e os caminhos investigativos adotados para compreender a educação prisional a partir das vozes dos egressos, buscando evidenciar como as dinâmicas aqui analisadas se expressam no plano da experiência vivida.

3¹⁹ METODOLOGIA DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA - DIALÓGICA COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO

Porque também era uma forma de pensar no que eu iria fazer quando sáísse... me davam um propósito e uma esperança que dava pra melhorar as coisas. [...] Os professores incentivavam a gente... falavam pra gente exigir nossa participação... davam liberdade pra gente falar e se expressar (S.C., 2025).

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a articulação entre o referencial teórico, a abordagem adotada e os procedimentos de produção e análise dos dados. Parte-se do entendimento de que a metodologia expressa uma determinada compreensão de realidade e de conhecimento, na qual as experiências são apreendidas a partir das formas como são narradas e interpretadas pelos sujeitos (Minayo, 2018). Inicialmente, apresenta-se a revisão de literatura, compreendida como estado do conhecimento, cuja inserção neste capítulo se justifica pelo seu papel na delimitação do percurso metodológico, ao evidenciar lacunas na compreensão das trajetórias a partir das interpretações dos próprios atores. A partir dessa delimitação, apresenta-se o delineamento da investigação e a opção pela Metodologia de Investigação Comunicativa - MIC (Gómez et al., 2006; Flecha; Gómez; Puigvert, 2001), em diálogo com Habermas (2019a; 2019b; 1990) e Freire (1987), orientando a geração e a análise dos dados a partir das trajetórias. Nessa perspectiva, os relatos e as entrevistas comunicativas em profundidade não são tomados como descrições de eventos, mas como construções interpretativas por meio das quais os atores elaboram, reorganizam e atribuem significado às suas experiências ao longo do tempo. Por fim, descreve-se a metodologia da pesquisa, contemplando os participantes, o campo investigado, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise, assegurando a coerência entre teoria, método e análise.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura em uma pesquisa cumpre diversos propósitos tais como compartilhar com os leitores os resultados de outros estudos que estão intrinsecamente

¹⁹ Nota ética: Esta tese contou com apoio pontual de ferramenta de inteligência artificial generativa (Chat-GPT, DeepSeek e Claude AI) em etapas de revisão linguística, organização textual e aprimoramento da clareza e da coesão argumentativa. O uso desse recurso ocorreu de forma auxiliar e não substituiu a autoria, a análise dos dados, as decisões metodológicas, a interpretação teórica ou a responsabilidade ética da pesquisadora. Todas as sugestões geradas foram revisadas e validadas pela autora, mantendo-se a coerência com o referencial teórico, com os objetivos da pesquisa e com os princípios éticos assumidos no estudo. A confidencialidade dos participantes, o anonimato e a responsabilidade integral pelo conteúdo apresentado foram preservados em todas as etapas da pesquisa.

relacionados com o objeto de pesquisa, oportunizar o diálogo mais abrangente e contínuo com a produção científica daquele campo de estudo, identificando lacunas e as preenchendo. Além disso, segundo Creswell (2010), proporciona a estrutura necessária para estabelecer a comparação entre os resultados encontrados, descobrindo referências que auxiliam ao pesquisador pensar o seu próprio processo de pesquisa.

Desta forma, para iniciar a discussão sobre a revisão de literatura, a primeira fase foi o mapeamento das produções cujo objetivo é traçar um diálogo entre a pesquisa aspirada sobre as reverberações das práticas pedagógicas na vida dos egressos do sistema prisional e os trabalhos produzidos neste campo de estudo. Esta etapa no trabalho acadêmico, nos mostra o conhecimento como uma produção histórica e cultural, situada e datada nas estruturas de poder vigentes no espaço-tempo. Sua produção, segundo Morosini e Fernandes (2014), é condição fundamental para construir uma pesquisa engajada e não um corpo morto de informações sem relação com a vida produzida na sociedade.

A investigação oferece ainda, um panorama sobre um tema ou um assunto relevante mostrando novos caminhos, aportes teóricos e procedimentos metodológicos aplicados a diferentes contextos, o que nos auxilia na percepção da evolução científica e o preenchimento das lacunas emergentes das pesquisas no campo da ciência da educação. Neste sentido, tomando como referencial os estudos de Morosini (2015), Vosgerau e Romanowski (2014), Morosini e Fernandes (2014), o levantamento das produções nesta pesquisa se trata de um estado do conhecimento (EC). Este tipo de análise bibliográfica é definido como um “estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 171).

Assim, o estado de conhecimento não se limita somente em identificar a produção, mas analisar, categorizar e refletir sobre os enfoques múltiplos e as diferentes perspectivas, para sintetizar os resultados apontando novos caminhos. Conforme aponta Morosini (2015), este processo se daria por meio de quatro etapas definidas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. Desta forma, na primeira etapa são feitas as definições das palavras-chave utilizadas na busca, o recorte de tempo, os tipos de materiais que serão levantados, bem como, as bases de dados utilizados na busca.

Deste modo, como recorte temporal para a elaboração deste projeto foram definidos o período de 2006 à 2024, uma vez que se considerou como marco histórico a realização do I Seminário de Educação nas Prisões em 2006. Este evento marcou as discussões em torno da implementação e da regulamentação de uma educação prisional, resultando na elaboração de

documentos que mais tarde serviram de embasamento para as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade publicado em 2010.

No quadro 1 estão destacados os repositórios utilizados para a pesquisa nos bancos de dados e as palavras chave utilizadas:

Quadro 9 - Repositórios e palavras-chave utilizadas para a revisão de literatura

Revisão de Literatura
Repositórios utilizados na busca de artigos: Scielo, Redalyc, Google Scholar, Educ@, DOAJ
Repositórios utilizados na busca de Teses e Dissertações: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Palavras-chave utilizadas: educação prisional, egressos, ressocialização, reintegração social, reabilitação social, prática docente, prática pedagógica

Dados organizados pela autora, 2024.

Com base nos dados apresentados no quadro 1 foram encontrados 290 trabalhos ao todo, sendo que as buscas destacadas na tabela foram realizadas nas seguintes datas: o primeiro levantamento foi realizado entre os dias 09 e 10 de outubro de 2023, a segunda se deu em 09 de novembro de 2023 e a terceira aconteceu nos dias 11 de fevereiro, 25 de fevereiro e 11 de março de 2024. A busca se deu com as palavras-chave indicadas, sempre utilizando “educação prisional” como palavra fixada, conforme exemplos: educação prisional e egressos, educação prisional e prática pedagógica. Foram feitas, também, variações com a mistura das palavras-chave para ampliar a procura como educação prisional, prática pedagógica e reabilitação, por exemplo. Os dados dos trabalhos encontrados estão presentes na tabela 1:

Tabela 2 – Dados dos trabalhos encontrados na revisão de literatura²⁰

Tabela – 1º Seleção de trabalhos encontrados		
Tipo	Quantidade	Percentual
Teses	41	14,14%
Dissertações	150	51,72%
Artigos em Português	87	30%
Livros e capítulos de livros	12	4,14%
Total	290	

Dados organizados pela autora, 2024.

²⁰ A lista completa pode ser acessada pelo link: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.14458.91842>

Durante esta análise primária, ainda na etapa da bibliografia anotada com a leitura dos títulos e palavras-chave, os critérios estabelecidos para inclusão dos trabalhos foram: **critério 01** – o trabalho precisa se relacionar com a educação prisional brasileira (não sendo feito nenhum filtro por área de conhecimento); **critério 02** - estar relacionado ao objeto de pesquisa e suas correlações (egressos e educação prisional, políticas de educação prisional, práticas pedagógicas na educação prisional; contribuições desta prática para os egressos, percepções e compreensão dos alunos privados de liberdade sobre a educação formal na prisão, ressocialização); **critério 03** - Estar relacionado com alguma das questões problema (elementos das práticas pedagógicas utilizadas nos CEEBJAS prisionais do Paraná; sentidos atribuídos às práticas pedagógicas pelos egressos; possíveis reverberações das práticas na vida dos egressos).

Na segunda etapa chamada bibliografia sistematizada, foi realizada a leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para verificar a adequação da publicação ao objetivo do estado do conhecimento proposto e da pesquisa que será realizada, elencando os que fariam parte da análise. É importante destacar que a leitura flutuante no estado do conhecimento é usada de forma diferente da proposta por Bardin (2016) na análise de conteúdo. A autora compreende a leitura flutuante como o primeiro contato com os documentos escolhidos e submetidos à análise para a formulação de hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores que orientarão a interpretação e a preparação do material. No EC, a leitura flutuante é vista como a leitura inicial dos trabalhos (etapa 1 – bibliografia anotada) objetivando chegar ao corpus de análise (etapa 2 - bibliografia sistematizada) com os trabalhos que possuem aproximação com o objeto de estudo e que oferecem um panorama da pesquisa.

Nesta fase, foram elencados como critérios de inclusão: **critério 01** - estar relacionado com a área da educação (vinculada aos programas de pós graduação strictu sensu em educação); **critério 02** - estar relacionado ao objeto de pesquisa e suas correlações (egressos e educação prisional, políticas de educação prisional, práticas pedagógicas na educação prisional; contribuições desta prática para os egressos, percepções e compreensão dos alunos privados de liberdade sobre a educação formal na prisão, ressocialização); **critério 03** - relacionado com as questões problema elementos das práticas pedagógicas utilizadas nos CEEBJAS prisionais do Paraná; sentidos atribuídos às práticas pedagógicas pelos egressos; possíveis reverberações das práticas na vida dos egressos; **critério 04** - Se relacionado à outra área, estes trabalhos serão incluídos quando discutirem algum tema interseccional na pesquisa e/ou tratem do estado do Paraná.

Aqui, dos 290 trabalhos encontrados na primeira etapa, após a aplicação dos critérios citados acima, restaram 95 trabalhos, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 3 – Dados dos trabalhos encontrados na revisão de literatura – 2º seleção

Tabela – 2º Seleção de trabalhos encontrados		
Tipo	Quantidade	Percentual
Teses	12	12,63%
Dissertações	26	27,37%
Artigos em Português	50	52,63%
Livros e capítulos de livros	7	7,37%
Total	95	

Dados organizados pela autora, 2024.

Dando continuidade ao estado do conhecimento, na terceira etapa chamada bibliografia categorizada é feita a reorganização do material selecionado e o reagrupamento destes em categorias temáticas. Para organização dos trabalhos utilizamos o aplicativo de planilhas Excel com o aprofundamento da leitura dos resumos considerando os seguintes itens: títulos, autores, palavras-chave, tipo de trabalho, objeto de pesquisa, problema de pesquisa, questões-hipótese, objetivos, perspectiva teórico-metodológica, metodologia, população/informantes, resultados e questões em aberto/lacunas. É importante destacar que ao não encontrarmos estas informações no resumo, a leitura foi ampliada para a introdução e o capítulo metodológico.

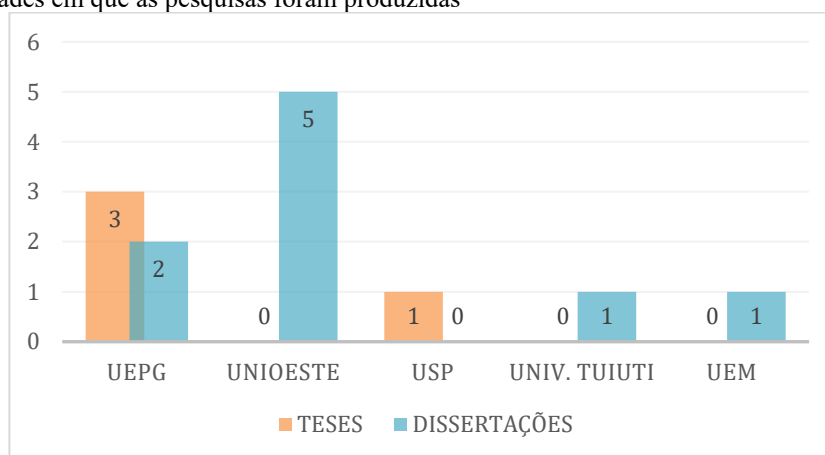
Na bibliografia categorizada, a partir destes itens citados foi feito mais um filtro dos trabalhos com a manutenção dos critérios 01, 03 e 04 citados e com a alteração do critério 02 para: estar relacionado ao objeto de pesquisa e suas correlações (egressos e sistema prisional, políticas de educação prisional, práticas pedagógicas na educação prisional; contribuições desta prática para os egressos, percepções e compreensão dos alunos privados de liberdade sobre a educação formal na prisão, ressocialização) no estado do Paraná.

A escolha desta alteração na redação se justifica porque a pesquisa tem como locus os CEEBJAS prisionais e como sujeitos os egressos que estiveram privados de liberdade no estado do Paraná, portanto, o olhar se debruça sobre os elementos que compõem a educação prisional considerando as especificidades deste estado. Deste modo, ao aplicar os critérios estabelecidos e com a análise dos resumos, o número dos trabalhos foi reduzido para 17, sendo 04 teses, 09 dissertações e 04 artigos em língua portuguesa citados no apêndice A deste projeto. No próximo item discutiremos as teses e dissertações.

3.1.1. As teses e dissertações

Ao analisarmos as regiões e as universidades nas quais foram produzidas as teses e as dissertações, percebemos um maior número das pesquisas localizadas nas regiões oeste e centro oriental do estado, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Universidades em que as pesquisas foram produzidas



Fonte: organizado pela autora, 2024.

Esta incidência pode ser explicada a partir da análise das regionais de atendimento formadas pelo Departamento de Polícia Penal do Paraná (DEPPEN)²¹ e a existência de unidades prisionais tanto do tipo “penitenciária”, para o qual são encaminhadas as pessoas privadas de liberdade (PPL) que já possuem condenação em seus processos quanto “cadeias”, onde são custodiadas as PPL sem condenação que aguardam julgamento. Juntas as duas regiões possuem 04 penitenciárias e 14 cadeias públicas e uma população total de 5.508 pessoas encarceradas em regime fechado. Além disso, a UEPG e a Unioeste abrangem 116 municípios nas regiões citadas, juntas estas causas podem denotar maior preocupação dos pesquisadores em relação à educação prisional e as suas especificidades nas localidades onde se deu a pesquisa.

²¹ Para saber mais sobre as regionais formadas pelo DEPPEN: <https://site.mppr.mp.br/criminal/Pagina/Regionais-Administrativas>.

Sobre as unidades prisionais existentes em cada cidade: <https://site.mppr.mp.br/criminal/Pagina/Estabelecimentos-Penais>

Gráfico 6 – Categorização das palavras – chave



Fonte: organizado pela autora, 2024.

As palavras-chave que tiveram maior número de citações nos trabalhos eleitos demonstram que a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação prisional tem tido mais destaque nos trabalhos, sempre atrelados a modalidade e suas especificidades como o público-alvo, as funções que a EJA possui e sua organização dentro das unidades prisionais do estado.

Outro aspecto discutido, está relacionado às políticas públicas que asseguram o direito das PPL de cursarem a educação básica durante o cumprimento de sua pena e como as práticas pedagógicas dos docentes repercutem na vida das mulheres e homens encarcerados dentro das unidades prisionais, ocasionando a sua emancipação. Este último conceito, aparece ligado ao processo de retomada da identidade das PPL, sua recolocação no mercado do trabalho, o aprendizado de uma profissão e a reconstrução de um projeto de vida pós-cárcere.

Sobre as perspectivas teórico-epistemológico os principais posicionamentos dos autores estão especificados no gráfico 8. Analisando os trabalhos, verificamos que as teses trazem de maneira clara a perspectiva teórica e epistemológica, enquanto a maioria das dissertações não trazem de forma explícita esta informação, apontando os autores que utilizarão como referencial teórico.

Gráfico 7 – Categorização perspectivas teórica-epistemológicas

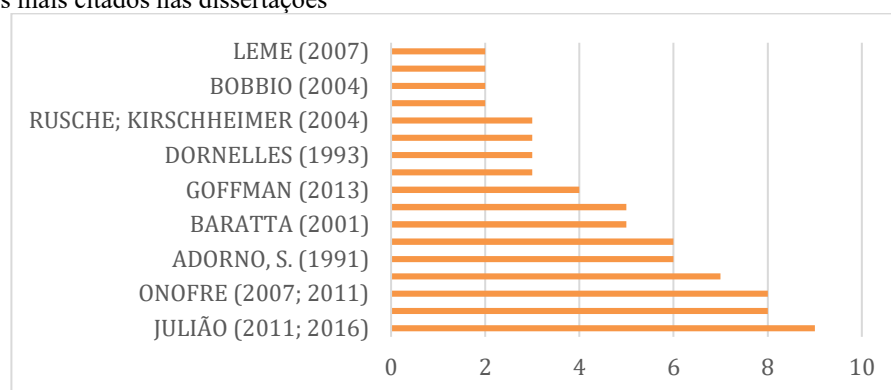


Fonte: organizado pela autora, 2024

Neste sentido, a explicitação dos posicionamentos teóricos e epistemológicos é essencial na pesquisa acadêmica, pois garante consistência conceitual e rigor, além de permitir a discussão do pluralismo epistemológico e assegurar a integridade, clareza e profundidade dos estudos. Apesar disso, pesquisas (Mainardes, 2018; Antunes, Costa, Queiroz, 2019; Toniato, Fávero, 2020) apontam que a falta desse posicionamento pode ocorrer devido à ênfase excessiva na metodologia e nos resultados, fragilidades epistemológicas, e limitações de tempo e recursos.

No entanto, especialmente no mestrado, conforme indicam os autores das pesquisas neste campo e citados acima, essa ausência não compromete necessariamente a qualidade das dissertações, já que o referencial teórico utilizado frequentemente é suficiente para contextualizar e interpretar os resultados da pesquisa conferindo validade e confiabilidade ao estudo. Considerando estes fatores, o gráfico 4 indica os autores explicitados pelos autores como os utilizados para sua fundamentação:

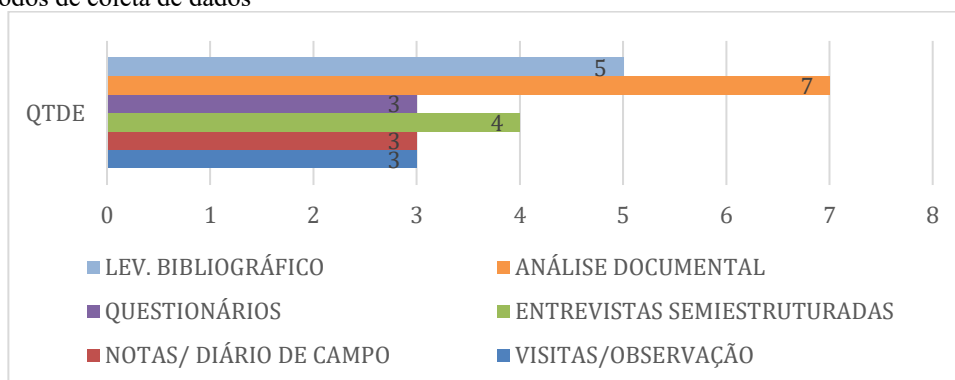
Gráfico 8 – Autores mais citados nas dissertações



Fonte: dados organizados pela autora, 2024.

Dando continuidade à análise, em relação à metodologia, as teses e dissertações eram pesquisas qualitativas que utilizaram metodologias variadas. As teses apresentaram como metodologias o método materialista histórico dialético, o modelo de ciclos de políticas, constituído por Howlett; Ramesh; Perl (2013) e o modelo do ciclo de políticas descrito por Bowe e Ball (1992), além de uma pesquisa de avaliação. As dissertações, em geral, se apresentaram como estudos de campo, bibliográficos e de ordem documental, no qual uma das pesquisas utilizou a metodologia comunicativa crítica e outra a etnografia como metodologia. Quanto a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram apontados por alguns autores como combinados e complementares, conforme o gráfico 09:

Gráfico 9 – Métodos de coleta de dados

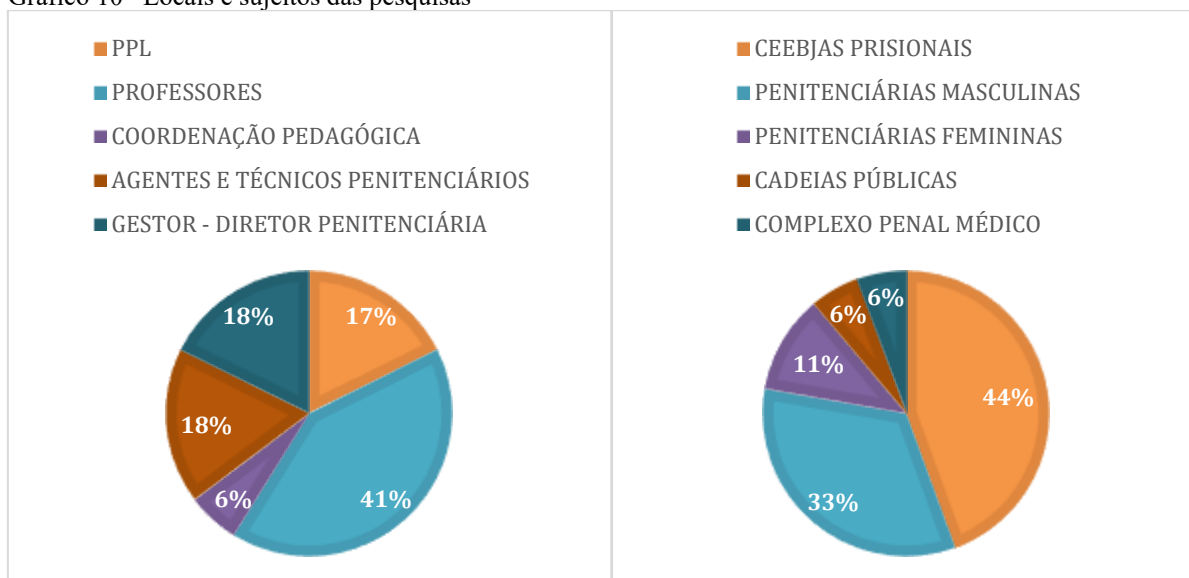


Fonte: dados organizados pela autora, 2024.

Os dados apontam que nas pesquisas selecionadas, a análise documental foi o instrumento mais utilizado no estudo dos documentos e legislações que regem a educação prisional em âmbito nacional e estadual, além do levantamento bibliográfico na busca de material relevante sobre o objeto de pesquisa. As entrevistas semiestruturadas, as observações e o questionário, também se destacaram, já que oportunizam ao pesquisador triangular os dados e obter maiores informações dos sujeitos e dos locais pesquisados de diferentes ângulos, construindo resultados mais confiáveis e com evidências que subsidiam as conclusões provisórias dos estudos.

Sobre os locais onde as pesquisas foram desenvolvidas e os seus participantes, a maioria das pesquisas se deu em unidades penitenciárias masculinas e em CEEBJAS prisionais, possuindo número elevado de professores como sujeitos dos estudos, conforme gráfico 6:

Gráfico 10– Locais e sujeitos das pesquisas



Fonte: dados organizados pela autora, 2024

A partir destes dados, podemos inferir que devido a maior parte da população carcerária em nosso estado ser masculina (35.878 homens estão privados de liberdade)²², é compreensível que as pesquisas se desenrolem em sua maioria nestas unidades, tendo como participantes os homens privados de liberdade. Quanto aos participantes, o difícil acesso as PPL e as rígidas regras de segurança das unidades prisionais, torna a pesquisa com os professores, técnicos e gestores prisionais mais acessível representando um importante ponto de vista da educação que se faz na prisão e suas correlações com os processos de ressocialização e reintegração social realizadas dentro do sistema. Ainda assim, mesmo com as dificuldades impostas ao diálogo com os privados de liberdade, há um número expressivo de participantes encarcerados nas pesquisas, demonstrando a resistência, a mobilização e a importância de ouvir as impressões destas pessoas para se pensar uma educação prisional que possua sentido para elas.

Considerando as informações e as análises traçadas até o momento, podemos perceber que as pesquisas possuem semelhanças, fazendo uso de metodologias e instrumentos de coleta de dados mistos e complementares, tendo como principal objetivo discutir, refletir e analisar os contextos de educação prisional do Paraná. Focalizam desde o espaço onde ocorrem as aulas, passando pelas políticas que regulamentam sua execução e sua avaliação até as práticas estruturadas pelos docentes. Desta forma, retomando o que a bibliografia categorizada no EC preconiza, as categorias de análise emergiram das correlações e as aproximações dos objetos de estudo das pesquisas analisadas. Assim, foram definidas quatro categorias presentes no quadro a seguir:

Quadro 10 – Categorias das pesquisas e autores atribuídos

Categoria	Autores
Educação prisional e práticas (pedagógicas, educativas e docentes)	Rodrigues (2018); Souza (2022); Tasionero (2018); Bózio (2017)
Educação prisional e políticas públicas	Rogowski (2017); Vidolin (2017); Rocha (2016); Garutti (2015)
Educação prisional e avaliação de políticas públicas	Bonatto (2019); Moreira (2016)
Educação prisional e ressocialização	Gargioni (2022); Zanin (2018); Pereira de Souza (2017); Santos (2017)

Fonte: dados organizados pela autora, 2024.

²² Segundo dados atualizados em 14/05/2024 do mapa carcerário do DEPPEN-PR e disponíveis em: <https://bi2.pr.gov.br/single/?appid=89042275-28c0-4079-b350-16663d7632d5&sheet=de00b817-66aa-4b11-9c50-34ec1ada69ae&opt=currsel%2Cctxmenu&select=clearall>

Na primeira categoria o objeto principal dos trabalhos são as práticas pedagógicas, docentes e educativas nos contextos prisionais. De modo geral, as pesquisas enfocam a relação entre o espaço prisional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) nas salas de aula, bem como, buscam compreender as particularidades envolvidas no trabalho docente com os alunos privados de liberdade e como estas podem contribuir para o seu processo de emancipação.

A pesquisa de Rodrigues (2018) teve como lócus os 9 CEEBJAS prisionais responsáveis pelo atendimento das pessoas privadas de liberdade (PPL) nas unidades de regime fechado e semiaberto do Paraná. O objetivo geral foi analisar, historicamente (1982-2017), a implantação dos CEEBJAS prisionais nas penitenciárias do Paraná, suas características estruturais e pedagógicas, frente aos discursos de reinserção social pela educação no cumprimento e progressão de pena. Os resultados indicaram que a segurança tem sido priorizada em detrimento do processo pedagógico de reeducação, evidenciando a fragilidade das ações e a necessidade de promover a emancipação humana no ambiente prisional, substituindo a ideia de ressocialização. A autora sugere que um possível caminho é a elaboração de um projeto político-pedagógico específico para a educação nas prisões, alinhado com a Educação Social.

O trabalho de Souza (2022)²³ teve como objetivo analisar o relato das professoras sobre as práticas pedagógicas usadas para alfabetizar educandos privados de liberdade nas unidades prisionais de Ponta Grossa – PR. A pesquisa foi conduzida no CEEBJA prisional localizado na cadeia pública e na penitenciária da cidade, com a participação de duas professoras das classes de alfabetização. Os resultados indicaram que as concepções sobre a educação prisional são influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire e pelos pressupostos da EJA. A educação é percebida pelas professoras participantes como direito assegurado e geradora de mudanças significativas e ainda é um objetivo a ser alcançado na prática. As práticas alfabetizadoras das professoras visam ensinar as PPL a ler e escrever de forma competente e autônoma para se reinserirem na sociedade, demonstrando um compromisso com aulas que asseguram o direito de aprender dos alunos, baseadas em suas experiências nas salas de aula das prisões.

Tasionero (2018), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo analisar a concepção de emancipação e prática educacional presente nos documentos que orientam a educação no sistema prisional, enfatizando os limites e possibilidades dessa perspectiva dentro

²³ Este trabalho de dissertação sobre práticas alfabetizadoras é de autoria da autora do projeto de tese em tela, por isso se trata de uma autocitação.

dos presídios do Paraná entre 2012 e 2017. Os resultados mostraram que a legislação no Brasil e no Paraná promove a ideia de ressocialização dos apenados, sugerindo que todos as PPL terão a oportunidade de ressocialização por meio da educação emancipatória. No entanto, na prática, o ambiente prisional impõe severas restrições à sua liberdade, os privando de decisões básicas cotidianas e os submetendo a condições desumanas. Assim, as prisões acabam fomentando a violência e aumentando a criminalidade, contrariando o objetivo formal de humanização, ressocialização e emancipação.

A dissertação de Bózio (2017) possuiu como objetivo entender a natureza e as particularidades desse público e desse espaço de trabalho com o conhecimento, para delinear de forma acadêmico-científica o cenário da educação oficial ofertada no sistema prisional do Estado do Paraná, bem como, investigar a prática docente dos processos de ensino e aprendizagem. O lócus da pesquisa da autora foi a Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC-PR) e como participantes quatro professores da área de Ciências Humanas do CEEBJA prisional da PIC-PR. Como resultados foi demonstrado que a maioria dos professores não possui formação específica em Educação de Jovens e Adultos/EJA e que estes não recebem formação continuada voltada para as especificidades de atuação no espaço prisional. Neste sentido, a autora afirma que isto justificaria, em partes, o fato de a prática/metodologia empregada nas aulas ainda ser calcada numa vertente tradicional e, que em raros momentos refletiu uma atuação protagonista do estudante privado de liberdade na produção de novos conhecimentos.

Em suma, todas as pesquisas da categoria “Educação prisional e práticas (pedagógicas, educativas e docentes)” destacam a importância e os desafios da educação no contexto carcerário. Evidenciam a necessidade de uma abordagem que vá além da simples ressocialização, promovendo a emancipação e proporcionando uma educação de qualidade e humanizadora no ambiente prisional, se sobrepondo à excessividade das rotinas de segurança que dificultam o trabalho nas unidades escolares. Portanto, é fundamental investir em formação específica para os professores e desenvolver projetos político-pedagógicos que atendam às especificidades do contexto prisional, garantindo o direito à educação e contribuindo para a reintegração social das PPL.

Na segunda categoria “Educação prisional e políticas públicas”, os trabalhos tem como principal objeto a discussão e a análise das políticas que guiam a educação prisional no Paraná e no Brasil, as implicações sobre a universalização e o direito das PPL à educação básica e a ressocialização.

A primeira pesquisa de autoria de Rogowski (2017), teve como objetivo constatar e analisar as políticas públicas educacionais prisionais implementadas pelo Estado do Paraná, no início do século XXI, focalizando a universalização da alfabetização por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O período de análise do estudo compreende os anos de 2008 a 2014, sendo dada ênfase à Unidade Penal da PEC - Penitenciária Estadual de Cascavel. Os resultados indicaram que no estado do Paraná, foram desenvolvidas duas formas de inserção do analfabeto à universalização da alfabetização: pela EJA (educação formal) e pelo Programa Paraná Alfabetizado como resultado do consenso elaborado no âmbito nacional e internacional. Como conclusão, é indicado a necessidade de ampliação da oferta à educação prisional pela EJA, com mais investimentos inclusive para construção de salas de aula nas unidades penais.

A dissertação de Vidolin (2017), buscou compreender os impasses entre a legislação e a implementação das políticas públicas educacionais para pessoas privadas de liberdade, assim como, analisar a trajetória da educação prisional no estado do Paraná (projetos e programas desenvolvidos a partir do ano de 2012). Os resultados encontrados pela autora trazem um importante alerta sobre a necessidade da consolidação da educação no sistema prisional, que passa pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana, pelo respeito à cidadania e aos direitos adquiridos pelas PPL e pela necessidade da efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro.

O trabalho de Rocha (2016), focalizou a realidade da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM-PR) com objetivo de compreender a configuração e a função social da EJA nos estabelecimentos penais, mediante o diálogo entre política pública de educação e de segurança, discutindo os documentos que garantem a oferta da educação prisional no Brasil e no estado do Paraná, trazendo dados importantes sobre as unidades prisionais e sua população. Os resultados indicaram que os limites para desenvolver, efetivamente, um programa de educação em um ambiente marcado por contradições é reflexo das compreensões sobre a prisão presentes na sociedade e os pré-conceitos que a permeiam. Ressalta ainda que, diferentemente de outros espaços nos quais a EJA foi implantada, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico, dado que as prisões foram projetadas com o exclusivo objetivo de servir como um instrumento de punição e não de educação escolar.

A pesquisa de doutorado de Garutti (2015) teve como lócus, também, a Penitenciária Estadual de Maringá (PEM-PR) e o CEEBJA prisional localizado no interior desta unidade prisional. Os participantes foram professores, o gestor da PEM-PR e alunos privados de

liberdade que cursam a educação básica. O objetivo do estudo foi analisar as ações educativas implementadas na PEM-PR, entre os anos de 1999 a 2010, enquanto política pública e como possibilidade de reinserção social dos apenados. As conclusões do autor indicaram que, no período estudado, as políticas públicas educacionais implementadas na unidade prisional foram classificadas como políticas distributivas, beneficiando uma escala pequena de PPL. Neste sentido, visou distribuir benefícios individuais, instrumentalizada pelo clientelismo, causando uma multiplicidade de interesses e de possibilidades de acesso, o que reduziu as chances de conflito. Portanto, a educação prisional e as políticas funcionaram como mecanismo remissório para diminuição da população carcerária, mas não como política pública emancipatória para as PPL em condições de vulnerabilidade social.

Desta forma, as pesquisas que compõem a segunda categoria demonstram que apesar das políticas públicas reforçarem o direito à educação básica garantindo o acesso das pessoas privadas de liberdade à escola, esta oferta ainda é reduzida e ligada aos mecanismos de remição de pena com baixos investimentos e estrutura. Como indicativo para mudar este cenário, é fundamental a ampliação da oferta com construção de novas salas de aulas nos CEEBJAS, contratação de professores para atuarem nas unidades e investimentos para que a educação prisional se consolide, ressignificando o período de cumprimento de pena não como punição, mas sim, como responsabilização que possibilite novas compreensões a partir de uma educação humanizadora.

A terceira categoria “Educação prisional e avaliação de políticas públicas” é formada por duas teses que tem como objeto a avaliação do plano estadual de educação nas prisões do estado do Paraná e, também, a implementação da educação em estabelecimentos penais como uma política pública no Brasil.

A tese de Bonatto (2019) teve como objetivo analisar a avaliação da política de educação na prisão do Paraná, focando nos planos estaduais de educação nas prisões (PEESP-PR) de 2012 e 2015, especificamente para a população penitenciária feminina em regime fechado. A pesquisa foi realizada na Penitenciária Feminina do Paraná (PFP) e no Centro de Ressocialização Feminino (CRESF), envolvendo professores dos CEEBJA prisionais, agentes penais, gestores da PFP e CRESF, e internas do CRESF. Os resultados indicaram que os PEESP-PR ajudam a entender a interação dos envolvidos na implementação do plano e suas percepções, destacando a educação prisional como um direito importante para as mulheres encarceradas.

Entretanto, foram identificados vários desafios, como a falta de formação inicial e continuada para os servidores, a dificuldade de conciliar rotinas de segurança com rotinas

escolares, infraestrutura precária, e a necessidade de considerar as especificidades da população penitenciária feminina. Além disso, há uma carência de discussões sobre desigualdade de gênero no contexto do aprisionamento e na oferta de educação. A autora também ressaltou a necessidade de processos de avaliação do Plano que capturem as especificidades institucionais e promovam um espaço democrático de participação para aqueles que trabalham na política educacional prisional.

A pesquisa de doutorado de Moreira (2016), apresentou como objetivo analisar a implementação da educação em estabelecimentos penais como uma política pública no Brasil, investigando desde a sua origem até a institucionalização, com a finalidade de compreender os desafios, os atores envolvidos, os discursos e as táticas adotadas para promover a inclusão social e a reabilitação penal por meio da educação em prisões. Para isso, o autor investigou os 27 planos estaduais de educação nas prisões, incluindo o do Paraná, participando de reuniões com os profissionais que atuam em sua elaboração (professores, gestores, agentes penais, técnicos que atuam no sistema) e atualização nas secretarias de educação, justiça e administração Penitenciária. Os resultados desta análise, enfatizam a importância de incluir as pessoas privadas de liberdade, egressos e familiares na formulação e avaliação das políticas de educação em estabelecimentos penais, destacando a necessidade de ouvir suas vozes para garantir que suas necessidades sejam contempladas.

Também, é destacada a complexidade das relações políticas e a importância da resistência dos indivíduos no ambiente prisional, com a participação em atividades educativas sendo uma possibilidade de ressignificação e busca pela liberdade. Além disso, os resultados indicam a necessidade de maior integração entre as secretarias envolvidas na execução e implementação e a valorização e formação específica dos profissionais envolvidos na educação prisional. A pesquisa resalta a importância da vontade política e da articulação entre diferentes atores para promover a inclusão social, resgatar a dignidade humana e promover transformações sociais.

Em síntese, as pesquisas desta categoria destacam a necessidade de uma integração mais estreita entre as secretarias de educação, justiça e de administração penitenciária, bem como a valorização e formação específica dos profissionais envolvidos na educação prisional. Contudo, para garantir o direito à educação nas prisões deve ser assegurada, sobretudo, a disposição política e o trabalho articulado com diferentes atores, já que as ações a serem fomentadas precisarão implicar mudanças e transformações que perpassam o sistema prisional como um todo. Logo, é indispensável que as políticas públicas de educação prisional sejam

constantemente avaliadas e aprimoradas para garantir que os direitos e necessidades das pessoas privadas de liberdade sejam efetivamente atendidos.

A quarta e última categoria, "Educação prisional e ressocialização," é composta por cinco pesquisas que, de modo geral, têm como foco o papel desempenhado pela educação escolar no sistema penitenciário, no combate à criminalidade e na promoção da ressocialização/reabilitação social, bem como na busca pela emancipação das pessoas privadas de liberdade. O conceito de emancipação, nestes estudos, está frequentemente associado à retomada da identidade, capacitação profissional e à oportunidade de criação de um novo projeto de vida pós-cárcere, refletindo uma tendência observada nas pesquisas que empregam este conceito.

A dissertação de mestrado de Gargioni (2022) identificar se a legislação que trata a respeito da educação para o sistema prisional se efetiva no sistema penal brasileiro e paranaense ou se apenas cumpre um papel de manutenção da sociedade de classes. Para isso, a autora analisa documentos e normas federais e paranaenses, estabelecendo como recorte temporal para exame do arcabouço normativo os anos de 1984 a 2019. Os resultados demonstram que as normativas educacionais no âmbito prisional não são plenamente implementadas, o que contribui para a legitimação do modelo punitivo segregacionista do sistema penal, perpetuando as desigualdades sociais. Mesmo quando as pessoas privadas de liberdade têm acesso à educação, ao serem libertados, enfrentam diferenças significativas em relação às oportunidades de emprego em comparação com indivíduos de classes sociais mais privilegiadas. Essas discrepâncias não se limitam ao estigma social associado à pena, mas também às desvantagens iniciais das pessoas encarceradas em comparação com aquelas de origens socioeconômicas mais favorecidas, incluindo aqueles que concluíram o ensino básico regular na rede pública de ensino.

A pesquisa de Zanin (2018), teve como lócus a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG-PR) e envolveu professores, a coordenação pedagógica e os estudantes privados de liberdade como participantes. Seu objetivo foi investigar como as políticas públicas de educação carcerária contribuem na ressocialização das PPL nas Penitenciárias Estaduais do Paraná, com especial atenção à PEPG-PR. Os resultados destacaram a necessidade de investimento em políticas públicas direcionadas à educação escolar nas unidades prisionais, enfatizando a importância da elaboração coletiva da proposta político-pedagógica em cada unidade. A falta de participação dos principais interessados, como professores e alunos, na formulação dessas propostas foi identificada como um desafio para a eficácia da educação carcerária. Ademais, a pesquisa ressaltou a importância de considerar os princípios humanistas

e as normas internacionais de direitos humanos na elaboração de políticas de ressocialização e reinserção dos encarcerados brasileiros.

O trabalho de Pereira de Souza (2017), teve como objetivo analisar a educação escolar como uma das formas de reabilitação social das PPL, considerando a importância da educação prisional como política pública educacional, estratégia de combate à criminalidade e coadjuvante na busca por maior segurança social. O locus da pesquisa foi a Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC-PR), em especial o CEEBJA prisional da unidade, possuindo como material de análise os dados disponíveis sobre a educação prisional na PIC-PR. Os resultados indicam a importância da educação prisional como um fator fundamental para a reabilitação social dos indivíduos aprisionados. Por meio da análise histórica da instituição prisional e dos dados educacionais relacionados aos alunos/privados de liberdade, a pesquisa aponta para a relevância da educação como meio de proporcionar desenvolvimento humano, oportunidades de reabilitação social e redução da reincidência criminal. A educação escolar é vista não apenas como transmissão de informações, mas como formação de indivíduos capazes de se reintegrar à sociedade, acessar o mercado de trabalho e continuar os estudos, contribuindo assim para a tão almejada reintegração social dos indivíduos aprisionados.

A dissertação de mestrado de Santos (2017), possui como objetivo discorrer sobre a oferta da educação escolar na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste (PECO-PR), enquanto possibilidade de reabilitação social para o sujeito em condição de privação de liberdade. Os participantes da pesquisa foram os professores e alunos do CEEBJA prisional da unidade, tendo como locus a PECO-PR. Os resultados da pesquisa ressaltam a relevância da cooperação entre o Estado e a sociedade na busca pela garantia de uma educação abrangente, capaz de emancipar e reintegrar os indivíduos privados de liberdade de maneira digna na sociedade. No entanto, apesar do reconhecimento da importância crucial da educação dentro das prisões, o autor afirma que ela não pode resolver por si só um problema intrínseco ao sistema penitenciário. Este sistema é considerado um reflexo da sociedade capitalista, que marginaliza grupos como os pobres, mulheres, negros e ex-presidiários, todos aqueles que divergem do padrão estabelecido historicamente e/ou representam uma ameaça à propriedade privada, que é a base do sistema econômico vigente no Brasil.

As pesquisas desta categoria destacam a importância da educação como ferramenta fundamental para reintegrar as pessoas privadas de liberdade à sociedade. Embora reconheça a educação como essencial para o desenvolvimento humano e a redução da reincidência criminal, os estudos também apontam desafios, como a falta de efetividade das políticas educacionais e as persistentes desigualdades socioeconômicas enfrentadas pelos egressos do sistema prisional.

Neste sentido, é de suma importância existirem abordagens mais amplas e estruturais para enfrentar as questões do sistema prisional, reconhecendo suas raízes profundas na sociedade brasileira e a interconexão entre educação, justiça social e direitos humanos.

Em resumo, as teses e dissertações revisadas destacam a importância crucial da educação como um dos elementos para a ressocialização/reintegração social das pessoas privadas de liberdade. No entanto, apesar do reconhecimento desse papel vital, os estudos também ressaltam os desafios significativos que permeiam o ambiente prisional, incluindo a falta de efetividade das políticas educacionais e as persistentes desigualdades socioeconômicas enfrentadas pelos egressos do sistema penitenciário. Para superar tais obstáculos, é imprescindível uma abordagem mais abrangente e estrutural que vá além da mera ressocialização, buscando promover a emancipação e oferecer uma educação de qualidade e humanizadora dentro das prisões.

Nesse contexto, é fundamental investir em formação específica para os professores e desenvolver projetos político-pedagógicos adaptados às especificidades do ambiente carcerário. Além disso, é essencial uma integração mais estreita entre as secretarias de educação, justiça e administração penitenciária, bem como o reconhecimento e valorização dos profissionais envolvidos na educação prisional. Contudo, para garantir efetivamente o direito à educação nas prisões, é necessária uma disposição política sólida e um trabalho articulado entre diversos atores, visando implementar mudanças e transformações que abranjam todo o sistema prisional, assegurando que os direitos e necessidades das pessoas privadas de liberdade sejam genuinamente atendidos e contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e inclusiva.

3.1.2 Os artigos

Os artigos acadêmicos escolhidos para a análise no EC, na etapa da bibliografia categorizada, somam quatro produções publicadas em periódicos de qualis A e B, divididos em quatro categorias de análise, semelhantes aos das teses e dissertações, expressos pela aproximação dos objetos com as pesquisas anteriores presentes no quadro 4:

Quadro 11 – Categorias dos artigos e autores atribuídos

(continua)		
Categoria	Autores	Periódicos – Qualis
Educação prisional e prática educacional	Rodrigues, Quadros, Oliveira (2019)	Práxis Educativa (A1)

Quadro 11 – Categorias dos artigos e autores atribuídos

(conclusão)

Educação prisional e políticas públicas	Costa, Figueiredo (2019)	Eccos (A3)
Educação prisional e avaliação de políticas públicas	Bonatto, Brandalise (2019)	Práxis Educativa (A1)
Educação prisional e ressocialização	Rodrigues, Oliveira (2019)	Imagens da Educação (B1)

Fonte: dados organizados pela autora, 2024.

De maneira geral, os artigos são formados por uma revisão de literatura que tem como objeto os estudos que tratam da prática educacional frente à especificidade do espaço prisional paranaense, integrando a primeira categoria. O texto que tem como objeto a política educacional às pessoas privadas de liberdade, fazendo parte da segunda categoria. O artigo que compõem um estudo de avaliação que tem como objeto o plano estadual de educação nas prisões do Paraná e o processo de implementação - avaliação do objetivo do plano e nas percepções dos stakeholders envolvidos. E por fim, um estudo documental cujo objeto é a análise do discurso de ressocialização presente nos documentos escolares que regulamentam a educação prisional no Paraná, compondo a quarta categoria.

O artigo de Rodrigues, Quadros e Oliveira (2019), teve como objetivo apresentar estudos que tratam da prática educacional frente à especificidade do espaço prisional, a partir da reflexão sobre quais as possibilidades e limites da educação dentro das prisões paranaenses e como esta pode contribuir para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade e para a redução dos danos causados pelas condições das prisões atuais. A partir da pesquisa bibliográfica e da análise dos resumos de teses, dissertações, artigos, livros e capítulos que somaram 11 trabalhos que tratavam do tema da educação prisional cujo recorte temporal foi dividido em duas fases: de 1996 a 2006 e de 2007 a 2017.

As considerações finais do estudo, apontaram a importância da educação como um elemento fundamental para a ressocialização das PPL e para a redução dos danos causados pelas encarceramento. A análise apontou para a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a educação nas prisões paranaenses, considerando suas possibilidades e limitações. Além disso, o estudo ressaltou a relevância da relação histórica e sociológica da educação formal nas prisões do estado, evidenciando a importância de políticas educacionais eficazes no ambiente prisional.

O trabalho publicado por Costa e Figueiredo (2019), objetivou analisar/ponderar, nas recomendações dos documentos internacionais, nacionais e paranaenses, o princípio do direito anunciado em relação a oferta do serviço de Educação para as Unidades Penais no Brasil e no

estado do Paraná. O questionamento que norteia a construção do artigo é como as políticas educacionais podem contribuir para a ressocialização dos indivíduos no sistema prisional, considerando a importância do acesso à educação como um direito fundamental e como uma ferramenta para a transformação social e a humanização dos detentos.

A partir da análise documental das legislações que norteiam a educação prisional, os autores verificaram que estes trazem à tona a importância da educação como direito fundamental para as PPL, destacando a necessidade de políticas educacionais eficazes. A ressocialização, por meio da educação, foi apontada como essencial para a reinserção social e profissional, contribuindo para reduzir a reincidência criminal. Além disso, os dados destacaram a importância de parcerias da sociedade civil na implementação das políticas educacionais, proporcionando oportunidades de aprendizado e capacitação para os detentos, ressaltando a relevância da educação como instrumento de transformação e inclusão social no ambiente prisional.

Na categoria “educação prisional e avaliação de políticas públicas”, Bonatto e Brandalise (2019), a partir da análise arqueológica do discurso de Foucault (ADD) buscou apresentar as percepções dos stakeholders acerca da avaliação do objetivo do PEESPP – PR de 2012, no contexto CRESF localizado em Foz do Iguaçu, Paraná. Os resultados da pesquisa revelaram que a implementação do plano para ampliar o acesso à educação na população penitenciária feminina em regime fechado enfrentou dificuldades em alcançar seu objetivo. Houve divergências entre o discurso normativo federal e estadual sobre a educação prisional e a prática observada no contexto do CRESF.

Enquanto gestores, internas e professores consideraram que o plano teve sucesso, apesar das dificuldades, as agentes penitenciárias discordaram, indicando que o objetivo não foi alcançado. O foco na disciplina e segurança em detrimento do desenvolvimento pessoal e inserção social destacou desafios na implementação efetiva das políticas educacionais no sistema prisional feminino do Paraná.

Por fim, o artigo de Rodrigues e Oliveira (2019), na quarta categoria, focalizou a análise dos discursos de ressocialização através da educação presentes nos documentos escolares de nove centros de educação de jovens e adultos nas penitenciárias estaduais do Paraná. Os resultados apontaram para a necessidade de repensar a pena de privação de liberdade com um propósito pedagógico, destacando a importância de um projeto político-pedagógico colaborativo entre os profissionais da prisão para promover a ressocialização por meio da educação. A fragilidade dos referenciais de ação e a necessidade de promover a emancipação

humana no ambiente prisional ressaltam a importância de integrar segurança e reeducação como partes fundamentais do cumprimento de pena.

Assim, considerando os artigos abordados, é possível observar uma abrangente análise da prática educacional e das políticas públicas relacionadas à educação prisional no estado do Paraná. Apontam, de um lado, a complexidade do sistema prisional paranaense e a importância crucial da educação como ferramenta de ressocialização e redução de danos. Por outro lado, também destacam os desafios enfrentados na implementação efetiva das políticas educacionais, ressaltando a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada entre os diversos atores envolvidos no sistema prisional, a fim de garantir o acesso à educação e promover a reintegração social dos indivíduos privados de liberdade.

Na última etapa do estado do conhecimento que consiste na bibliografia propositiva, se busca organizar e apresentar proposições a partir de questões emergentes percebidas na análise, sendo estas: quais são as principais lacunas dos estudos analisados? Qual é o panorama da pesquisa sobre educação prisional no Paraná? Como as pesquisas abordam a educação prisional e suas implicações no processo de ressocialização/reintegração/reabilitação? Quais práticas pedagógicas emergem como mais proeminentes nas pesquisas sobre educação prisional?

A análise das pesquisas evidencia a existência de lacunas recorrentes nos diferentes níveis de formação — doutorado, mestrado e artigos científicos —, especialmente no que se refere à avaliação da efetividade das políticas educacionais em contextos prisionais. Tais lacunas se expressam na ausência de estudos de longo prazo que permitam compreender os impactos da escolarização na trajetória dos sujeitos após o cumprimento da pena, na escassez de análises comparativas com outras realidades e políticas internacionais, bem como na limitada investigação sobre o perfil educacional das pessoas privadas de liberdade e as condições estruturais que incidem sobre a implementação dessas políticas. Soma-se a isso a pouca centralidade atribuída às perspectivas dos próprios sujeitos e a fragilidade de abordagens que acompanhem, ao longo do tempo, os desdobramentos dessas experiências.

No que se refere ao panorama da produção no estado do Paraná, observa-se que a discussão sobre educação prisional permanece fortemente vinculada à garantia do direito à educação, assegurado pela Lei de Execução Penal (LEP, 1984) e pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, apesar dos avanços normativos e da implementação de diretrizes para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional, persistem contradições estruturais que tensionam esse direito. O acesso à escolarização, frequentemente, é condicionado a critérios disciplinares, sendo ainda compreendido como privilégio associado ao

bom comportamento, o que contribui para a manutenção de estruturas precárias e para a limitação da oferta de vagas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas que emergem nas pesquisas analisadas são frequentemente caracterizadas como práticas de resistência, superação e afirmação da escola no interior das unidades prisionais. Tais práticas se constituem em diálogo com as tensões entre as lógicas de segurança e disciplina e as possibilidades de construção de espaços de liberdade de pensamento no interior das salas de aula.

No que tange às discussões sobre ressocialização e reintegração social, as produções analisadas convergem para a defesa do direito à educação como elemento fundamental para a humanização das pessoas privadas de liberdade. Contudo, evidenciam também a necessidade de superar perspectivas estritamente punitivas, reafirmando o potencial formativo do cumprimento da pena. Nesse sentido, destaca-se a importância de processos formativos voltados aos profissionais que atuam no sistema prisional, de modo a favorecer a compreensão ampliada de seu papel no acompanhamento das trajetórias dos atores e na efetivação dos direitos humanos.

Diante desse conjunto de lacunas, evidencia-se a necessidade de investigações que privilegiem a compreensão das experiências a partir da perspectiva dos próprios atores, especialmente no que se refere aos modos como interpretam e atribuem sentidos às suas trajetórias educativas e de vida. Nessa direção, a presente pesquisa delimita como foco a análise das reverberações das práticas pedagógicas desenvolvidas nos CEEBJAS prisionais nas trajetórias de vida de egressos do sistema prisional, considerando não apenas seus efeitos objetivos, mas, sobretudo, os processos de significação construídos ao longo dessas experiências.

É a partir dessa delimitação que se justifica a adoção de uma abordagem metodológica orientada pela investigação comunicativa, a qual permite compreender as trajetórias como produções discursivas mediadas pela linguagem, nas quais os atores expressam, interpretam e reelaboram suas experiências. Essa perspectiva será aprofundada no próximo tópico.

3.2 A METODOLOGIA COMUNICATIVA DE INVESTIGAÇÃO: LINGUAGEM, DIÁLOGO E INTERSUBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A metodologia indica um caminho que será percorrido pelo pesquisador ao longo do seu estudo, representando mais que uma descrição dos métodos e técnicas que serão utilizados, mas aponta a leitura que o pesquisador faz do quadro teórico e de como buscará os dados a partir da realidade empírica investigada. Segundo Minayo (2018, p. 14):

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Isso implica no posicionamento que o pesquisador irá tomar diante desta realidade, que por sua vez, demonstra uma compreensão sobre ciência, como se constrói e quais são os caminhos para se chegar ao conhecimento. Ou seja, é o momento de descrever e justificar o marco metodológico, sua orientação, argumentando sobre a coerência entre a metodologia, o referencial teórico-epistemológico e os instrumentos que serão utilizados.

Tomando como ponto de partida estas afirmações, assumimos como caminho metodológico a utilização da Metodologia de Investigação Comunicativa (MIC), elaborada na Europa pela *Community of Research on Excellence for All* – CREA em 1991, cujos postulados próprios para a geração e análise dos dados possuem uma orientação comunicativa. Isto é, focalizam a ação humana, as interações da vida social a partir da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade, buscando superar a dicotomia sujeito e objeto, já que inclui as vozes das pessoas participantes no processo de pesquisa a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade.

A adoção da MIC, assim implica não apenas uma escolha teórica, mas define diretamente a forma de produção e análise dos dados desta pesquisa. Nesse sentido, os relatos dos participantes são compreendidos como produções discursivas, nas quais os atores interpretam suas experiências, e não como meros registros de fatos, no qual o processo de encarceramento o define enquanto atores no mundo (Freire, 1987). Desta forma, a geração dos dados ocorre por meio de interações dialógicas, e sua análise orienta-se pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas trajetórias.

É nesse horizonte que a adoção da MIC implica a incorporação de uma lógica investigativa ancorada na centralidade da linguagem e da intersubjetividade. Nesse sentido, sua fundamentação encontra respaldo na TAC (Habermas, 2019a; 2019b; 1990) e na dialogicidade proposta por Freire (1987; 1997), que embora partam de matrizes distintas como apresentamos anteriormente, convergem ao compreender a linguagem como meio de produção de sentidos, coordenação da ação, abrindo possibilidade para a transformação da realidade.

A partir desta articulação, o processo investigativo é compreendido como uma prática comunicativa, na qual a produção dos dados ocorre por meio das interações dialógicas orientadas ao entendimento, em que pesquisadora e participantes se inserem em uma relação

intersubjetiva mediada por pretensões de validade – verdade, retitude e veracidade – que orientam a construção e a interpretação dos enunciados produzidos durante a pesquisa. Nessa perspectiva, os relatos dos participantes são tomados como atos de fala situados, nos quais se expressam interpretações sobre o mundo da vida, permitindo analisar não apenas o conteúdo das narrativas, mas os sentidos produzidos e negociados no processo comunicativo.

Ao mesmo tempo, a dialogicidade freireana tensiona essa relação ao inserir o diálogo como prática ética e política, orientada pela superação das relações de opressão e pela construção de processos de conscientização (Freire, 1987), o que implica compreender os sujeitos não apenas como interlocutores válidos, mas como agentes históricos capazes de (re)interpretar e transformar suas trajetórias. Dessa forma, a MIC se constitui como uma epistemometodologia que articula a racionalidade comunicativa e a dialogicidade como fundamentos da produção do conhecimento, orientando tanto a geração quanto a análise dos dados a partir de uma perspectiva que privilegia o diálogo igualitário, a construção intersubjetiva de significados e o potencial transformador da pesquisa. Além deste aspecto, conforme indicam Tello (2013) e Mainardes (2015), tem como principal característica a articulação e o alinhamento da metodologia com o referencial epistemológico da pesquisa.

Considerando este quadro geral, torna-se necessário explicitar de que modo o diálogo, enquanto categoria central, se desdobra no interior da investigação comunicativa, orientando a relação entre pesquisadora e participantes. Para os formuladores da MIC (Gómez et. al, 2006; CREA, 1996a, 1996b; Flecha, Gómez, Puigvert, 2001), o século XXI se apresenta como um período que pode ser denominado por diferentes nomenclaturas, tais como: a sociedade da informação, fazendo referência a capacidade de selecionar e processar as diferentes informações ao qual temos acesso a todo momento; sociedade do conhecimento, pois estas informações ao serem processadas, geram conhecimento; sociedade do risco, no qual se observa como as instituições da sociedade industrial não dão respostas aos novos anseios sociais, políticos, econômicos e individuais.

Independente da nomenclatura que seja utilizada, a sociedade da informação, do conhecimento e do risco, compartilha um denominador em comum: o diálogo. Esta nova categoria está intimamente relacionada as relações sociais e exerce sua influência nos âmbitos econômico e político, bem como nos familiares, individuais e sociais.

Por supuesto que existen limitaciones y resistências, pero lo que aparece como incuestionable es-ahora más que nunca-que las diferencias entre personas y grupos se intentan a resolver a partir del diálogo. La autoridade del líder político, del director de una empresa, del professorado, del cabeza de familia o del compañero en la pareja, ya no es incuestionable, sino que necessita argumentos. Em otras palabras, ahora se reclama diálogo a la autoridade que antes no se avenía a dar razones; y si el diálogo se niega, se generan conflictos. (Gómez et. al, 2006, p. 12).

O diálogo, enquanto categoria social, trouxe transformações que colocaram em crise as autoridades e hierarquias autoritárias, expondo as condições de desigualdade que permeavam a sociedade, exigindo relações mais dialógicas em todas as esferas. Desta forma, as decisões são tomadas a partir de argumentos válidos que levam ao consenso, pois de outras formas, se interpõem conflitos que podem levar às situações de violência.

É nesse deslocamento que o diálogo deixa de ser apenas uma característica das relações sociais e passa a se constituir como princípio metodológico da investigação. Neste sentido, na investigação comunicativa parte-se do princípio de que é possível conhecer a realidade social de maneira objetiva, ou seja, entende-se que a realidade existe, que é possível conhecê-la cientificamente e tratá-la com objetividade para transformá-la, superando as desigualdades, considerando todos os seres humanos como capazes de transformar a realidade, a partir da reflexão sobre si e seu lugar no mundo com outros homens e mulheres (Gómez et al., 2006).

Partindo dessa compreensão é que se configura os modos específicos de relação entre pesquisadora e participantes, orientados por dois preceitos fundamentais da investigação comunicativa: a postura realizativa e a ruptura do desnível interpretativo. A primeira pode ser compreendida como a posição que o (a) pesquisador (a) assume diante dos temas discutidos durante a pesquisa, não omitindo sua visão, mas não deixando que este posicionamento tenha papel de destaque nas discussões, assim:

[...] seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio; sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O investigador está em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorre com todas as falas. (Flecha, 2004, p. 46).

É importante destacar que a relação igualitária não é compreendida como todos possuindo os mesmos conhecimentos, mas antes, é entendida como sendo o compartilhamento dos conhecimentos que cada um possui sobre o tema, considerando as pretensões de validade e nos argumentos que são expostos, a despeito das posições de poder ocupadas pelos participantes do diálogo.

A ruptura do desnível interpretativo é o entendimento de que todos são capazes de entender, interpretar e explicar as situações vividas. A diferença é a função que esta interpretação terá para a pesquisadora e os participantes, e que segundo Habermas (2019a), se encontra na função que cada um desempenha no processo de pesquisa: os participantes se envolvem no processo buscando um consenso para “a interpretação e coordenação de suas

ações ao passo que o (a) pesquisador (a), se coloca no diálogo para descrever e interpretar estas ações em termos típico-ideais que se relacionam com o seu objeto de pesquisa.” (Habermas, 2019a, p. 191). Desta forma, o entendimento e a compreensão pelos atores pressupõem a intersubjetividade que está nos próprios cotidianos compartilhados e na construção das interpretações em diálogo, já que este não deve ser visto como um método especial de acesso ao mundo social, mas como “uma condição ontológica da sociedade humana produzida e reproduzida por seus membros.” (Habermas, 2019a, p. 191).

Esses preceitos se articulam com a própria estrutura da investigação comunicativa, o que exige compreender suas dimensões constitutivas articuladas no processo de investigação social: a ontológica, epistemológica e a metodológica, respectivamente. A primeira dimensão, assim, parte do entendimento de que a realidade social é construída intersubjetivamente, mediada pelas interações e pelos significados atribuídos pelos atores. Além disso, existe o reconhecimento de que a realidade social, também, é construída pelas estruturas sociais que permeiam a sociedade e que são constituídas historicamente.

[...] la orientación comunicativa reconoce una realidad natural objetiva, una realidad social construída socialmente que depende de los significados que se le atribuyen y, además, constituída por estructuras situadas historicamente, pero pone la clave en el diálogo, en la intersubjetividade: una mesa es una mesa, porque es de manera consensuada como se le otorga significado intersubjetivamente. (Gómez et. al., 2006, p. 22).

Desta forma, os significados são construídos por meio do consenso e das pretensões de validade que perpassa as relações dialógicas e intersubjetivas, conceitos primordiais para a compreensão e atuação na realidade. A dimensão epistemológica se refere à forma como se conhece a realidade, compreendendo o conhecimento como resultado do diálogo, construído a partir das interações e validade por meio das pretensões de validade presentes na comunicação.

A ciência, assim, é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros, que são aceitos provisoriamente e servem para nomear o que chamamos de realidade. Este posicionamento, implica em um processo que não é neutro, mas é marcado também pelas relações de poder e os jogos de interesse presentes em nossa sociedade. Segundo Gómez et. al. (2006), para evitar que a ciência seja influenciada pelas pretensões de poder e interesses capitalistas, é preciso criar critérios que possam dar um direcionamento ético para a construção científica baseados nos pressupostos de validade tais como a retitude moral, a verdade e a veracidade.

Portanto, o elemento mais importante para a MIC, no que concerne a dimensão epistemológica, é a de que a realidade social pode ser transformada através das interações e da comunicação que são produzidas em seu interior, interpretadas de maneira conjunta pelas

peessoas investigadas e as (os) pesquisadoras (es) a partir de uma relação de igualdade. Por isso, a influência do pesquisador é percebida como algo positivo e enriquecedor, pois ambos, pesquisadores/pesquisados, são influenciados mutuamente, permitindo a reflexão em conjunto sobre a realidade estudada, situação que faz parte do processo dialógico.

A partir da dimensão ontológica e epistemológica, a dimensão metodológica orienta a investigação para a transformação da realidade social, a partir dos processos dialógicos que envolvem a participação ativa dos atores na produção do conhecimento. Assim, os significados obtidos na geração dos dados não são prescritos, mas antes se constroem comunicativamente, por isso podem ser utilizados métodos qualitativos ou quantitativos dependendo dos objetivos de pesquisa. O que pesa mais na condução da pesquisa é que a orientação em sua utilização seja a comunicativa e que seus postulados sejam evidenciados na geração e análise dos dados:

De este modo, los procesos cooperativos pueden concebirse como un auténtico entendimiento que se rige con pretensiones de validez. La persona investigadora tiene la responsabilidad de aportar los conocimientos de la comunidad científica al diálogo con la investigada, pudiendo lograr de objetividad más alto si se preocupa de crear un clima de diálogo que posibilite una e apcomunicación intersubjetiva. (Gómez et. al., 2006, p. 34).

Ou seja, a interpretação do objeto de estudo vai sendo construída por meio das interpretações e reflexões das próprias pessoas participante, exigindo uma orientação horizontal - o que vale é a força do argumento e não o argumento da força – no qual se busca uma situação de diálogo. O quadro a seguir sintetiza as principais dimensões da MIC:

Quadro 12– Dimensões básicas Metodologia de Investigação Comunicativa

Dimensão	
Ontológica	A realidade social é comunicativa; construção humana no qual os significados são construídos de forma comunicativa através das interações entre as pessoas.
Epistemológica	Conhecimento construído dialogicamente, baseado na intersubjetividade.
Metodológica	Orientação comunicativa - focaliza transformação da realidade e na construção comunicativa dos significados; usa métodos quantitativos ou qualitativos.
Pesquisador (a)	Focado na orientação comunicativa, na promoção do diálogo igualitário e na transformação dos contextos.
Participantes	É um participante em plano de igualdade; os significados alcançados dependem das interações realizadas.
Relação sujeito – objeto	Relação dialógica baseada na reflexão e intersubjetividade, rompendo com o desnível epistemológico.
Método de construção dos significados	Produzido dialógica e comunicativamente.

Fonte: adaptado de Gómez et. al. Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure Editorial S/A, 2006.

Ainda que o quadro traga a síntese das dimensões da investigação comunicativa oportunizada pela MIC, é importante destacar que essas não se apresentam de forma isolada, mas se articulam no interior do processo investigativo, sendo atravessadas pela centralidade da linguagem, do diálogo e da intersubjetividade. Partindo deste entendimento, derivam-se os postulados próprios que orientam de forma direta a geração e análise dos dados, reforçando o caráter dialógico-comunicativo da pesquisa.

O primeiro deles é a universalidade de linguagem e da ação, isso implica que todas as pessoas, independente da classe social, cor, etnia ou idade, são capazes de interagir (ação) e comunicar-se (linguagem) com os outros, ou seja, todas as pessoas possuem habilidades comunicativas, não existindo culturas inferiores ou superiores, mas sim, diferentes. O segundo, é considerar todas as pessoas como agentes sociais transformadores, sendo capazes de interpretar, refletir, estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, criar conhecimento e gerar transformações na realidade em que vivem. O próximo princípio é o da racionalidade comunicativa, que significa considerar que todos os agentes sociais são capazes de agir e se comunicar, a linguagem aqui é utilizada como meio de diálogo e de entendimento e não apenas como um meio para se chegar a um determinado fim.

Desta forma, para se conhecer como determinada ação é produzida, é preciso compreender qual é o sentido comum que as pessoas atribuem a ela, considerando os contextos nos quais as ações foram produzidas. Ao se considerar onde esta ação foi produzida, é preciso ter em mente de que não há uma interpretação mais verdadeira que a outra, mas antes, é preciso se aproximar da realidade social através das interpretações compartilhadas, dialogadas e consensuadas sem uma hierarquia interpretativa, sendo estes mais dois princípios da MIC.

Neste sentido, é preciso perceber que todos partem de um nível epistemológico igual, ou seja, ao interpretar a realidade o pesquisador é parte do processo, participando e levando para o diálogo as suas experiências e saberes com o objetivo de contribuir com as discussões e não a de se impor como detentor de um conhecimento válido pela sua posição. Por fim, o conhecimento dialógico, último dos princípios, é construído partindo das pretensões de validade, na comunicação e no diálogo, deixando de lado as pretensões de poder existentes. Assim, estes sete postulados podem ser resumidos:

Cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes, atributos universales; las personas son agentes sociales transformadores que reflexionan, dialogan y pueden modificar las estructuras; hay que utilizar la racionalidad comunicativa, tomando el lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento; se há de tener en cuenta el sentido común de las personas participantes; no se puede aceptar el presupuesto de jerarquía

interpretativa por parte del equipo investigador/investigador que, a la vez que aporta los conocimientos de la comunidad científica internacional, debe participar en planos de igualdad con las personas participantes, en orden a generar un conocimiento dialógico que contribuya al desarrollo de nuevo saber científico. (Gómez et. al., 2006, p. 52).

Em síntese, a perspectiva comunicativa-dialógica da MIC pode ser compreendida como ontologicamente comunicativa, já que a realidade social é construída pelos seres humanos intersubjetivamente, por meio dos consensos e das pretensões de validade; epistemologicamente dialógica, já que os significados e a ciência são produto do diálogo e como metodologia possibilita que pesquisador e pesquisados, participem da investigação com vistas a transformação da realidade social no qual estão inseridos.

No âmbito desta pesquisa, essas dimensões se materializam na análise das trajetórias de vida a partir de três níveis articulados: o nível experiencial, referente às vivências dos atores participantes; e o nível interpretativo, relacionado aos sentidos atribuídos a essas experiências; e o nível enunciativo, no qual se analisam os atos de fala presentes nos relatos dos participantes. Considerando a articulação desenvolvida ao longo desta seção, apresenta-se a seguir um quadro-síntese que explicita como os fundamentos da investigação comunicativa se desdobram no âmbito desta pesquisa:

Quadro 13 – Articulação da MIC no percurso da pesquisa

Eixo	Elementos	Desdobramento
Fundamentação teórica	Habermas – Ação comunicativa (2019a;2019b; 1990); Freire – Ação dialógica (1987; 1997)	Linguagem como mediação da realidade; Diálogo como produção de sentidos
Princípio orientador	Linguagem, diálogo e intersubjetividade	Produção dos dados por interações dialógicas
Relação pesquisadora-participantes	Postura realizativa/ ruptura do desnível interpretativo	Horizontalidade nas interações Construção compartilhada do conhecimento
Dimensões da MIC	Ontológica / epistemológica / metodológica	Interpretação das experiências como construções de sentido
Postulados	Universalidade da linguagem; Agentes transformadores; Racionalidade comunicativa; Sentido comum; Sem hierarquia interpretativa; Igual nível epistemológico	Participantes como intérpretes da realidade
Análise	Nível experiencial Nível interpretativo Nível enunciativo	Análise dos sentidos e dos atos de fala
Finalidade	Conhecimento dialógico	Compreensão e transformação da realidade

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Essa articulação permite compreender a prática pedagógica e as suas reverberações não de forma direta, mas mediadas pelas interpretações dos participantes. É a partir desse referencial

que se delineiam, no próximo item, os participantes, os instrumentos e os caminhos de produção e análise dos dados, evidenciando como os pressupostos da investigação comunicativa se materializam no percurso empírico da pesquisa.

3.3 O PERCURSO DA PESQUISA: O CAMPO, OS INSTRUMENTOS, OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

3.3.1 O campo e os instrumentos de pesquisa

A partir da discussão dos pressupostos e postulados da MIC, a presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, compreendida como um meio de explorar e entender os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010; Crapanzano, Clifford, Marcus, 2016). Nessa perspectiva, a investigação não se limita à descrição de fenômenos sociais, mas volta-se à compreensão dos processos de interpretação por meio dos quais os sujeitos constroem sentidos sobre suas experiências. Assim, a pesquisa se orienta para as experiências vividas e para as interpretações produzidas pelos sujeitos, compreendidos como atores sociais em relação com o mundo e consigo mesmos, em múltiplas dimensões — histórica, social, econômica, política, subjetiva e intersubjetiva — sempre atravessadas pelas estruturas que se interpõem por meio do sistema (Gómez et.al, 2006; Habermas, 2019a; Freire, 1987).

Partindo deste entendimento, se definiu como objeto da pesquisa a prática pedagógica no contexto da educação prisional e suas reverberações na (re)construção das trajetórias de vida de egressos. Deste encaminhamento, emergiu como campo da pesquisa a educação prisional, tendo como recorte específico os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) vinculados às unidades prisionais, compreendidos como espaços institucionais nos quais se materializam as práticas pedagógicas que constituem o objeto desta investigação. Como critério para a escolha dos participantes, decidimos: egressos do sistema prisional do Paraná que tenham participado das atividades escolares formais²⁴ por pelo menos um ano nos CEEBJAS prisionais do estado e que estejam em liberdade há pelo menos seis meses, que cumpram ou tenham cumprido pena no regime semiaberto harmonizado (tornozeleira eletrônica), independente da unidade prisional de origem, idade, raça e gênero.

²⁴ Como atividades escolares formais são consideradas as ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas salas de aula dos CEEBJAS prisionais mediadas pelos professores/professoras da educação básica na modalidade da EJA.

Estes recortes temporais (6 meses e 1 ano) são compreendidos como período mínimo para a reorganização da trajetória de vida destas pessoas ao deixarem o cárcere, bem como, o recorte de um ano de frequência no CEEBJA se justifica, já que é um período necessário para a compreensão das práticas pedagógicas e a criação dos laços necessários para a percepção das implicações e, posteriores reverberações. A escolha por sujeitos que estiveram/estejam em cumprimento de pena no regime semiaberto harmonizado, se deve ao fato de que estas pessoas carregam em seu corpo a marca visível do estigma do sistema prisional, o que pode contribuir para a compreensão das reverberações em sua vida.

Além disso, o trânsito entre as unidades prisionais durante o encarceramento leva à descontinuidade dos processos educativos, fragilizando vínculos pedagógicos e interrompendo trajetórias escolares, dificultando a construção de percursos formativos consistentes, uma vez que cada transferência implica a reconfiguração das condições de acesso, das rotinas institucionais e das próprias possibilidades de participação nas atividades educacionais (Julião, 2016; 2020). Por essa razão, optou-se por não restringir os participantes a uma unidade específica, buscando apreender a experiência educativa a partir da trajetória vivida no sistema prisional como um todo, e não de um contexto institucional isolado.

Na sequência, elaboramos o projeto de pesquisa²⁵ definindo como instrumentos para a geração de dados: o questionário estruturado, os relatos comunicativos de vida e as entrevistas comunicativas em profundidade. Estas técnicas de orientação comunicativa têm como objetivo produzir dados a partir de processos dialógicos, nos quais as experiências, interpretações e reflexões dos participantes são mobilizadas como construções de sentido sobre a realidade vivida, possibilitando a co-elaboração do conhecimento entre pesquisadora e participantes (Gómez et. al, 2006).

Considerando estes aspectos, o contato com os egressos foi realizado em parceria à equipe multidisciplinar do Complexo Social de Ponta Grossa²⁶, responsável por localizar os potenciais participantes (considerando como critério somente o fato de serem egressos) e encaminhá-los para o primeiro contato com a pesquisadora. Nesta primeira conversa, realizada por meio do aplicativo de mensagens *whatsapp*, foram apresentados os objetivos da pesquisa e confirmado o interesse do egresso em participar, ainda sem considerar os critérios para escolha. A partir deste aceite, era encaminhado a um membro da equipe multidisciplinar o questionário

²⁵ Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética - Plataforma Brasil sob o CAEE: 84063324.2.0000.0105

²⁶ Este órgão, extensão do judiciário, acompanha egressos do sistema prisional em regime aberto, semiaberto harmonizado (tornozoleira) ou livramento condicional, além de quem cumpre medidas alternativas, como prestação de serviços à comunidade, e apoia equipes nas penitenciárias e cadeias do estado.

– primeiro instrumento utilizado na geração de dados – que seria respondido impresso²⁷, presencialmente no local e dia de atendimento do egresso no Complexo Social de Ponta Grossa, previamente agendados²⁸.

A aplicação do questionário em formato impresso foi adotada considerando que parte dos egressos do sistema prisional apresenta condições desiguais de acesso, familiaridade e uso de tecnologias digitais, o que poderia comprometer a compreensão das questões, a autonomia no preenchimento e, conseqüentemente, a qualidade das informações produzidas. Nesse sentido, o uso do instrumento impresso buscou garantir maior acessibilidade, reduzindo as barreiras operacionais, e assegurando condições mais equitativas de participação na pesquisa.

Desta forma, o objetivo deste instrumento foi selecionar os participantes, a partir de perguntas (Apêndice C) que permitiram traçar um panorama geral dos egressos participantes desta primeira etapa, tais como: CEEBJA frequentado e em qual unidade prisional, qual/quais foram as séries cursadas, se participou de outras atividades educacionais e dados pessoais como idade, idade da primeira detenção, tempo de pena, regime de pena atual, gênero, raça. A partir destes dados foi possível traçar o perfil dos participantes – aprofundado no próximo tópico - e, posteriormente, realizar o convite, aos que se encaixavam nos critérios de inclusão, para participar da etapa seguinte.

Com o aceite dos participantes, foi agendado um encontro inicial – também através do aplicativo de mensagens *whatsapp* – no qual foram retomados os objetivos do estudo, esclarecidas possíveis dúvidas e apresentados os roteiros dos instrumentos de geração de dados. Esse momento não se restringiu à exposição das etapas da pesquisa, mas configurou-se como um espaço de diálogo, no qual foram estabelecidos, de forma consensuada, os combinados que orientaram todo o percurso investigativo (Gómez et.al, 2006; Freire, 1987).

É importante ressaltar que os instrumentos, embora previamente elaborados pela pesquisadora, foram apresentados aos participantes com o objetivo de verificar a compreensão acerca dos fins da investigação e de consensuar os questionamentos que compuseram os diferentes momentos de produção de dados. Tal procedimento fundamenta-se no princípio da ação dialógica e comunicativa, característico da MIC, favorecendo a construção de uma relação mais igualitária entre pesquisadora e participantes. Segundo Gómez et. al.,

²⁷ A apresentação no formato impresso foi seguida com todos os instrumentos, análises e transcrições necessárias, obedecendo ao mesmo critério aqui explicitado.

²⁸ Os atendimentos, previamente agendados, não tinham como finalidade exclusiva o preenchimento do questionário, mas integravam o conjunto de ações relacionadas ao acompanhamento e ao cumprimento das medidas próprias ao regime de pena do egresso, no interior das quais a geração destes dados foi realizada.

[...] la persona investigadora tiene la responsabilidad de aportar los conocimientos de la comunidad científica al diálogo con la investigada, pudiendo lograr un nivel de objetividad más alto si se preocupa de crear un clima de diálogo que posibilite una comunicación intersubjetiva (p. 34).

Assim, os combinados estabelecidos nesse encontro foram retomados e respeitados ao longo de toda a pesquisa, especialmente nos instrumentos de relato comunicativo e entrevista comunicativa em profundidade, garantindo condições éticas e dialógicas para a participação. Dentre esses combinados, destacam-se: a explicitação dos objetivos da pesquisa; o caráter voluntário da participação; a possibilidade de pausas, revisões, supressões ou alterações das falas; bem como o direito de acesso e validação dos registros produzidos. A seguir, apresenta-se o quadro síntese dos combinados consensuados com os participantes:

Quadro 14 - Combinados consensuados com os participantes

Na apresentação	Para terminar a conversa
- Explicitar para as participantes que o objetivo da pesquisa é compreender como as práticas pedagógicas dos CEEBJAS do sistema prisional reverberam na vida dos egressos, a fim de entender quais são as implicações na (re)construção de suas trajetórias ao deixarem o sistema prisional. Para que ao final, possamos compreender em conjunto se este objetivo foi alcançado. -Retirar as dúvidas sobre o estudo que possam surgir e deixar evidente para os/as participantes que sua participação é voluntária e caso, estes não fiquem confortáveis em participar do estudo, podem pedir para deixá-lo. -Deixar explícito que os/as participantes poderão solicitar pausas durante a entrevista e que poderão solicitar a retirada ou modificação dos trechos que julgarem necessários, sendo respeitado sua decisão no momento da análise dos dados. -Relatar que ao longo do relato poderão ser feitas anotações pela pesquisadora, que ao final poderão ser lidos pelo/pela participante. -Explicar que ao longo da fala dos participantes serão considerados os pensamentos, as reflexões, vivências, práticas, formas de atuação e resolução de problemas, a partir das situações concretas que surgem na vida cotidiana dos mesmos. Verificar se o /a participante gostaria de realizar a leitura do roteiro para a entrevista, explicando que o relato poderá iniciar pelo tópico que este/esta desejarem.	- Ao terminar, verificar com a/o participante se gostaria de retirar, suprimir, modificar ou ainda, ler as anotações da pesquisadora; - Informar que após a transcrição do relato, este irá voltar para o/a participante a fim de realizarem a leitura e avaliação dos dados para caso queiram, realizar as alterações necessárias. - Retirar dúvidas e verificar a possibilidade dos próximos encontros. Verificar se o /a participante gostaria de realizar a leitura do roteiro para a entrevista, explicando que o relato poderá iniciar pelo tópico que este/esta desejarem.

Fonte: organizado pela autora, 2024.

Após esta definição, a segunda etapa da pesquisa fez uso do relato comunicativo de vida – segundo instrumento da pesquisa – cujo objetivo é a compreensão de como os participantes organizam e atribuem significado às suas experiências e os elementos que consideram centrais em suas trajetórias, a partir de uma reconstrução orientada por eixos temáticos definidos na pesquisa. Desta forma, “esta técnica se centra fundamentalmente no debate sobre a construção do mundo da vida cotidiana do sujeito, já que o mundo social tem

uma peculiar estrutura de sentido e relevância para todas as pessoas, que vivem e nele atuam.” (CREA, 1998a., p. 73). Assim, no processo de geração de dados este instrumento focalizou, principalmente, o participante e sua trajetória pessoal, tendo como eixos para a estruturação do roteiro comunicativo (Apêndice C), os elementos descritos no quadro a seguir:

Quadro 15 - Eixos e objetivos das perguntas pré-estabelecidas – Relatos comunicativos de vida

Eixo	Objetivo das perguntas pré-estabelecidas
1. Experiências antes, durante e após a prisão	Refletir sobre as diferentes fases da trajetória de vida dos participantes em relação à experiência carcerária, investigando os eventos significativos antes da prisão, as vivências e desafios durante o encarceramento e o processo de reintegração social após a liberação, focando nas mudanças em suas percepções e nos suportes recebidos.
2. Educação, trabalho e perspectivas	Analisar a relação entre educação, trabalho e perspectivas dos participantes, investigando as oportunidades e barreiras educacionais ao longo de suas vidas, as experiências de trabalho antes, durante e após a prisão e as expectativas em relação ao futuro, considerando como esses fatores influenciam suas identidades e aspirações.
3. Família, comunidade e sociedade	Explorar as interações e relações dos participantes com suas famílias, comunidades e a sociedade em geral antes, durante e após a prisão, avaliando o impacto do encarceramento nas dinâmicas familiares, o papel das comunidades locais no apoio ou estigmatização, e as percepções dos participantes sobre como são vistos e tratados pela sociedade, e como isso influencia suas oportunidades e perspectivas.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Para construir este relato comunicativo foram realizados quatro encontros com os participantes selecionados: o primeiro encontro com objetivo de gerar os dados a partir do roteiro e da trajetória construída pelo egresso. Após este encontro os dados foram transcritos, buscando preservar os sentidos expressos nas falas e as formas de enunciação dos participantes, evitando intervenções que descaracterizassem o conteúdo narrado (Bogdan, Biklen, 1994). Na sequência, essas transcrições foram devolvidas aos participantes em um segundo encontro, possibilitando a leitura, revisão e, se necessário, a reformulação dos registros, de modo a garantir que o material produzido correspondesse às interpretações que desejavam expressar.

O terceiro encontro foi destinado ao aprofundamento de aspectos emergentes do relato inicial, retomando pontos considerados relevantes e ampliando a compreensão das experiências narradas. Por fim, no quarto encontro, foram apresentadas as sínteses preliminares construídas a partir dos relatos, oportunizando aos participantes a validação, complementação ou ajuste das interpretações, consolidando o caráter dialógico e intersubjetivo do processo de produção dos dados. Desta forma, segundo Gómez et. al (2006), o procedimento de transcrição não se configura apenas como uma etapa técnica de organização dos dados, mas como uma exigência epistemológica da MIC, na medida em que as produções discursivas não são tomadas como registros acabados, mas como construções passíveis de revisão e aprofundamento ao longo do processo investigativo. Assim, a transcrição, a devolutiva e a retomada dos relatos integram um

movimento contínuo de construção dos dados, no qual se busca assegurar maior rigor interpretativo e coerência entre o que foi narrado, registrado e analisado, evitando deslocamentos de sentido decorrentes de interpretações unilaterais por parte da pesquisadora.

A partir deste entendimento, o procedimento de transcrição e interpretação dos dados, assim como o quantitativo de encontros (quatro) realizados nos relatos foi repetido nas entrevistas comunicativas em profundidade, terceiro instrumento da geração de dados usado na pesquisa. Nesse sentido, a entrevista comunicativa em profundidade se configura como um processo contínuo de interlocução, no qual os significados são explorados e explicitados de forma mais densa, assim:

[...] pensamos que um processo desta natureza não é apenas um momento de conversação em que uma pessoa – o entrevistador – consegue alguma coisa de outra – o entrevistado –, senão que se produz uma relação na qual ambos chegam a se comprometer com um problema que se quer conhecer e que produz um efeito nos dois implicados. (CREA, 1998a., p. 76).

Partindo desta compreensão, o objetivo deste instrumento foi aprofundar a compreensão das experiências de escolarização vivenciadas nos CEEBJAS prisionais, focalizando os elementos constitutivos das práticas pedagógicas expressas no planejamento do professor (Sousa, 2016; Veiga, 2008). A partir das falas produzidas, buscou-se detalhar, problematizar e explicitar como essas práticas eram organizadas e percebidas pelos participantes, permitindo uma análise dos aspectos relacionados aos objetivos e conteúdos, metodologia e recursos didáticos, relação professor-aluno, avaliação, planejamento e reflexões finais, em articulação com as experiências narradas e os sentidos atribuídos pelos participantes às suas trajetórias escolares. A organização desses eixos orientadores e os sentidos atribuídos às perguntas pré-estabelecidas (Apêndice C) são apresentados de forma sintética no quadro a seguir:

Quadro 16 - Eixos e objetivos das perguntas pré-estabelecidas – Entrevistas comunicativas em profundidade (continua)

Eixo	Objetivo das perguntas pré-estabelecidas
1- Objetivos e conteúdos	Como os participantes percebem os objetivos da escolarização e os conteúdos trabalhados, considerando o que era ensinado, como era apresentado e a relevância atribuída a esses conhecimentos em suas experiências escolares.
Metodologia e recursos didáticos	Como as aulas eram conduzidas, os tipos de atividades desenvolvidas e os recursos utilizados, buscando captar como esses elementos eram vivenciados no cotidiano escolar.

Quadro 16 - Eixos e objetivos das perguntas pré-estabelecidas – Entrevistas comunicativas em profundidade (conclusão)

Relação professor-aluno	Como eram as formas de interação entre professores e estudantes, considerando aspectos como diálogo, proximidade, respeito e participação nas aulas.
Avaliação e planejamento	Como os participantes vivenciaram os processos de avaliação e a organização das aulas, incluindo a forma como o ensino era estruturado e acompanhado ao longo do tempo.
Reflexões finais sobre as práticas pedagógicas	Apreciação geral das experiências escolares, reunindo percepções, impressões e aspectos considerados mais marcantes no processo de escolarização.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Desta forma, o quadro apresentado evidencia a organização dos eixos e dos sentidos que orientaram a formulação das perguntas na entrevista comunicativa em profundidade, servindo como referência para a condução do diálogo com os participantes e para o aprofundamento das experiências, sem restringir a dinâmica aberta própria do instrumento.

Os instrumentos mobilizados nesta pesquisa — questionário estruturado, relato comunicativo de vida e entrevista comunicativa em profundidade — foram organizados de forma complementar, possibilitando a construção progressiva dos dados a partir das experiências dos participantes. Em consonância com a orientação da MIC, esses instrumentos foram articulados em um processo contínuo de produção e aprofundamento das informações, no qual os dados foram sendo retomados, ampliados e problematizados ao longo das diferentes etapas da pesquisa.

Essa organização permitiu transitar de uma caracterização inicial dos participantes, por meio do questionário, para a reconstrução de suas trajetórias no relato comunicativo de vida e, posteriormente, para o aprofundamento de aspectos específicos das experiências escolares nas entrevistas comunicativas em profundidade. Desse modo, a utilização desses instrumentos buscou garantir maior densidade à compreensão das práticas pedagógicas investigadas, mantendo a centralidade das interpretações dos participantes no processo de produção dos dados (Gómez et. al, 2006; CREA, 1998a).

Considerando essa estrutura, apresenta-se, a seguir, o perfil dos participantes, construído a partir das informações obtidas no questionário inicial, que orientou a seleção dos egressos participantes da pesquisa e possibilitou a caracterização do grupo investigado.

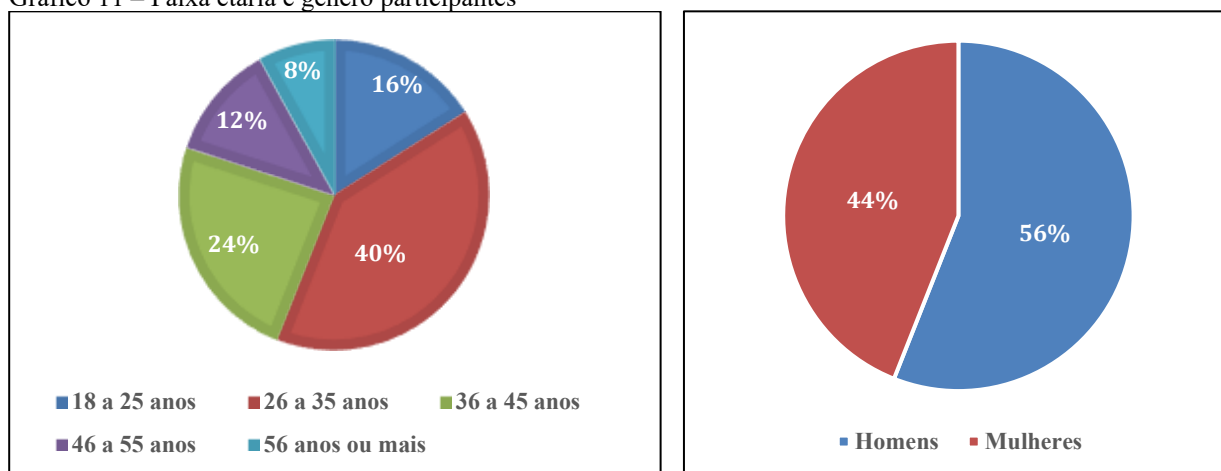
3.3.2 Os participantes da pesquisa

A caracterização dos participantes constituiu etapa fundamental do percurso investigativo, sendo realizada a partir das informações obtidas por meio do questionário

estruturado aplicado na fase inicial da pesquisa, possibilitando delinear o perfil do grupo investigado, subsidiando a seleção dos participantes das etapas subsequentes. A partir dos dados gerados pelo questionário, foi possível traçar um panorama geral dos 25 egressos participantes, considerando aspectos demográficos, trajetórias escolares, inserção profissional e experiências no sistema prisional.

De modo geral, no que tange às características demográficas, o que se observa é o predomínio do gênero masculino (56%) em relação ao feminino (44%), o que se alinha à tendência nacional do sistema prisional, marcado pela maioria masculina. A faixa etária dos participantes está situada nos 35 anos, com maior concentração entre os 26 e 35 anos (40%), faixa considerada produtiva e com maiores chances de inserção no mercado de trabalho. Um dado interessante revelado é de que 28% dos participantes têm mais de 45 anos e, nesse grupo, a maioria relatou ter cumprido penas mais longas, superior a dez anos, indicando que o envelhecimento ocorreu dentro do sistema prisional, como consequência do cumprimento de penas de privação de liberdade prolongadas.

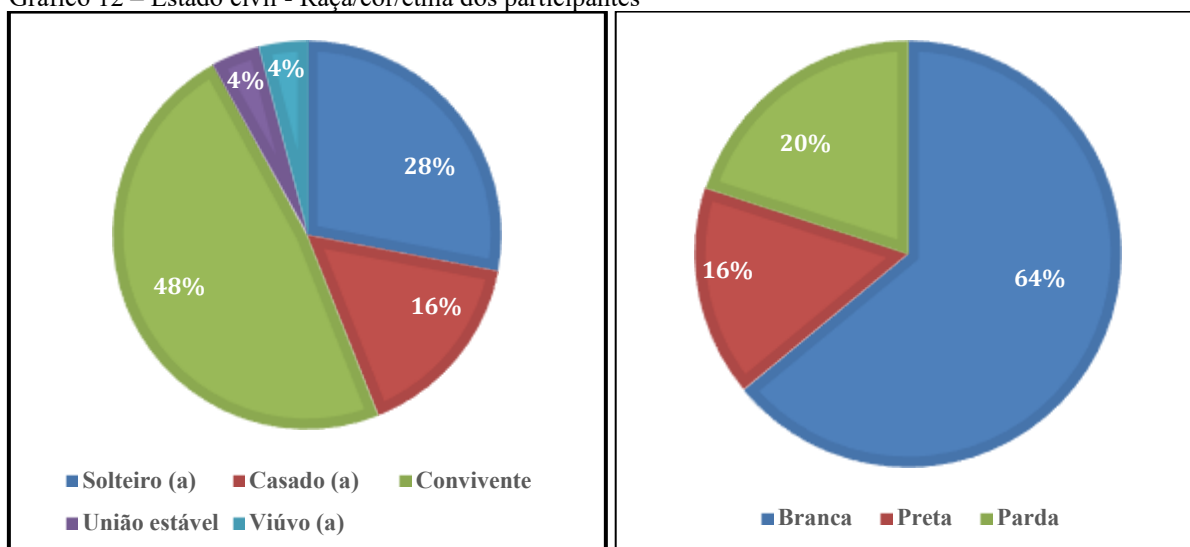
Gráfico 11 – Faixa etária e gênero participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

Em relação à raça/cor, 64% dos participantes se autodeclaram brancos, 20% pardos e 16% pretos. Embora pretos e pardos representem em conjunto 36% da amostra, esse percentual é inferior ao registrado nas estatísticas nacionais, que apontam o encarceramento como mais frequente entre a população negra. Sobre a estrutura familiar, 48% dos participantes mantêm relações conjugais informais (convivem com seus parceiros sem a formalização legal da relação), 28% são solteiros e 16% são casados legalmente.

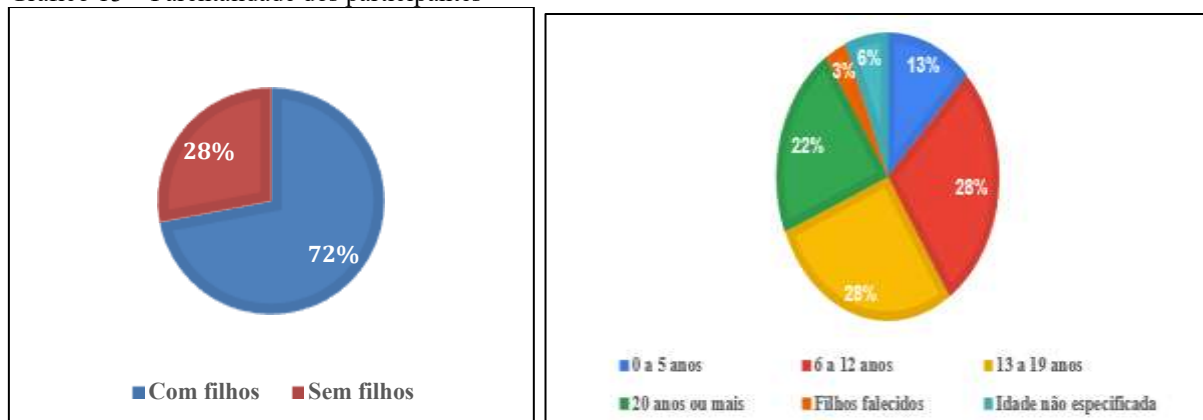
Gráfico 12 – Estado civil - Raça/cor/etnia dos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

A parentalidade está fortemente sinalizada nos dados, já que 72% dos egressos têm filhos, com média de dois por pessoa, sendo o maior percentual registrado (28%) de crianças na faixa de 6 a 12 e adolescentes dos 13 aos 19 anos.

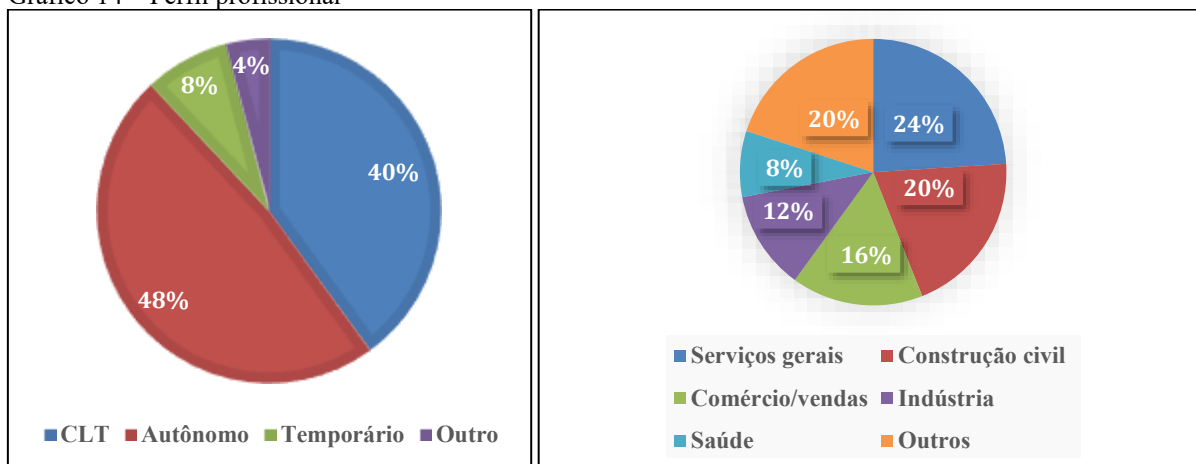
Gráfico 13 – Parentalidade dos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

Os dados referentes ao perfil profissional revelam que 92% dos egressos participantes estão inseridos em atividades laborais, destes 48% atuam como autônomos e 40% possuem vínculo empregatício no formato de contratação CLT com jornadas, salários e direitos regulamentados pela legislação trabalhista. A área de atuação com maior incidência é a de serviços gerais (24%) seguido pelos setores de construção civil (20%) e comércio/vendas (16%), respectivamente.

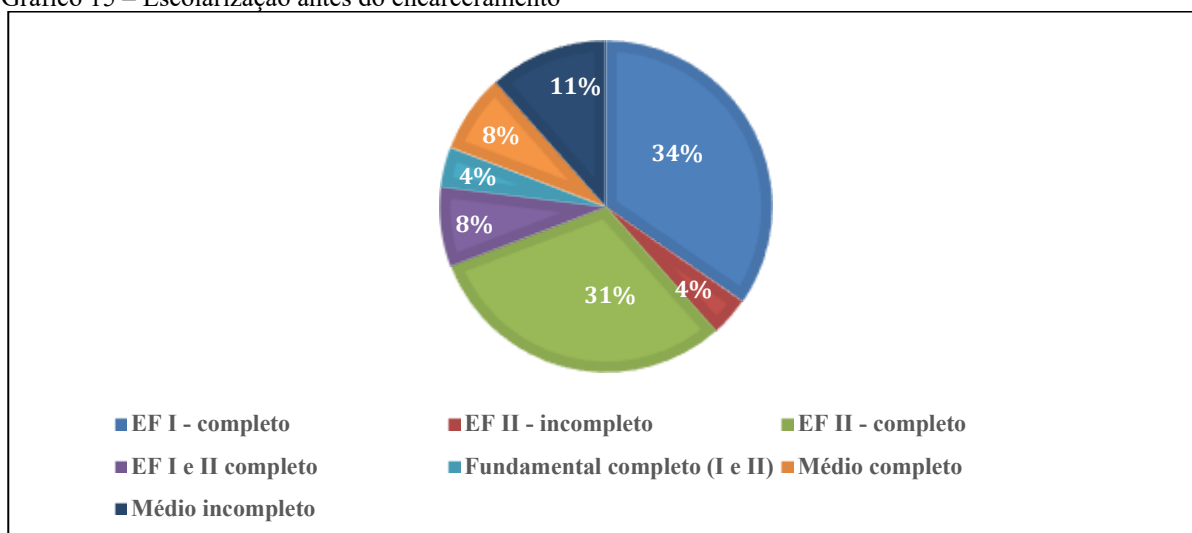
Gráfico 14 – Perfil profissional



Fonte: elaborado pela autora, 2025

Sobre a caminhada escolar dos participantes, os dados indicam que antes do encarceramento existia um histórico de baixa escolarização, já que 34% tinham concluído apenas o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 31% o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e apenas 8% haviam completado o Ensino Médio. Este cenário reforça a correlação entre baixa escolaridade e maior exposição a contextos de vulnerabilidade social e criminalização.

Gráfico 15 – Escolarização antes do encarceramento

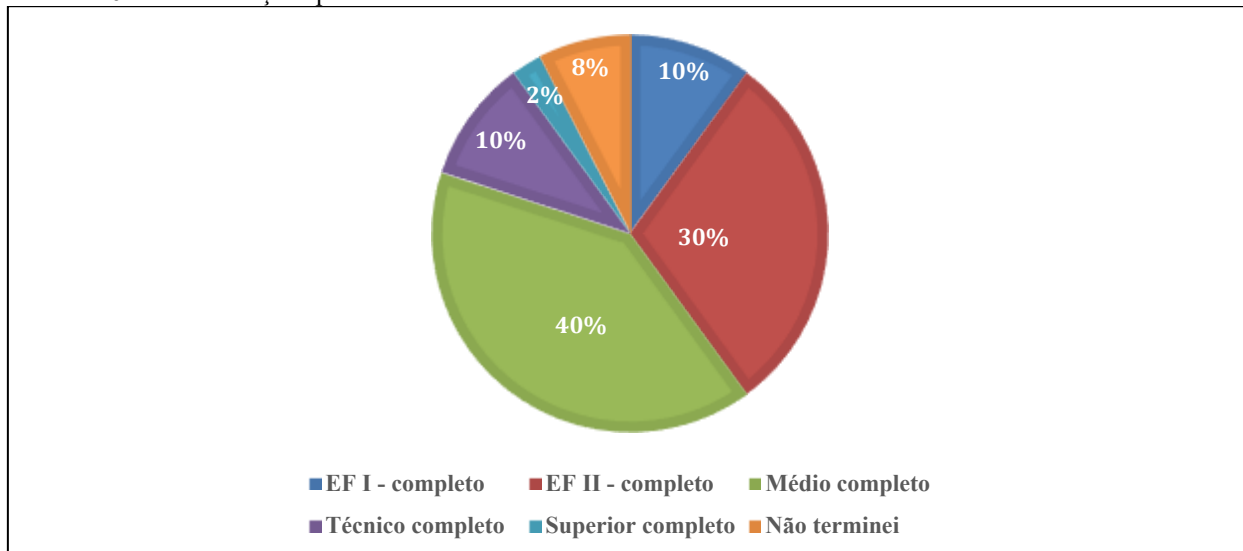


Fonte: elaborado pela autora, 2025

Durante o período de cumprimento de pena em regime fechado, 84% dos participantes frequentaram os CEEBJAS e 16% não frequentaram, indicando que dentre os principais motivos que os levaram a não cursar a escola foram a falta de interesse e a falta de vagas disponíveis no CEEBJA. Sobre a finalização de alguma etapa da escolarização básica, 40% dos

egressos terminaram o ensino médio, 30% o ensino fundamental II e 10% o ensino fundamental I.

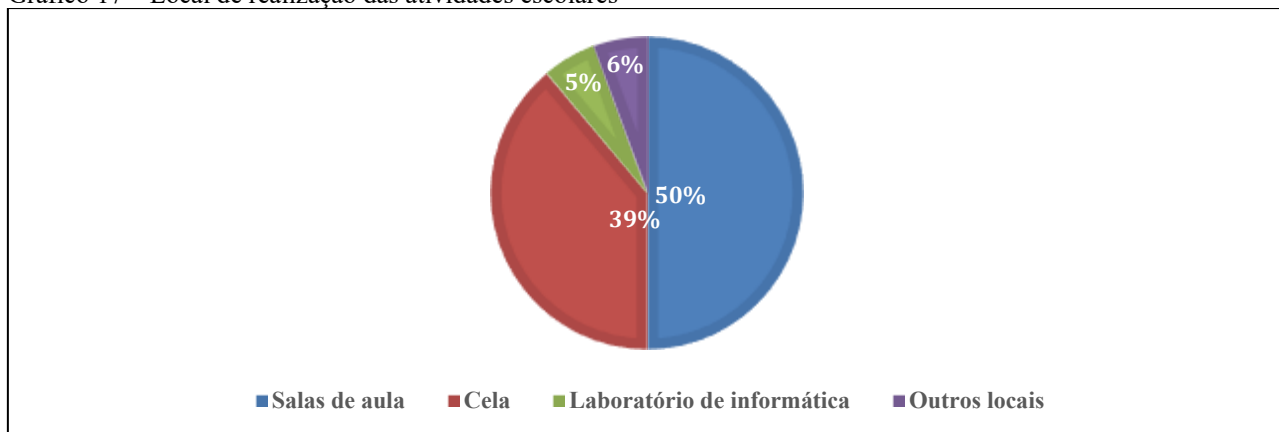
Gráfico 16 – Escolarização após o encarceramento



Fonte: elaborado pela autora, 2025

O local onde as atividades escolares foram desenvolvidas e a presença de salas de aula nos CEEBJAS, 88% dos participantes sinalizaram que na unidade prisional em que cumpriram sua pena existiam salas de aula, indicando ainda que estas seriam o principal espaço para a realização dos estudos (50%), seguidos pelas celas (39%) e o laboratório de informática (2%).

Gráfico 17 – Local de realização das atividades escolares

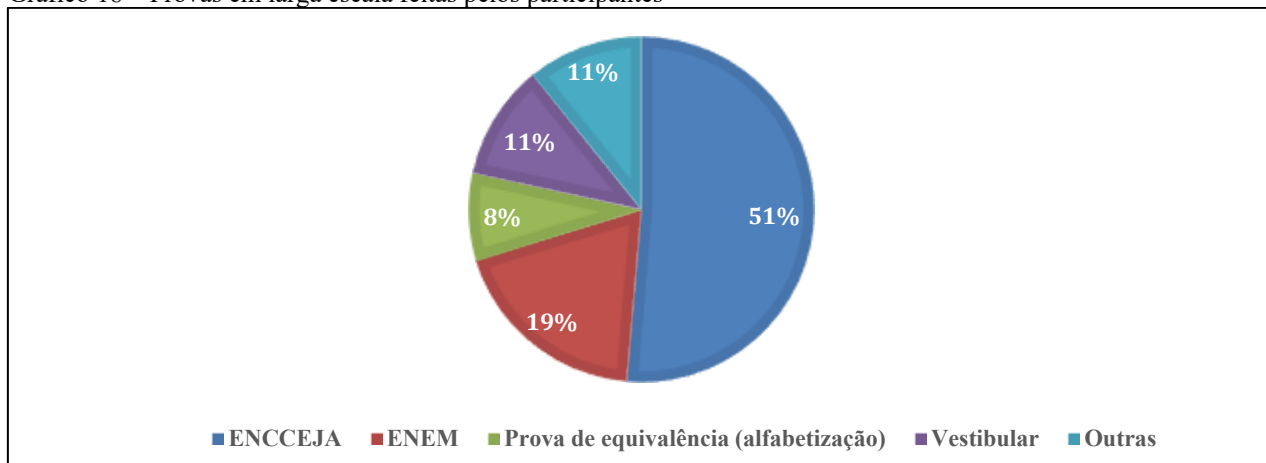


Fonte: elaborado pela autora, 2025

Ainda sobre a escolarização, durante o encarceramento 51% dos egressos realizou o ENCCEJA, 19% o ENEM e 11% prestaram vestibular para alguma instituição de ensino superior. Estes dados nos mostram que durante o período da prisão, muitos egressos buscaram oportunidades educacionais, demonstrando um esforço significativo para concluir a educação

básica, mesmo que através das avaliações em larga escala. A participação no ENEM e nos vestibulares, indica que parte dos egressos também almejava cursar o ensino superior, apesar das limitações estruturais e institucionais enfrentadas no sistema prisional. A prisão para alguns internos pode funcionar como um espaço de retomada ou continuidade dos estudos, apontando a importância da garantia ao acesso à educação nas unidades prisionais.

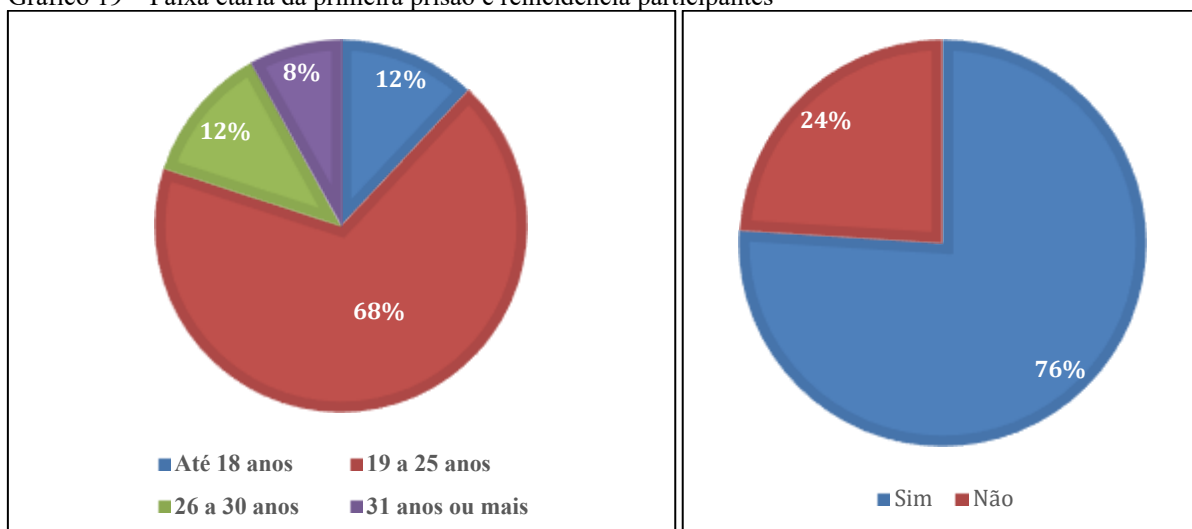
Gráfico 18 – Provas em larga escala feitas pelos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

Os dados da trajetória prisional dos egressos demonstram que 68% destes tiveram sua primeira prisão entre os 19 a 25 anos e somente 8% acontecendo entre os 31 anos ou mais. Além disso, 76% dos participantes são reincidentes, indicando que muitos passaram por múltiplas prisões ao longo da vida, evidenciando dificuldades de reintegração social e a persistência das trajetórias de exclusão.

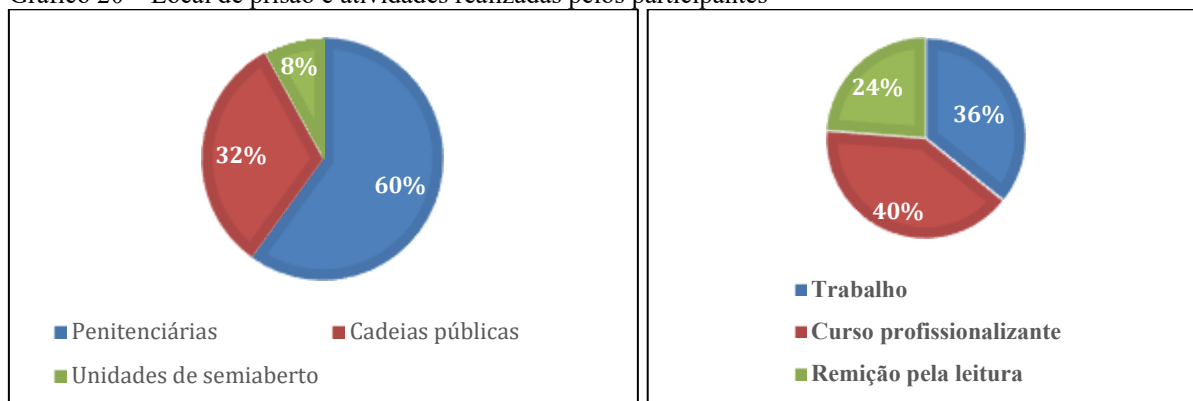
Gráfico 19 – Faixa etária da primeira prisão e reincidência participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

Sobre o local de cumprimento da prisão dos participantes, 60% dos egressos cumpriu sua pena em penitenciárias (local destinado àqueles que já foram condenados), 32% em cadeias públicas (local destinado àqueles que ainda aguardam julgamento) e 8% estiveram em unidades de regime semiaberto (local destinados àqueles que podem deixar a unidade prisional durante o dia para estudos e/ou trabalhos e retornam para dormir na unidade). Durante a prisão 40% dos egressos cursou algum curso profissionalizante, 36% trabalharam dentro das unidades prisionais e 24% realizou a remição de sua pena por meio da leitura.

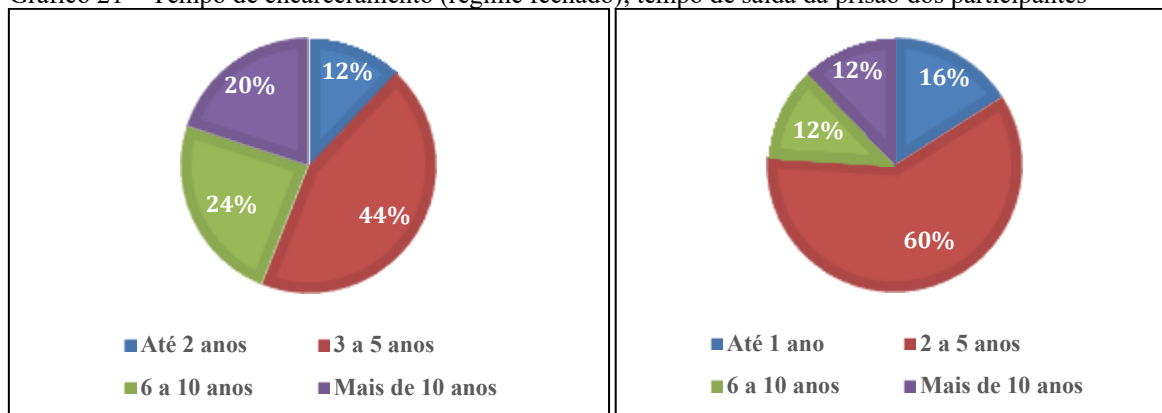
Gráfico 20 – Local de prisão e atividades realizadas pelos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

O tempo de cumprimento de pena em regime fechado dos 25 egressos respondentes com maior incidência foi de 3 a 5 anos (44%), 6 a 10 anos (24%) e mais de 10 anos (20%). Até o momento da pesquisa, o tempo de saída da prisão com maior número de egressos foi de 2 a 5 anos (60%).

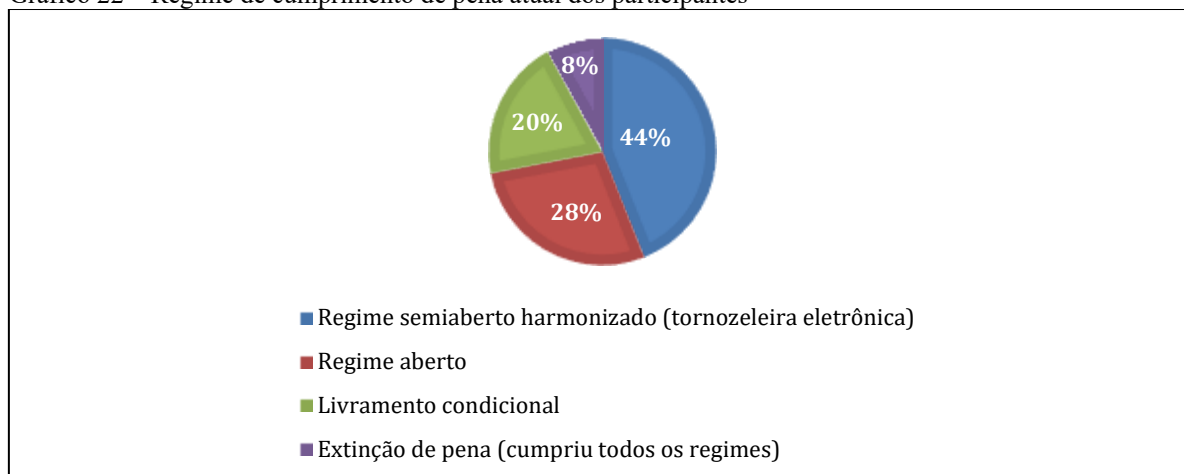
Gráfico 21 – Tempo de encarceramento (regime fechado), tempo de saída da prisão dos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

O regime de continuidade de cumprimento de pena com maior expressividade foi o regime semiaberto harmonizado (tornozeleira eletrônica) com 44%, seguido do regime aberto 28% e do livramento condicional (20%).

Gráfico 22 – Regime de cumprimento de pena atual dos participantes



Fonte: elaborado pela autora, 2025

A partir deste perfil traçado dos respondentes do questionário, pudemos verificar que do total de 25 participantes, apenas 6 correspondiam aos critérios de inclusão estabelecidos e apresentados anteriormente: a) ser egresso do sistema prisional do estado do Paraná; b) ter participado por, no mínimo, um ano de atividades escolares formais nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) no contexto prisional; c) estar em liberdade há pelo menos seis meses (independente do uso de tornozeleira). Dos seis participantes inicialmente selecionados, cinco aderiram às etapas seguintes da pesquisa, havendo uma desistência ao longo do processo, o que resultou na participação efetiva de quatro egressos. Assim, os quatro participantes da pesquisa são:

Quadro 17 – Egressos participantes da pesquisa

(continua)						
Participante (P)	Idade	Sexo	Raça/cor	Situação atual	Escolarização antes do cárcere	Etapa finalizada no cárcere
P1 - S.C.	35 anos	Feminino	Branca	Em liberdade há 3 anos; cursando ensino superior	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio
P2 - A.N.	32 anos	Masculino	Preta	Em liberdade há 4 anos; livramento condicional;	Ensino fundamental incompleto (abandono na 7ª série)	Ensino médio + técnico em eletromecânica

Quadro 17 – Egressos participantes da pesquisa

(conclusão)						
P3 – M.S.	39 anos	Feminino	Parda	Em liberdade há 3 anos e 6 meses; regime aberto	Ensino fundamental incompleto (abandono na transição para a 5ª série)	Ensino Fundamental II e Ensino médio
P4 – D.N.S.	25 anos	Masculino	Preto	Em liberdade há 1 ano; regime semiaberto com tornozeleira	Ensino fundamental incompleto (abandono por volta dos 15 anos)	Conclusão do ensino médio (CEEBJA) + curso técnico em mecânica

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A caracterização dos participantes permitiu situar as trajetórias que compõem o corpus da pesquisa, trazendo elementos comuns e particularidades que atravessam as experiências de escolarização no contexto prisional. Esses aspectos são tomados como parte das condições a partir das quais os participantes produzem sentidos sobre suas vivências, o que orienta a compreensão dos dados no interior da investigação. O próximo tópico explicita como os dados foram analisados.

3.3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados, adotaram-se como pressupostos as orientações da MIC, partindo do entendimento de que as interpretações elaboradas pelos participantes — egressos do sistema prisional — se constituem nas inter-relações entre suas experiências de vida, escolares e prisionais. Assim, a análise voltou-se à apreensão dessas construções interpretativas, considerando que emergem da articulação entre experiência, linguagem e contexto social.

Desta forma, após o primeiro encontro com os participantes, os relatos comunicativos de vida e das entrevistas comunicativas em profundidade, os dados foram organizados por participante e por instrumento. Esse arranjo inicial teve como objetivo preservar a especificidade de cada instrumento, evitando a sobreposição entre dados referentes à trajetória de vida e dados referentes às práticas pedagógicas. Assim, os registros foram organizados seguindo o seguinte modelo²⁹, respectivamente:

²⁹ Para cada encontro esta organização foi repetida.

Quadro 18 – Nomenclatura – relatos comunicativos e entrevistas comunicativas

Relatos comunicativos
P1 – S.C. – RC1. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Relato Comunicativo. Ponta Grossa. Uvaranas, 07/12/2024. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 2h30min.
P2 – A.N. – RC2. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Relato Comunicativo. Ponta Grossa. Olarias, 16/04/2025. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 2h00min.
P3 – M.S. – RC3. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Relato Comunicativo. Ponta Grossa. Bonsucesso, 06/09/2025. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 1h30min.
P4 – D.N.S. – RC4. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Relato Comunicativo. Ponta Grossa. Recanto Brasil, 11/10/2025. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 1h20min
Entrevistas comunicativas em profundidade (EC)
P1- S.C. – EC1. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Entrevista Comunicativa. Ponta Grossa. Uvaranas, 07/12/2024. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 1h30min.
P2 – A.N. – EC2. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Entrevista Comunicativa. Ponta Grossa. Olarias, 16/05/2025. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 1h45min
P3 – M.S. – EC3. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Relato Comunicativo. Ponta Grossa. Bonsucesso, 06/09/2025. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 1h15 min.
P4 – D.N.S. – EC4. Práticas pedagógicas no sistema prisional. Relato Comunicativo. Ponta Grossa. Recanto Brasil, 11/10/2025. Luana Karoline Pieckhardt de Souza. Duração de 1h30min.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Nestes registros, inserimos a informação correspondente ao instrumento (EC; RC), a forma como chamaremos os participantes com as siglas de seus nomes, o assunto da pesquisa, o local onde foi realizada a geração de dados durante o percurso investigativo de quatro encontros e o tempo de duração de cada conversa, organização que coube à pesquisadora. Na sequência criamos em conjunto com os participantes uma breve descrição sobre si, que serviu de complemento à esta identificação. O objetivo dessa mini biografia era dar voz aos participantes na escolha dos elementos que iriam compor sua forma de apresentação no estudo, possibilitando que definissem quais aspectos de suas trajetórias, experiências e identidades consideravam relevantes tornar visíveis, aprofundados nos relatos. Tratou-se, portanto, de um procedimento que desloca a centralidade da caracterização do pesquisador para os próprios egressos, assegurando maior coerência com os pressupostos da MIC, ao reconhecer os participantes como interlocutores ativos na produção de sentidos sobre si mesmos e sobre a pesquisa. Desta forma, o quadro a seguir explicita esta organização:

Quadro 19 – Minibiografias participantes

(continua)

Participante: S.C., mulher, branca, 35 anos, cursando Serviço Social, esteve privada de liberdade cumprindo pena por 4 anos e 10 meses (reincidente), finalizou o ensino médio dentro do CEEBJA prisional. Atualmente em regime aberto e em liberdade há 3 anos, tendo duas filhas de 16 e 10 anos.
Participante: A.N., homem, preto, 32 anos, casado, técnico em eletromecânica, esteve preso por 7 anos (reincidente), concluiu o ensino médio dentro do CEEBJA prisional e cursou o técnico na unidade prisional. Está cumprindo o livramento condicional e em liberdade há 4 anos, tendo dois meninos bravos de 6 e 8 anos.

Quadro 19 – Minibiografias participantes

(conclusão)

Participantes: M.S, mulher, parda, 39 anos, mora com o companheiro, técnica em enfermagem, ficou presa por 5 anos, finalizou duas etapas o fundamental II e o ensino médio dentro do CEEBJA prisional. Atualmente em regime aberto e em liberdade há 3 anos e 6 meses, tendo dois filhos: 1 rapaz já falecido e 1 moça de 19 anos.
Participante: DNS, homem, preto, 25 anos, mora com a mãe, borracheiro e mecânico, pagou pena por 3 anos, finalizou duas etapas o fundamental II e o ensino médio dentro do CEEBJA prisional. Atualmente usa tornozeleira eletrônica e em liberdade há 1 ano, solteiro e não possui filhos.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A partir disso, a análise foi organizada em dois blocos distintos e complementares. O primeiro bloco corresponde à análise dos relatos comunicativos de vida e o segundo bloco corresponde à análise das entrevistas comunicativas em profundidade, voltadas especificamente à compreensão das práticas pedagógicas vivenciadas nos CEEBJAS prisionais. Essa separação buscou respeitar a função metodológica de cada um dos instrumentos no interior da pesquisa. Os relatos comunicativos de vida assim, permitiram compreender quem são os atores egressos participantes, quais experiências constituem suas trajetórias e como interpretam sua relação com a educação. Já as entrevistas comunicativas em profundidade possibilitaram analisar, de modo mais específico, como esses atores significam as práticas pedagógicas vivenciadas no cárcere. Dessa forma, a análise foi construída inicialmente de maneira separada e, posteriormente, articulada, permitindo compreender como as práticas pedagógicas reverberam nas trajetórias de vida dos egressos.

A análise dos relatos comunicativos, assim, não teve como finalidade reconstruir uma biografia linear dos participantes, mas compreender como os egressos atribuem sentidos às suas trajetórias, considerando as múltiplas rupturas presentes em seu percurso de vida. Por isso, foram observados não apenas “os acontecimentos narrados, mas também os modos como os participantes os interpretam, justificam, avaliam e reelaboram ao longo da narrativa” (Gómez et.al., 2006, p. 85). Para organizar este bloco e apresentar a primeira síntese aos participantes, foram definidos eixos derivados do próprio roteiro dos relatos comunicativos de vida (quadro 15), tendo em vista que este instrumento orienta a produção da trajetória a partir de dimensões previamente tematizadas, sem, contudo, restringir a emergência de novos sentidos no decorrer das falas.

Desse modo, a definição desses eixos não se configura como uma etapa de categorização fechada, mas como um movimento provisório de sistematização (Habermas, 1990), que possibilita a leitura transversal das narrativas e a identificação de regularidades, tensões e singularidades presentes nas trajetórias dos participantes (CREA, 1999a). Essa opção metodológica assegurou que a análise permanecesse ancorada nos sentidos atribuídos pelos

próprios egressos, ao mesmo tempo em que estabeleceu condições para a construção de sínteses que dialoguem com os pressupostos teóricos da MIC.

Ao final dos encontros com todos os quatro participantes, separadamente, a síntese final de cada um permitiu estabelecer categorias emergentes comuns a todos os egressos, revelando as semelhanças em suas trajetórias e dando corpo as categorias finais de análise. Partindo de três questões percebidas como implícitas à pesquisadora e aos participantes - quem é esse egresso? (condições de vida; criminalidade; inserção e exclusão social; temporalidade da trajetória); como ele se relacionou com a escola (trajetória escolar)? E que sentidos ele atribui à educação (dimensão subjetiva)? - a seguir, apresentamos as categorias que serão utilizadas na discussão dos dados dos relatos comunicativos:

Quadro 20 - Categorias da análise das trajetórias de vida dos participantes

Categoria	Foco da análise
Condições de vida e inserção social	Situação do egresso no mundo da vida
Trajetoária escolar	Percurso objetivo na escolarização
Temporalidade da trajetória	Rupturas e continuidades
Relação com o futuro	Projeções e expectativas

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A partir da definição das categorias emergentes oriundas dos relatos comunicativos de vida, a análise avançou para um segundo movimento, no qual essas categorias passaram a ser operacionalizadas na leitura dos dados. Nesse momento, tornou-se necessário explicitar como os dados seriam efetivamente analisados, assegurando a coerência entre o percurso metodológico e a interpretação dos resultados. Para isso, a análise foi estruturada em três níveis articulados: o nível experiencial, o nível interpretativo e o nível enunciativo (CREA, 1999a; Gómez et al., 2006; 2012; Habermas, 1990). Esses níveis não correspondem a etapas isoladas, mas a dimensões complementares da leitura dos dados, permitindo compreender o que foi vivido, o sentido atribuído ao vivido e a forma como esse sentido é expresso linguisticamente. O quadro a seguir, sintetiza estas informações:

Quadro 21 - Níveis de análise dos dados

Nível	Foco da análise	Pergunta orientadora
Experiencial	Experiências, acontecimentos e situações vividas	O que o egresso viveu?
Interpretativo	Significados, avaliações e interpretações	Como o egresso interpreta o vivido?
Enunciativo	Forma da linguagem e atos de fala	Como o egresso expressa essa interpretação?

Fonte: organizado pela autora com base em CREA, 1999a.

No nível experiencial, a análise se voltou à identificação das experiências narradas pelos participantes, considerando acontecimentos relacionados à trajetória de vida, à escolarização,

ao encarceramento e ao processo de (re)integração social. Nesse nível, a análise se concentra na identificação das experiências relatadas pelos participantes, descrevendo os acontecimentos e situações vividas, sem ainda avançar para a interpretação dos sentidos ou para a análise teórica dessas experiências. Se trata, portanto, de um “momento de descrição analítica do vivido, no qual se busca, responder ao que aconteceu na trajetória do participante, antes de discutir o que isso significa” (CREA, 1999a, p. 52).

Avançando para o nível interpretativo, a análise buscou identificar como os egressos interpretam suas trajetórias, como avaliam suas experiências e que significados atribuem a escola, o cárcere, o trabalho e a (re)integração social. Diferente do que ocorre no primeiro nível, aqui se buscou compreender o que isso significa para àquele egresso, assim, experiências semelhantes podem assumir sentidos distintos, a depender da forma como são interpretadas. Esse nível é fundamental para a pesquisa, pois permite reconhecer os participantes como produtores de conhecimento sobre sua própria realidade, em consonância com os pressupostos da investigação comunicativa.

No nível enunciativo (Habermas, 1990), foram analisadas às formas como os egressos expressam suas experiências e interpretações por meio da linguagem. Nesse nível, considera-se que as narrativas não apenas relatam fatos ou significados, mas também constroem posicionamentos, avaliações e formas de se colocar diante do mundo. A análise enunciativa foi operacionalizada por meio dos atos de fala, com base na TAC (2019a; 2019b). Assim, as falas foram compreendidas a partir de três tipos principais:

Quadro 22- Atos de fala na análise

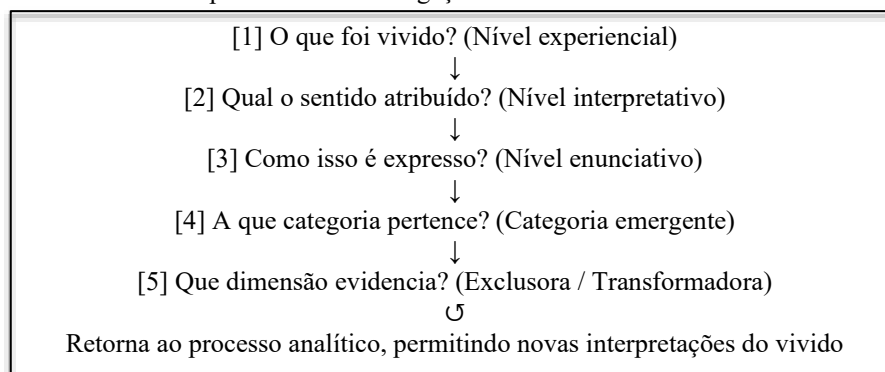
Tipo de ato de fala	Característica	Exemplo de função analítica
Constatativo	Descreve fatos ou acontecimentos	Indicar experiências vividas
Expressivo	Expressa sentimentos e percepções	Revelar sentidos atribuídos
Regulativo	Formula juízos, críticas ou expectativas	Evidenciar posicionamentos

Fonte: elaborado pela autora com base em Habermas (2019a; 2019b; 1990)

A utilização dos atos de fala permitiu compreender que os egressos não apenas narram acontecimentos, mas se posicionam diante deles, construindo interpretações que expressam tanto suas experiências individuais (subjetivas referentes ao seu mundo da vida) quanto sua leitura das condições sociais mais amplas (imbricadas na intersubjetividade e no sistema). A partir da definição das categorias e dos níveis de análise, se formou um procedimento analítico integrado, no qual cada dado presente no relato foi analisado considerando: a) a experiência relatada (nível experiencial); b) o sentido atribuído pelo egresso (nível interpretativo); c) a forma de expressão dessa interpretação (nível enunciativo); d) a categoria analítica

correspondente; e) a dimensão exclusora ou transformadora da experiência. Esse movimento pode ser sintetizado no esquema a seguir:

Esquema 7 - Ciclo analítico da experiência na investigação comunicativa



Fonte: adaptado pela autora com base em CREA, 1999a.

Esse procedimento de análise foi aplicado de forma transversal a todos os participantes, garantindo que as categorias emergentes fossem utilizadas de maneira consistente, sem perder de vista as singularidades de cada trajetória. Ressalta-se ainda, que em consonância com a MIC, a interpretação dos dados levou em conta as dimensões exclusoras e transformadoras, compreendidas como eixo central da análise. Isso significa que as experiências relatadas pelos participantes foram analisadas a partir de sua relação com os processos de limitação ou ampliação de possibilidades em suas trajetórias. Dessa forma, o que se buscou foi compreender em que medida essas vivências configuram barreiras ao acesso a direitos, reconhecimento social e oportunidades de inserção social (dimensão exclusora), ou, ao contrário, possibilitam deslocamentos, reconstruções e abertura de novas perspectivas de ação dos egressos (dimensão transformadora). Assim, estas dimensões foram percebidas como um eixo transversal de análise, no qual, uma mesma categoria — como trajetória escolar ou relação com a educação — pôde apresentar elementos tanto excluídores quanto transformadores, dependendo da forma como foi vivenciada e interpretada pelos participantes.

A análise foi ainda articulada às categorias de mundo da vida e sistema, permitindo compreender as trajetórias e as práticas pedagógicas como processos atravessados por tensões entre experiência subjetiva e estrutura institucional. O mundo da vida ligado às experiências, relações sociais e os sentidos atribuídos a elas e o sistema aparecendo como as estruturas institucionais (sistema prisional) suas normas e controle. Nos relatos comunicativos de vida, o mundo da vida apareceu nas experiências familiares, escolares e comunitárias, enquanto o sistema se manifesta nas condições estruturais que limitam essas trajetórias. Já nas entrevistas

comunicativas, o mundo da vida emerge na relação pedagógica e na construção de sentidos sobre a escola, enquanto o sistema aparece nas condições institucionais do cárcere.

Após a análise dos relatos comunicativos de vida, procedeu-se à análise das entrevistas comunicativas em profundidade, mantendo o mesmo procedimento analítico, porém com foco específico nas práticas pedagógicas vivenciadas no sistema prisional. Nesse caso, as categorias emergentes foram organizadas a partir dos elementos constitutivos da prática pedagógica.

Quadro 23 - Categorias da análise das práticas pedagógicas

Categoria	Foco da análise
Organização da prática pedagógica	Estrutura e funcionamento das aulas
Metodologias de ensino	Estratégias e formas de ensinar
Relação pedagógica	Interação professor-aluno
Avaliação	Formas de acompanhamento
Condições institucionais	Limites do sistema prisional
Reverberações da prática	Interpretação da experiência escolar

Fonte: elaborado pela autora, 2026

A análise das entrevistas seguiu o mesmo movimento analítico dos relatos, articulando níveis, categorias, atos de fala e dimensões da MIC. No entanto, seu foco recaiu sobre a forma como os egressos interpretam as práticas pedagógicas vivenciadas, e não sobre a totalidade de suas trajetórias. A partir dessa organização, tornou-se possível avançar para um movimento de sistematização da análise, no qual os diferentes elementos mobilizados — categorias emergentes, níveis de análise, atos de fala e dimensões exclusoras e transformadoras — foram articulados em uma matriz analítica integrada. Essa matriz tem como objetivo tornar visível o percurso analítico adotado, evidenciando como os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa.

Mais do que um recurso de síntese, o quadro a seguir expressa a lógica da análise desenvolvida, permitindo visualizar como as experiências relatadas pelos participantes se distribuem entre as dimensões do sistema e do mundo da vida, conforme proposto pela TAC (Habermas, 2019a; 2019b; 1990). Ao mesmo tempo, evidencia como essas experiências podem assumir caráter exclusor ou transformador, a depender das condições em que são vividas e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Os elementos apresentados no quadro não correspondem a dados empíricos específicos extraídos dos relatos ou das entrevistas, mas a uma sistematização analítica das categorias construídas na pesquisa. Assim, tratam-se de descrições sintéticas das formas pelas quais os dados podem se manifestar em cada categoria, tendo como finalidade explicitar o procedimento de análise adotado. A materialização empírica dessas categorias será apresentada no capítulo

seguinte, a partir da análise dos relatos comunicativos de vida e das entrevistas comunicativas em profundidade.

Quadro 24 – Exemplo matriz analítica (com articulação mundo da vida e sistema)

Categoria	Âmbito da experiência	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Dimensão
Exemplo relato comunicativo					
Condições de vida e inserção social	Mundo da vida	Experiências familiares, trabalho precoce	Condições de vida como limitação social	Constatativo / expressivo	Exclusora
Educação como possibilidade/limite	Sistema / Mundo da vida	Acesso à escolarização no cárcere	Educação como potencial transformador, mas com restrições	Expressivo / regulativo	Transformadora/Exclusora
Exemplo entrevista comunicativa					
Organização da prática pedagógica	Sistema	Estrutura das aulas, acesso	Escola precária	Constatativo	Exclusora
Relação pedagógica	Mundo da vida	Interação professor-aluno	Presença de diálogo	Expressivo	Transformadora

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Esta matriz permite compreender que a análise não se restringe a identificar conteúdos, mas busca apreender a articulação entre três dimensões fundamentais: o que foi vivido (nível experiencial), o sentido atribuído a essa vivência (nível interpretativo) e a forma como esse sentido é expresso (nível enunciativo). Essas dimensões, por sua vez, são atravessadas pelas estruturas do sistema e pelas dinâmicas do mundo da vida, constituindo o horizonte analítico da pesquisa.

Dessa forma, o quadro sintetiza o percurso metodológico adotado e evidencia a coerência entre os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de análise e os referenciais teóricos mobilizados. Ele funciona, portanto, como um elemento de transição entre o capítulo metodológico e o capítulo de análise, ao tornar explícito como os dados serão efetivamente interpretados. Além disso, apresentamos como forma de resumir a pesquisa, o quadro de coerência:

Quadro 25 – Quadro de coerência da pesquisa

OBJETO DE ESTUDO: Práticas pedagógicas no sistema prisional e suas reverberações TÍTULO: Práticas pedagógicas no sistema prisional do Paraná: reverberações na (re)construção das trajetórias de vida dos egressos	
TESE DEFENDIDA A tese defendida é que a (re)integração de egressos do sistema prisional não pode ser compreendida como um processo de ressocialização orientado à adaptação normativa, mas como um processo de (re)construção das trajetórias de vida, mediado pela ação comunicativa, no qual a identidade se reconfigura a partir das condições de participação no mundo da vida. Nesse contexto, a prática pedagógica, quando fundamentada na ação comunicativa, constitui-se como espaço privilegiado de mediação, capaz de promover processos de reconstrução identitária e de ressignificação da participação social. Esse posicionamento exige dos educadores um olhar que capture tanto as determinações objetivas do cárcere quanto as subjetividades em disputa, no qual os egressos não são vítimas passivas, mas sujeitos que negociam, resistem e ressignificam suas experiências educativas. O alcance das práticas pedagógicas, portanto, mede-se pela capacidade de transformar essas brechas em caminhos concretos de (re)integração, superando a mera certificação escolar.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - TAC – Identidade – Habermas (2019a; 2019b; 1990) - Ação dialógica; diálogo – Freire (1987; 1997; 1994) - Prisão como dispositivo disciplinar – Foucault (1999); - Instituição total; mortificação do eu; estigma – Goffman (1987; 1981); - Prática pedagógica; práxis pedagógicas; intencionalidade; determinantes internos e externos da prática pedagógica (Sousa, 2016; Franco, 2018; Martins, 2012; Vázquez, 1990).
PROBLEMA	OBJETIVOS
PROBLEMA CENTRAL: Como as práticas pedagógicas dos CEEBJAS prisionais reverberam nas trajetórias de vida dos egressos do sistema prisional? PROBLEMAS DERIVADOS DA QUESTÃO CENTRAL: Como o direito à educação se materializa no sistema prisional paranaense e quais contradições emergem nesse processo?	OBJETIVO GERAL: Compreender como as práticas pedagógicas nos (CEEBJAS) do sistema prisional do Paraná implicam e reverberam nas trajetórias de vida dos egressos ao deixarem o sistema OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Analisar a educação prisional no Paraná, evidenciando as tensões entre o direito à escolarização e as condições concretas de sua efetivação no sistema prisional.
PROBLEMA	OBJETIVOS
Quais são as práticas pedagógicas utilizadas nos CEEBJAS prisionais do Paraná? Quais são as possíveis reverberações destas práticas para a (re)construção das trajetórias de vida destes egressos?	Identificar as práticas pedagógicas presentes nos CEEBJAS do sistema prisional. Reconhecer as possíveis reverberações destas práticas na (re)construção destas trajetórias de vida dos egressos.
METODOLOGIA	
Pesquisa qualitativa, de natureza compreensivo-interpretativa, com orientação crítico-dialógica, fundamentada nos pressupostos da Metodologia de Investigação Comunicativa. INSTRUMENTOS: Questionário estruturado - Levantamento preliminar de dados de perfil, escolarização, trabalho, família, passagem pelo sistema prisional e vínculo com a educação prisional. Relatos comunicativa de vida - Reconstrução das trajetórias dos participantes, considerando experiências anteriores ao cárcere, vivências durante a privação de liberdade e reorganizações no pós-cárcere. Entrevistas comunicativas de profundidade - Aprofundamento das práticas pedagógicas vivenciadas nos CEEBJAS prisionais. PARTICIPANTES: Egressos do sistema prisional do Paraná que vivenciaram processos de escolarização em CEEBJAS prisionais. ANÁLISE DE DADOS: Com base na Metodologia de Investigação Comunicativa (Gómez et. a, 2006) e em suas dimensões exclusoras e transformadoras, considerando os níveis experiencial, interpretativo e enunciativo e os atos de fala (Habermas, 1990).	

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A partir dessa sistematização, o capítulo seguinte apresenta a análise dos dados, organizada em dois movimentos articulados. Inicialmente, são analisadas as trajetórias dos participantes, a partir dos relatos comunicativos de vida, evidenciando as experiências que as constituem e os sentidos a elas atribuídos. Em seguida, são analisadas as práticas pedagógicas vivenciadas no sistema prisional, a partir das entrevistas comunicativas em profundidade, buscando compreender como essas experiências educativas reverberam nas trajetórias dos egressos.

4 TRAJETÓRIAS DE VIDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DIMENSÕES EXCLUSORAS E TRANSFORMADORAS

Eles falavam que terminar os estudos podia ajudar lá fora, que não era só um papel, que aquilo podia abrir porta. Ai eu comecei a pensar diferente, mais pra sair da cadeia um pouco mais preparado, com alguma coisa a mais. Eu comecei a me ver diferente também [...] como alguém que ainda podia fazer diferente lá fora... eu fui me sentindo mais respeitado ali dentro (D.N.S., 2025).

Este capítulo analisa as trajetórias de vida dos egressos do sistema prisional e as práticas pedagógicas vivenciadas no cárcere, a partir das dimensões exclusoras e transformadoras. Parte-se do entendimento de que tais trajetórias não se constituem como percursos individuais isolados, mas como processos produzidos na relação entre experiências vividas, sentidos atribuídos e condições sociais que atravessam a vida dos egressos. A análise fundamenta-se na TAC (Habermas, 2019a; 2019b; 1990) e na perspectiva dialógica de Freire (1987; 1997), compreendendo os relatos e as entrevistas comunicativas como construções discursivas nas quais os egressos interpretam suas próprias experiências, posicionam-se diante delas e atribuem sentido às possibilidades de reconstrução da vida após o cárcere. Nesse sentido, o capítulo está organizado em dois movimentos articulados: o primeiro reconstrói discursivamente as trajetórias de vida dos participantes, preservando a singularidade dos relatos comunicativos e os sentidos atribuídos por cada egresso ao seu percurso. Para em seguida, realizar a análise transversal das categorias emergentes, articulando os níveis experiencial, interpretativo e enunciativo às dimensões exclusoras e transformadoras da MIC. O segundo, traz as entrevistas comunicativas e as práticas pedagógicas emergentes das experiências dos egressos. Com isso, busca-se compreender não apenas o que foi vivido, mas como essas experiências são interpretadas, enunciadas e tensionadas na relação entre mundo da vida, sistema, educação e retorno à sociedade.

4.1 CONDIÇÕES DE VIDA E INSERÇÃO SOCIAL: A PRODUÇÃO SOCIAL DAS TRAJETÓRIAS

A análise das condições de vida e da inserção social dos egressos, parte da compreensão de que suas trajetórias não são produzidas exclusivamente por decisões individuais, mas são construídas em contextos sociais historicamente determinados, ou seja, inscrevem-se em

processos de socialização e em condições materiais de existência que configuram, ao longo do tempo, possibilidades e limites para sua ação na sociedade. Nesse sentido, as experiências relatadas são compreendidas como expressão de relações sociais mais amplas, nas quais se articulam desigualdades econômicas, fragilidades institucionais e formas de reconhecimento ou de sua negação (Habermas, 1990).

As trajetórias assim, são analisadas na tensão entre mundo da vida e sistema, respectivamente. O primeiro entendido, como já explicitamos, enquanto horizonte de experiências, saberes e relações intersubjetivas. Este conceito aparece nos relatos atravessado por condições de vulnerabilidade que fragilizam os processos de integração social, compreendidos como as formas de constituição do pertencimento e da participação dos sujeitos na vida social, mediadas pela linguagem e pelas relações intersubjetivas (Habermas, 1990). Nesses termos, a fragilização do mundo da vida compromete não apenas as condições materiais de existência, mas também as possibilidades de reconhecimento e de construção de sentidos compartilhados.

Por sua vez, o sistema, segundo Habermas (2019a) — materializado nas instituições escolares, no mercado de trabalho e no sistema penal — incide sobre essas trajetórias por meio de lógicas instrumentais, orientadas por mecanismos de regulação que operam independentemente da construção de consensos intersubjetivos. Essa forma de organização tende a limitar a participação dos sujeitos, na medida em que não assegura condições efetivas de integração social, mas, ao contrário, reforçam processos de exclusão e marginalização (Freire, 1987). Importa destacar, contudo, que a referência ao mundo da vida não significa compreendê-lo como um espaço automaticamente protegido e emancipador. As relações familiares, comunitárias e escolares, embora constituam mediações necessárias da socialização, também podem reproduzir formas de exclusão, silenciamento e naturalização das desigualdades.

Assim, o que está em análise não é uma oposição simples entre um mundo da vida positivo e um sistema negativo, mas a forma como as experiências dos egressos são produzidas na tensão entre as mediações intersubjetivas fragilizadas e mecanismos sistêmicos de seleção, controle e normalização que perpassam as trajetórias da infância, ao período pré e pós-encarceramento. Essa distinção é indispensável para compreender por que, em alguns relatos, a família e a escola aparecem como apoio e proteção, enquanto, em outros aparece como ausência, sobrecarga ou impossibilitada de ser mediadora das ações dos egressos no mundo. Deste ponto de vista, temos duas formas de integração ocorrendo ao mesmo tempo, disputando espaço na trajetória dos egressos: integração social e integração sistêmica.

Segundo Habermas (2019a), a integração social refere-se aos processos intersubjetivos mediados linguisticamente, por meio dos quais os atores constroem consensos, estabelecem vínculos e compartilham sentidos, sendo, portanto, dependente do reconhecimento mútuo e da participação comunicativa no interior do mundo da vida. Já a integração sistêmica opera por mecanismos deslinguistificados, como o dinheiro e o poder, coordenando a ação de forma funcional, independentemente da adesão reflexiva dos egressos, o que implica uma forma de inserção regulada externamente, orientada por critérios de eficiência, controle e normalização.

Nos relatos analisados, observa-se que os egressos vivenciam uma dupla precarização. De um lado, temos fragilizações da integração social, expressas na ruptura dos vínculos familiares, na ausência de reconhecimento escolar, na instabilidade comunitária, na experiência do estigma e nas dificuldades de serem reconhecidos como “interlocutores legítimos, isto é, como atores cuja palavra, presença e experiência sejam consideradas válidas nas relações sociais e institucionais” (Habermas, 1990, p. 52). Essa dificuldade aparece quando a condição de egresso do sistema prisional passa a anteceder qualquer outra forma de identificação, fazendo com que esses sujeitos sejam vistos, antes de tudo, pela marca do cárcere e não por sua capacidade de participar, argumentar e reivindicar direitos necessários à (re)construção de sua trajetória (Goffman, 1987).

De outro lado, há também uma inserção instável na integração sistêmica, marcada pelo acesso precário ao trabalho formal, pela seletividade das instituições e pela vigilância penal que continua a existir mesmo após a saída do regime fechado (Foucault, 1999). Esta seletividade pode ser compreendida como a forma como a escola, o mercado de trabalho, os serviços públicos e o próprio sistema de justiça deixam de operar como mecanismos garantidores e de acesso aos direitos, e passam a funcionar como espaços que restringem oportunidades para atores já marcados pela pobreza, pelo estigma penal e por trajetórias de exclusão social. Essa dupla condição produz uma forma de liminaridade social, no qual os egressos deixam a prisão, mas não ingressam plenamente no mundo social como cidadãos reconhecidos em sua dignidade. Assim,

[...] ainda que acessem trabalho, estudo e/ou restaurem os vínculos familiares, permanecem limitados pela marca do cárcere. liberdade, nesse contexto, não elimina automaticamente as formas de controle, pois estas se reorganizam na tornozeleira eletrônica, no medo de revelar a passagem pela prisão, na vigilância dos olhares, na permanência da suspeição social e na necessidade contínua de demonstrar mudança (Julião, 2020, p. 110).

Portanto, a produção das trajetórias não se dá fora dessas estruturas, mas no interior delas, sendo marcada tanto pelos limites impostos à integração social quanto pelas possibilidades que, ainda que de forma tensionada, se abrem no interior dessas mesmas condições. Desse modo, as trajetórias são compreendidas como processos constituídos na interseção entre experiências vividas, sentidos atribuídos e estruturas sociais, evidenciando que as formas de inserção dos sujeitos na vida social são historicamente produzidas e continuamente reconfiguradas. É a partir deste entendimento, que se segue à apresentação das trajetórias de vida dos participantes, reconstruídas a partir dos relatos comunicativos e das transcrições dos encontros entre pesquisadora e participantes, nos quais os relatos foram produzidos, retomados e aprofundados de forma dialógica. Conforme Gómez et al. (2006), esse processo não corresponde à reprodução literal das falas, mas à sistematização interpretativa construída em diálogo com os participantes, preservando os sentidos atribuídos por eles às suas experiências.” (p. 130).

4.1.1 Trajetórias de vida: reconstrução discursiva dos relatos comunicativos³⁰

Antes da análise transversal das categorias, apresenta-se a reconstrução discursiva das trajetórias dos participantes. Essa opção metodológica decorre da própria natureza dos relatos comunicativos de vida, nos quais a experiência é tomada como narrativa construída na relação dialógica entre participante e pesquisadora. Assim, a exposição inicial das trajetórias tem a função de preservar a singularidade dos percursos, situando as condições concretas de vida, os marcos de ruptura e os processos de resignificação que, posteriormente, serão analisados de forma transversal. Não se trata, portanto, de antecipar a análise categorial, mas de constituir o pano de fundo empírico a partir do qual as categorias emergentes ganham densidade interpretativa.

a) A trajetória de (re)construção de vida de S.C.

S.C. nasceu em um lar marcado pela pobreza e pela ausência. Criada por uma mãe rigorosa que trabalhava como doméstica, ela e seus dois irmãos mais velhos cresceram sem o pai, que havia partido para o Norte do país quando eram ainda muito pequenos. A infância foi difícil: comida escassa, horários rígidos e castigos físicos eram a norma. Na escola, os professores a tratavam com desdém, como se seu destino já estivesse traçado pela pobreza.:

*[...] mas na escola a gente ouvia muito “coitadinho das criança da Dona V****, são tudo perdido, tudo largado”, aí isso já indicava que a gente não ia ter futuro e quando a gente é criança, estas palavras marcam a gente. (S.C., 2024).*

Aos 17 anos, se casou com um vizinho envolvido com drogas, repetindo um ciclo de violência e dependência que parecia inevitável, com agressões físicas mútuas e as faltas de condições a levaram ao crime. Aos 19 anos, grávida de sua primeira filha, S.C. foi presa por tráfico, sendo abandonada pelo primeiro companheiro. O bebê nasceu no Presídio Feminino de Piraquara, mas ficou com ela por apenas um mês antes de ser levado pela avó. Esse foi um dos momentos mais dolorosos de sua vida.

*[...] eu tava grávida, presa, abandonada pelo meu marido, porque depois que eu fui presa ele sumiu, até hoje não sei onde ele tá, minha filha não conheceu ele....ela tem só meu nome na certidão. E, aí a mãe e meus irmão foram um apoio imenso. Eu tive ela presa e ela ficou só um mês comigo, porque eles tiraram ela de mim, na época eu não sabia dos meus direito como mãe lá dentro, então a mãe veio buscar a H***** e criou ela por um tempo....(choro). (S.C., 2024).*

Quando saiu da prisão, tentou recomeçar, trabalhando como caixa de supermercado, mas foi demitida assim que descobriram seu passado. Sem opções, sobreviveu de bicos—faxinas, venda ambulante—mas as dívidas se acumulavam, o desespero e a remuneração rápida a levou de volta ao tráfico, e aos 27 anos, foi presa novamente. Desta vez, porém, algo mudou, já que dentro cadeia pública, S.C. decidiu que não sairia de mãos vazias e matriculou-se no CEEBJA, concluiu o ensino médio e fez cursos profissionalizantes de panificação e auxiliar administrativo. Lá dentro ainda, a partir de um convênio entre a Secretaria de Segurança Pública do Paraná (SESP-PR) e a Universal dos Presídios (UNP)³¹, S.C., pode iniciar o curso de Pedagogia ainda dentro da unidade prisional.

A educação dentro da cadeia, se tornou uma parte importante de sua rotina, era lá que S.C., poderia pensar em seu futuro e esquecer, ao menos um pouco, da realidade e da hostilidade vivenciada: agentes puniam as mulheres privadas de liberdade com restrições absurdas—negavam banho, confiscavam materiais escolares ou simplesmente as impediam de ir às aulas.

[...] ...Então, a rotina era bem complicada, rígida, violenta, porque as agentes eram bem grosseiras, não batiam na gente, mas tinha tratamento de silêncio, deixar sem banho, comida azeda, não permitir sacola, tudo isso que a senhora sabe...tirar coisas da gente era a forma de vingança e de disciplina (aspas), segundo elas. Então, quem

³¹ “A Universal nos Presídios (UNP) é um projeto da Igreja Universal do Reino de Deus voltado à evangelização e assistência espiritual dentro do sistema prisional. Suas atividades incluem cultos, aconselhamento, distribuição de materiais religiosos e apoio a ex-detentos e suas famílias.”- Informações retiradas do site da instituição religiosa: <https://www.universal.org/noticias/post/conheca-a-universal-nos-presidios-unp/>

estudava, as vezes não ia para a aula porque elas não levavam, na troca dos livros da remição não faziam, só quem trabalhava é que ia [...]. (S.C., 2024)

A solidariedade entre as mulheres, porém, era um contraponto, que demonstravam as resistências feitas:

[...] mas também, é um lugar onde vi muita solidariedade, as presas se ajudam quando precisa. Então, ninguém passa fome, ninguém fica suja naqueles dias.... aí a relação com elas, é criado um vínculo de apoio para passar por tudo ali, pelo menos sem ter mais uma pena somada. (S.C., 2024).

Ao receber o alvará de soltura, deixando a unidade prisional, enfrentou novos desafios. O primeiro foi não poder dar continuidade ao curso de Pedagogia, já que o convênio entre a SESP e a UNP era destinado aos homens e mulheres que cumpriam o regime fechado. Além disso, S.C., estava de tornozeleira eletrônica, um símbolo visível de seu passado.

[...] fiquei de tornozeleira por 6 meses, isso faz muita diferença, porque tem as regras de ter de tá em casa no horário determinado, não pode sair da cidade, assinar todo mês, ter de justificar qualquer coisinha e ainda, ter de lidar com o fato de que você tem um atestado de ex-preso na perna que apita, pisca, vibra e que fica difícil de esconder. Então, tudo fica mais complicado, consegui emprego, andar de ônibus, até ir no mercado porque é certeza que os seguranças vão andar atrás da gente, tudo isso é desanimador, mas eu não tava mais com a mente fraca porque tinha aberto minha mente para coisas boas virem. Aquele troço no tornozelo me lembrava que eu tava livre, mas não tava, mas me apeguei nas coisas boas como a minha família, meus estudos, meu emprego novo e que um dia eu ia tirar ela. (S.C., 2024)

Para conseguir auxílio neste retorno, S.C. procurou o Escritório Social. Lá, encontrou apoio para regularizar documentos, acessar cursos e, finalmente, ingressar na faculdade com a ampliação do convênio (SESP-UNP), também para os que cumpriam regime aberto e semiaberto harmonizado (tornozeleira eletrônica). Com base em experiências no cárcere, ela muda sua escolha de curso superior para Serviço Social, fazendo sua vida mudar de rumo:

[...] sobre o curso de pedagogia, eu queria virar professora, eu achava que assim como a educação me ajudou a me entender, a ver que dava para mudar, eu pensei que este era o caminho para ajudar as pessoas. Mas, aí quando sai da prisão e não pude continuar, tive que repensar os planos. Mas, aí o que me fez mudar pro serviço social foi que na ala feminina tinha uma colega grávida, que era bem novinha, devia ter uns 20 anos e que tava com bastante dificuldades, não tinha apoio da família, não sabia como ia cuidar do bebê depois que ele nascesse. E aí, partindo da minha própria experiência, eu me vi ajudando ela a conseguir as informações sobre os direitos dela, sobre como ela conseguia acesso aos programas sociais para a mãe dela ter uma rendinha e no pré natal também, porque ela não conseguia vaga em Piraquara. (S.C., 2024).

Hoje, aos 35 anos, S.C. cursa Serviço Social, trabalha como vendedora, equilibrando os estudos com a criação das filhas e o apoio do marido, que também é egresso do sistema prisional e reconstruiu a vida longe das drogas. Sua relação com a família é central: a mãe e os irmãos nunca a abandonaram, e suas filhas são sua maior motivação para seguir adiante. A comunidade onde vive, apesar do preconceito, também a acolhe, especialmente por meio da igreja e de amigos que compartilham experiências similares.

[...] todo mundo me viu crescer, sabe como eu sou para além da prisão, então ao mesmo tempo que tem um preconceito, tem também carinho porque os veinhos como a mãe, os conhecidos da mãe e os filhos deles, todos me viram crescer, então lembram de mim antes e depois da cadeia. É complicado as relações ali, mas eu nunca senti que não pertencesse aquele bairro, sempre fiz parte dele, até por isso resolvi voltar, porque as prisões aconteceram quando fiquei longe, fui pra outro lugar...ali é onde eu preciso estar agora, perto da minha família e dos amigos que são bons. Outra coisa que tem me ajudado bastante é o pessoal da igreja que eu frequento ali no bairro, mesmo sabendo de tudo, eles me aceitaram sem julgamentos, me ajudaram a me fortalecer na minha fé e me sinto bem útil ajudando eles ali nas festas, nas sopas pros morador de rua, tem sido bem legal...(S.C., 2024).

Seus planos para o futuro incluem se formar, trabalhar no sistema prisional ajudando outras mulheres e, quem sabe, fazer mestrado.

[...] eu percebi que eu queria mais do que ser professora, eu queria ajudar as pessoas em situações vulneráveis a darem rumo pra vida, e a assistência social é o que iria me permitir ajudar na ressocialização, quem sabe até trabalhar no sistema e aí tamo aí, cursando e vivendo isto que eu achei que nunca ia viver...(S.C., 2024).
[...] quero continuar trabalhando e construindo uma vida estável pra mim e pras minhas filhas. Meu emprego como vendedora é um passo importante, mas eu pretendo buscar oportunidades na área social assim que me formar. Também quero continuar estudando, talvez fazer uma pós-graduação no futuro, pra me especializar ainda mais, quem sabe fazer mestrado quem nem a senhora...que sonho... (rindo).... (S.C., 2024).

Seu trabalho de conclusão de curso quer abordar o tema “mulheres encarceradas”, pois que usar o seu lugar de fala, sua experiência dentro do sistema prisional para denunciar falhas nas políticas públicas e na concretização dos direitos dos homens e mulheres encarceradas. Sua história retrata como o sistema falha, levando pessoas ao crime e depois dificultando sua reintegração: a educação, que deveria ser um direito básico, só se tornou acessível para ela dentro da prisão. Fora dos muros, a escola nunca foi prioridade - sua família não valorizava os estudos e os professores já a viam como "caso perdido".

Dentro da cadeia, a realidade foi diferente, já que as aulas no CEEBJA se tornaram seu porto seguro, o único espaço onde podia organizar seus pensamentos e vislumbrar um futuro diferente. Terminar o ensino médio na prisão foi sua primeira grande conquista - a prova concreta de que era capaz de aprender e mudar.

Mas os obstáculos continuaram, quando tentou dar continuidade aos estudos após a liberdade, enfrentou burocracias e preconceitos. Hoje, na faculdade de Serviço Social, S.C. comprova na prática que a educação é a ferramenta mais poderosa para romper ciclos de violência e exclusão. Sua trajetória não é sobre superação individual, mas sobre o potencial desperdiçado quando se nega o direito à educação - e sobre os resultados possíveis quando esse direito é, finalmente, garantido.

b) A trajetória de (re)construção de vida de A.N.

A trajetória de A.N., homem preto de 32 anos, é atravessada por experiências de ruptura, precariedade e negação de direitos que se constituem desde a infância e incidem diretamente sobre suas possibilidades de inserção social. Após o abandono dos pais – nunca conheceu o pai e a mãe o deixou ainda pequeno – foi criado pela avó, sua história se desenvolve em um contexto marcado pela instabilidade material e pela ausência de condições mínimas de subsistência:

[...] minha mãe me deixou com 5 anos pra seguir um cara pro outro estado e nunca mais vi [...] meu pai sumiu antes mesmo de eu nascer [...] minha avó tentou segurar a barra, mas a gente vivia no 'quebra' – aluguel atrasado, luz cortada, e a geladeira vivia mais vazia que o bolso. Cresci ali na casa dela, junto com meus outros dois irmãos, ela tentou criar a gente direito, mas era bem complicado as coisas porque a grana era curta e o buraco era bem fundo. (A.N., 2025).

Nesse cenário, a infância é marcada pela experiência da falta, não apenas no plano material, mas também, no que se refere à proteção social e às condições de desenvolvimento garantidas às crianças à época. A morte do irmão mais velho, ainda jovem e envolvido com o crime organizado e o tráfico, intensifica este quadro, evidenciando a inserção precoce em dinâmicas sociais marcadas pela violência e pela criminalidade da região onde moravam.

Meu irmão mais velho, morreu assassinado na quebrada, se envolveu cedo que nem eu no tráfico, nos roubo dali e aí numa dessas empreita, foi morto. Situação feia pra vó, porque ele ajudava bastante no financeiro ali da casa, mas era piá, tinha 17 anos e aí a gente se afundou mais, porque não tinha muito daonde tirar, a vó fazia faxina, fazia bico de lavadeira, fazia de tudo para manter a gente, mas era foda, porque duas criança e mais ela, era bem tenso, não tinha muitos parente por perto e os que moravam por ali, eram pobre que nem a gente. Tinha dia que o café era pão duro e água com açúcar porque a comunidade inteira ali era pobre.... (A.N., 2025).

A escola, espaço que poderia se tornar um ambiente de mediação e ampliação das possibilidades de inserção, cuidado e proteção, aparece em sua história como mais um lugar de negação e de reforço do estigma quanto à sua origem familiar e comunitária. As experiências escolares de A.N., são marcadas, assim, por práticas discriminatórias que articulam as

dimensões sociais e raciais, produzindo um processo contínuo de deslegitimação de sua presença naquele espaço:

Aí você cresce, vai para a escola e começa a ver o moleque da tua idade com mochila nova, tênis bonito, e você tá lá com o mesmo uniforme furado há três anos. E o pior era ver que os piazinho tavam se dando bem porque trabalhavam ali na quebrada, faziam os corre ali e ganhava um dinheiro massa. Mas daí, também, tinha o lado negro ali, porque com 12 anos eu já tinha visto meu irmão morrer, visto amigo morrer por causa de tênis, por dívida de 20 reais. [...] Os professores me olhavam como se eu já tivesse destinado a virar estatística que nem o meu irmão, e eu não era burro, não, só faltava oportunidade, porque chegava com fome, sem material, e ainda ouvia piada de "vagabundo" quando não conseguia acompanhar. O que que pegava ali, era que eu era o "pretinho fedido", eu era o cara que precisava ser ignorado, porque não tinha futuro, tinha uma professora de português que botava minha carteira no fundo da sala e falava pros outros alunos 'não virarem igual ele'. (A.N., 2025).

Nesse sentido, o afastamento da escola não pode ser compreendido como uma decisão isolada ou individual, mas como resultado de um processo mais amplo, no qual as condições objetivas de vida e as relações estabelecidas no interior da instituição escolar operam na produção da exclusão. Ao refletir sobre esse momento, A.N. explicita que sua inserção no crime se configura no entrelaçamento entre necessidade material, reconhecimento social e ausência de alternativas concretas:

[...] voltando a falar da escola, ela não me dava nada, chegava com fome, a merenda era só aquela sopa rala, e os livros eram velhos, não tinha material. Enquanto isso, os "chefes" ofereciam lanche, tênis novo e um "trabalho" fácil. Com 14 anos, piá de bosta, revoltado com a escola, escolher entre ser humilhado todo dia ou ter respeito e um prato de comida, foi fácil... Acho até que não foi escolha, foi sobrevivência (A.N., 2025).

A primeira privação de liberdade ocorre ainda na adolescência, no sistema socioeducativo, espaço que, segundo seu relato, pouco contribuiu para a reorientação de sua trajetória. Ao contrário, é descrito como um ambiente que reproduz a lógica punitiva, sem efetivar processos formativos consistentes:

Antes de ser pego, eu já tinha largado a escola com 14 anos, tava cansado de ser o "noia" que os professores zoavam. Quando caí no socioeducativo, obrigaram a voltar a estudar, mas aquilo era piada, porque né, é bom pra promotor ver e melhor pra gente sair mais rápido, mas estudar e aprender, aí é outra história [...] Se você perguntasse algo, ele dizia: "Você tá aqui pra cumprir pena, não pra ser doutor". Aí eu pensava: "Por que vou me esforçar se nem eles acreditam?" (A.N., 2025).

Apesar disso, nesse contexto emerge um primeiro contato com atividades formativas na área da mecânica, mediado pela atuação de profissionais que, ainda que pontualmente,

tensionam a lógica predominante. Essas experiências, inicialmente pouco significativas para o participante, serão posteriormente retomadas como referência em sua trajetória, segundo ele:

*Mas daí que eu falo, que aparece umas pessoa massa que tá lá para fazer alguma diferença, tinha uma assistente social, Dona M*****, que era diferente. Ela que me botou no curso de mecânica básica. Falou: "Não importa o que fizeram com você, importa o que você vai fazer agora". Na época eu caguei pro conselho, mas quando saí, foi a única coisa que me salvou de morrer de fome. O pior é que no CENSE você vê claramente como o sistema prepara a gente pra voltar. Tem moleque de 15 anos que já sabe mais de procedimento penal que muito advogado, mas não sabe fazer uma conta de porcentagem. Eu saí de lá sabendo calcular lucro de tráfico, mas demorei anos pra aprender juros compostos no financiamento da minha moto (gargalhada). (A.N., 2025).*

A reincidência, já na vida adulta, ocorre em um cenário marcado pela ausência de oportunidades de trabalho e pela persistência do estigma social à passagem pelo sistema socioeducativo já que “com 19 anos e fichado, ninguém me dava emprego” (A.N., 2025). A segunda privação de liberdade, entretanto se configura como um momento de inflexão nessa história. No interior do sistema prisional, o acesso à educação escolar e à formação profissional passa a produzir deslocamentos significativos na forma como A.N. compreende a si mesmo e suas possibilidades de futuro.

A experiência no CEEBJA, articulada à realização do curso técnico ofertado no interior da unidade prisional, não se limita à dimensão instrumental da aprendizagem, mas incide diretamente sobre a reconstrução de sentidos acerca da educação e de sua própria capacidade, já que segundo ele “os professores me mostraram que eu não era burro, só não tinha tido chance (A.N., 2025)”. A escola, nesse contexto, assume um lugar distinto daquele vivenciado anteriormente, configurando-se como um espaço no qual o participante passa a ser reconhecido como ator social ativo, posto que na sala de aula ele era visto com uma pessoa que possuía direitos e que deveria ser valorizado a partir da criminalidade, não em função dela.

Esse deslocamento não se explica apenas pelo acesso ao conteúdo escolar, mas, sobretudo, pela forma como as relações pedagógicas são estabelecidas, evidenciando a centralidade da dimensão relacional no processo educativo:

Ah, com os professores a gente se dava bem [...] eles todos nos respeitavam, tinham educação com a gente, dava pra sentir que você era uma pessoa mesmo, não tinha aqueles olhar que a gente recebia nos corredor, dos agentes ali, até das assistente social, das psicóloga, da pedagoga a gente via uns olhar meio de lado com a gente, como se fosse bicho que fosse atacar. Ali na escola, não...quer dizer, se eles faziam, eu não vi, porque me sentia bem....era um ambiente que dava uma leveza na gente, dava pra conversar, dar risada, acho que a maioria deles tentava não pesar muito nas aulas, porque já sabia que a gente tava no inferno. Eu curtia ir pra aula, em partes porque tinha isso de se sentir uma pessoa e de outra parte porque aprendia

alguma coisa e distraía das coisas que a gente passa lá e vê os outro passar (A.N., 2025).

A conclusão do ensino médio e a certificação técnica constituem elementos decisivos para sua inserção no mercado de trabalho após a saída da prisão, possibilitando o acesso a um emprego formal em uma multinacional da cidade de Ponta Grossa. Atualmente em liberdade há quatro anos, A.N. trabalha como mecânico industrial, é casado e pai de dois filhos. Sua trajetória recente evidencia um movimento de reconstrução, marcado pela centralidade atribuída à família, ao trabalho e à educação. No entanto, esse processo não se dá sem tensões, já que a condição de egresso permanece como elemento estruturante de sua experiência social, ainda que não visível de forma imediata, produzindo um estado permanente de vigilância e insegurança:

[...] ser ex-preso é tipo carregar uma marca que ninguém vê, no meu caso, mas eu sinto o tempo todo, porque eu não contei no serviço que eu já tive preso, porque eu sei de um monte de cara que contou e aí no fim não conseguiu o serviço por causa do preconceito. O medo de alguém descobrir e me mandar embora por causa disso tá sempre martelando um pouco na cabeça da gente, porque até me disseram que eles não podem fazer isso e que se fizer posso processar, mas seje realista, a senhora acha que eu com ficha criminal, vou ser levado a sério por algum juiz seja da pena ou do trabalho, não vou...eu sou ex-preso, mesmo que eu tenha me esforçado pra voltar pra sociedade melhor, sempre vai ater aquele que sabe da minha história e vai olhar torto, vai ficar desconfiado. (A.N., 2025).

Essa marca incide diretamente sobre sua inserção no mundo do trabalho e sobre sua relação com a sociedade, trazendo os limites do processo de reintegração social, pois A.N., percebe que “ressocializado plenamente, eu acho que não porque eu ainda eu preciso viver com o medo de alguém descobrir que sou ex-preso, pra ser ressocializado eu não precisava ter este medo (A.N., 2025)”. Apesar dessas contradições, A.N., atribui à educação um papel central na reconfiguração de sua trajetória, especialmente no que refere às possibilidades de ruptura com o ciclo de exclusão. Esse movimento é expresso, de forma significativa, na relação que estabelece com a escolarização dos filhos, assumindo uma postura ativa na defesa de seu direito à educação:

*E hoje, mesmo com alguns problemas, a escola é um lugar bacana pra criançada, o D****, sempre fala da hora da história na escola e traz uns livros pra casa, coisa que eu nunca tinha visto na minha época e a gente lê junto ali em casa....eles gostam da escola e eu a C*****, fazemos de tudo para eles não desistirem e não se sentirem menos lá...(A.N., 2025).*

Sua trajetória, portanto, aponta que a educação quando mediada por práticas pedagógicas que reconhecem os egressos em sua condição concreta de existência, pode operar

como espaço de produção de novos sentidos e possibilidades. Ao mesmo tempo, ela indica os limites estruturais que tensionam esse processo, demonstrando que a transformação das trajetórias não se dá de forma isolada, mas sim, em permanente relação com as condições sociais e políticas mais amplas nas quais estão inseridas.

c) A trajetória de (re)construção de M.S.

M.S., é uma mulher parda de 39 anos, mãe de dois filhos, sendo um já falecido, assassinado pelo tráfico, informação que solicitou que ficasse demarcada em sua trajetória, pois sente que como mãe, não pode ter sua história de encarceramento apartada da situação que levou seu filho a esta vida. Atualmente, está finalizando o curso técnico em enfermagem e em inserção no mercado de trabalho na área da saúde, movimento que, em sua narrativa, aparece associado à reconstrução de sua trajetória após o período de privação de liberdade. Como afirma,

[...] eu sou técnica de enfermagem, quer dizer, tô finalizando o curso técnico ali no Elzira, finalizo agora no final do ano e já tô trabalhando ali na UNIMED. Tô no estágio, mas já tá tudo certo para eu trabalhar ali quando terminar. Então, tô super feliz com meu presente de final de ano (ri), vou ter um emprego massa, depois de tudo e vou ganhar um pouco melhor também, dá para fazer umas coisinhas lá em casa que eu quero, ajudar minha menina (M.S., 2025)

Seu relato, demonstra a forma como passa a significar o presente em relação ao percurso vivido, diante do que conseguiu reconstruir após deixar o regime fechado e semiaberto harmonizado. Ao retomar sua infância, situa sua trajetória em um contexto marcado por dificuldades materiais, mas também pela presença de vínculos familiares afetivos. Segundo relata, “as coisas não eram fáceis, mas o meu pai e a minha mãe eram gente muito boa, trabalhadores”, indicando que, embora atravessada por limitações econômicas, sua experiência inicial se desenvolve em um ambiente de convivência familiar estável. No entanto, no que se refere à escolarização, destaca que:

Eles incentivavam a gente a ser trabalhador, mas não a estudar, porque eles também não tinham estudo e achavam que não era muito necessário para as coisas, sabe?! Coisa de gente antiga, de gente velha, mas aí a gente não estudou, meus irmão ainda foram mais longe, naquela época, estudaram até terminar a oitava série, mas eu larguei bem novinha, acho que quando fui entrar no coleginho, já larguei.... Porque eu comecei a trabalhar na casa de uma família como doméstica, junto com a mãe e aí não tinha pique para estudar e eu era muito novinha, meu pai tinha medo de eu estudar de noite. Daí, larguei e não voltei mais até ser presa (M.S., 2025).

Esse movimento de deixar a escola, acompanhado da inserção precoce no mundo do trabalho, passa a organizar a sua rotina, redefinindo suas prioridades naquele momento. Ainda

em seu relato, M.S., afirma que “não tinha pique para estudar e eu era muito novinha” (2025), ao mesmo tempo em que destaca a preocupação do pai com sua segurança, “meu pai tinha medo de eu estudar de noite” (2025), o que contribui para a consolidação de seu afastamento da escola. Nesse contexto, a saída da escolarização não se apresenta como um evento isolado, mas como parte de um conjunto de condições que, articuladas, dificultaram sua permanência, fazendo com que deixasse definitivamente a escola, retomando os estudos somente após o cárcere.

Sua vida segue, então, marcada pela constituição de um núcleo familiar ainda na juventude, ao se relacionar com o pai de seus filhos. Ao narrar esse período, indica que o relacionamento se inicia em condições que, inicialmente, não apontavam para a dinâmica que viria a se estabelecer, destacando que ele “era trabalhador, um cara bem de boa índole” (M.S., 2025). No entanto, com o passar do tempo, relata que o envolvimento do companheiro com o tráfico de drogas passa a atravessar sua vida cotidiana, ainda que, segundo afirma, “eu não vendia junto [...] eu trabalhava nas casas de família, fazia doce e salgado para vender”, indicando uma tentativa de manter-se vinculada ao trabalho lícito.

*[...] a mãe fez uma casinha ali para a gente morar com ela, porque eu fui a primeira a casar lá em casa e a gente era burro e novinho, não tinha nada, só eu trabalhava, na época ele tava desempregado e fazia uns bicos de pedreiro.... veja que tinha sinais (rindo) como as meninas dizem hoje em dia, mas eu ignorei (gargalhando). Aí moramos ali no terreno do pai com a mãe uns dois anos, quando eu engravidei do M*****, ele quis se mudar, pior bosta que já fiz na vida, casar com este traste e sair da casa ali que eu morava. A vida podia ter sido diferente, mas agora já foi... Dizia que era para não incomodar meus pais, mas era para fazer coisa errada, eu que não me toquei. [...] eu no começo, não sabia que ele tava envolvido ali com droga, que tava vendendo como aviãozinho, sabe, dona Luana, mas porque a gente é tonga, não quer acreditar, mas ele tinha dinheiro como, se não trabalhava?! A gente vivia bem, mas eu não vendia junto, eu trabalhava nas casas de família, fazia doce e salgado para vender. Mas, aí foi tempo até pegarem ele e eu fui junto, porque aí o que que era o problema, ele levou o M*****, junto na vida errada. Durante o tempo que a gente ficou junto, que foi quase 10 anos, era sempre eu botando ele fora de casa e ele voltando por causa das crianças, bem complicado, tudo isso. Eu sempre trabalhei, sempre sustentei eu e os meus filhos, mas ele sempre tava ali rondando. Daí no dia que fui presa, foi porque ele tinha escondido droga em casa, tinha tijolo de droga (M.S., 2025).*

A prisão ocorre nesse contexto, sendo narrada como um momento de forte ruptura em sua trajetória. Ao lembrar deste episódio, cita que o processo não se configurou apenas como uma consequência direta de sua inserção em práticas ilícitas, mas como resultado de uma dinâmica relacional marcada pela convivência com o ex-companheiro, que ocultava em seu espaço doméstico atividades vinculadas ao tráfico de drogas, implicando-a juridicamente na situação. A experiência da prisão, nesse sentido, é atravessada por sentimentos de injustiça e

desamparo, especialmente por se reconhecer como alguém que, até então, mantinha uma trajetória vinculada ao trabalho e ao cuidado com os filhos. Ao rememorar esse momento, destaca o impacto simbólico e social da prisão, marcado pela exposição pública, pela ruptura dos vínculos familiares e pela perda da convivência com os filhos:

*[...] eu sempre fui honesta, doeu aquilo muito.... acharam 20 kg de maconha lá em casa, daí foi tráfico de drogas e associação ao tráfico, duas coisas, dois crimes... meus filhos sendo levados pelo conselho tutelar, eu vendo os vizinhos tudo olhando... maior vergonha da minha vida (chora). Daí, sabe dona Luana, fui para a 13º e não adiantou nada ser réu primário, honesta, ter carta dos chefes e das pessoas que me conheciam, ser os cacetes lá, fui presa direto, aguardei o julgamento presa e de lá só saí de tornozeleira, porque justiça não é para pobre, não. O advogado era ruim também, a minha família não tinha dinheiro para pagar, foi o de graça que o estado dá, enfim, fiquei presa. Os meus filhos ficaram com a minha mãe, depois com meus irmãos, ficaram rolando de casa em casa de parente, o M****, já tava perdido nas drogas, na venda também.... a F****, logo engravidou menina de tudo (M.S., 2025).*

Essa ruptura não se limita ao momento da prisão em si, mas se desdobra em consequências prolongadas, especialmente no que se refere à desestruturação das relações familiares e ao afastamento dos filhos, que passam a vivenciar trajetórias marcadas pela instabilidade e pela ausência de acompanhamento cotidiano. É nesse cenário que a experiência do encarceramento se configura, simultaneamente, como espaço de sofrimento e de reconfiguração das possibilidades de ação. No interior da unidade prisional, diante da limitação das atividades cotidianas e da necessidade de encontrar estratégias para lidar com o tempo e com os efeitos subjetivos da privação de liberdade, a inserção na escola aparece inicialmente como uma alternativa possível:

[...] porque lá dentro não tinha nada para fazer além de caçar confusão, ficar depressiva e chorar, e eu com este “shape” de formiguinha (rindo), não era bem o tipo que as presas tem medo e depressão não ajudam nada, até dá de vez em quando, mas daí vamo fazer o quê?! Já estamos lá, não tem o que fazer além de achar caminho para não enlouquecer (M.S., 2025).

A decisão de retomar os estudos, nesse sentido, não emerge, em um primeiro momento, de uma valorização prévia da escolarização, mas da necessidade de produzir algum sentido para a experiência vivida no cárcere. No entanto, ao longo desse processo, a escola passa a assumir um papel distinto em sua trajetória, configurando-se como espaço de organização da rotina, de construção de vínculos e de abertura para novas possibilidades. Ao retomar sua escolarização no CEEBJA prisional, M.S. conclui etapas que haviam sido interrompidas ainda na infância, evidenciando um movimento de reaproximação com o conhecimento que não havia sido possível em sua trajetória anterior. Diferentemente da experiência escolar vivida fora da prisão

— marcada pela dificuldade de acompanhamento, pela necessidade de inserção precoce no trabalho e pela ausência de incentivo familiar —, a educação no cárcere passa a ser significada a partir de sua possibilidade concreta de transformação:

[...] estudar lá dentro me ajudou porque eu pude ir fazer estes cursos para aumentar meu conhecimento e ter oportunidade de escolher o que eu queria fazer de curso para ter uma profissão, eu tinha o médio completo quando saí, isso facilitou....isso fez eu ver a escola como algo diferente, mas, eu acho que foi lá dentro mesmo que eu vi que a escola pode dar uma condição melhor para a pessoa, antes, eu não tinha esta visão (M.S., 2025).

O deslocamento do sentido atribuído à educação denota que a experiência educativa no sistema prisional não se restringe à certificação escolar, mas se articula à produção de novas compreensões sobre si e sobre o futuro, constituindo-se como uma mediação importante no processo de reconstrução de sua trajetória fora do cárcere. Diferentemente de outros percursos marcados por rupturas abruptas no momento da liberdade, M.S. vivencia um processo de transição mediado por vínculos institucionais que possibilitam certa continuidade entre o “dentro” e o “fora”.

*Oh, porque veja, eu saí de tornozeleira num dia e no outro eu tava trabalhando na DEPEN com vocês...eu não saí pro mundo, tecnicamente, não tive dificuldade que nem a S*****, por exemplo, que teve que ir arranjar serviço fora usando tornozeleira. Eu comecei ali com vocês e depois vocês me indicaram lá no Condor, como confeiteira e cozinheira...então no primeiro ano de tornô eu fiquei com vocês, no segundo ano fui pro Condor e no terceiro comecei o curso técnico, mas daí já tirei a tornozeleira e pude começar a estagiar ali na UNIMED, então, eu vou dizer que assim como lá dentro, eu não tive grandes dificuldades para arrumar serviço, não sofri preconceito para arrumar trabalho (M.S., 2025).*

Ao deixar a unidade prisional, sua inserção no Escritório Social configura-se como um elemento central nesse processo, não apenas como oportunidade de trabalho imediato, mas como espaço de orientação, apoio e construção de novos projetos de vida. A partir desse acompanhamento, passa a acessar cursos profissionalizantes e a retomar sua trajetória formativa, culminando no ingresso no curso técnico em enfermagem e na inserção no campo do trabalho na área da saúde. Nesse sentido, a educação prisional, articulada às redes de apoio no pós-cárcere, não se limita à dimensão escolar, mas opera como mediação para a construção de novas possibilidades de inserção social, especialmente no que se refere ao acesso ao trabalho e à constituição de uma identidade profissional.

No entanto, esse processo não se dá sem tensões. A condição de egressa permanece como marca constitutiva de sua experiência, ainda que não visível de forma imediata, produzindo efeitos no modo como se percebe e se posiciona socialmente “[...] é como se tivesse

um “ex” na minha testa [...] (M.S., 2025)”. Essa marca se expressa, sobretudo, na impossibilidade de narrar livremente sua própria trajetória, diante do medo do julgamento e da desconfiança social. Ao refletir sobre o processo de “ressocialização”, M.S. tensiona essa noção ao evidenciar que a reintegração não se esgota na inserção no trabalho ou no cumprimento das exigências legais “[...] eu posso dizer que sim [...] mas também acho que não é só ser útil [...] vai além disso [...] (M.S., 2025)”.

A partir dessa compreensão, a participante amplia o sentido de reintegração social, deslocando-o de uma perspectiva funcional para uma dimensão simbólica e relacional, na qual o reconhecimento social e a possibilidade de reconstrução da própria identidade assumem centralidade. Nesse movimento, explicita que a experiência do encarceramento não se apaga, mas permanece como parte constitutiva de sua história “[...] eu não sou a cadeia [...] mas ela é eu também [...] (M.S., 2025)”. Essa afirmação evidencia a complexidade do processo de reconstrução das trajetórias, indicando que a superação das experiências vividas no cárcere não se dá por apagamento, mas por ressignificação, na qual o sujeito passa a integrar essas vivências à sua história sem que elas a determinem integralmente.

Essa afirmação evidencia a complexidade do processo de reconstrução das trajetórias, indicando que a superação das experiências vividas no cárcere não se dá por apagamento, mas por ressignificação, na qual o sujeito passa a integrar essas vivências à sua história sem que elas a determinem integralmente. Ao situar-se no presente, M.S. evidencia um movimento de reconstrução ancorado na família, no trabalho e na formação profissional. A relação com os filhos e, posteriormente, com os netos, assume papel central na redefinição de seus projetos de vida, constituindo-se como elemento motivador para a continuidade de sua trajetória fora do sistema prisional.

Nesse contexto, a educação passa a ser significada como possibilidade concreta de transformação, não apenas para si, mas para as gerações seguintes, expressando o desejo de ruptura com o ciclo de exclusão vivido: “[...] quero que eles estudem [...] que não passem o que eu passei [...] (M.S., 2025)”. Sua narrativa evidencia, portanto, que, embora atravessada por perdas profundas — especialmente a morte do filho e o afastamento familiar durante o período de encarceramento —, sua trajetória atual se constitui como um processo em construção, marcado por avanços, limites e permanências. Dessa forma, o percurso de M.S. explicita que as possibilidades de reconstrução das trajetórias no pós-cárcere estão diretamente relacionadas não apenas ao acesso à educação no interior do sistema prisional, mas também às condições concretas de apoio no momento da saída, corroborando a importância das mediações institucionais nesse processo. Ao mesmo tempo, revela que tais possibilidades são tensionadas

por marcas sociais e simbólicas que persistem para além do cumprimento da pena, indicando os limites estruturais da chamada “ressocialização”.

d) A trajetória de (re)construção de D.N.S.

A história de D.N.S., homem preto, 25 anos, borracheiro e mecânico, é marcada por um percurso atravessado pela inserção precoce no uso de drogas, pela descontinuidade da escolarização e por sucessivas experiências de institucionalização. Diferentemente de outras trajetórias marcadas por ausência material extrema, o participante relata que sua infância não foi caracterizada pela falta de condições básicas de subsistência, mas por uma combinação entre ausência de supervisão cotidiana, vínculos fragilizados e inserção em contextos sociais permeados por práticas ilícitas:

Ihh, eu usava acho que desde os 12, eu acho... comecei experimentando ali com os amigos do meu irmão mais velho que já é falecido. [...] Daí a mãe e a vó saíam pra trabalhar e a gente ficava muito tempo sozinho ali pelas redondezas, porque era só nós quatro em casa, eu e meu irmão tinha uns 5 anos de diferença [...] Mas, a gente não passava necessidade, nem nada disso, a mãe e a vó sempre botaram comida na mesa, a gente tinha casa, brinquedo, roupa, calçado, tudo que um piá precisa... Só que a gente não era gente, vivia se metendo em confusão ali com os vizinho, meu irmão mais velho também usava droga, então, não foi porque faltou as coisas dentro de casa que a gente escolheu este rumo, foi de sem vergonha mesmo com as más companhias ali com quem a gente convivia. (D.N.S., 2025).

Nesse trecho, evidencia-se que, embora não houvesse ausência material, o contexto social e as relações estabelecidas ao longo da infância se constituem como elementos centrais na conformação de sua trajetória, especialmente no que se refere à inserção precoce no uso de drogas e em práticas de conflito. Sua relação com a escola se desenvolve nesse mesmo contexto, sendo marcada por descontinuidade e ausência de vínculo com o processo de aprendizagem. Ao revisitar essa experiência, relata:

Daí na escola a gente ia, mas não achava importante, tanto que nós dois largamos a escola bem novinho... eu parei de ir acho que com uns 15 anos e o meu irmão eu não sei, mas quando era mais piá, assim com uns 10, 11 anos ele já não ia pra escola. Daí a mãe era chamada pela escola, pelo conselho, a gente voltava, mas logo já não ia mais, tanto que simplesmente pararam de atentar a mãe com isso, já porque eu acho que não viam futuro ali na gente. Eu até gostava de ir porque via os amigos lá, mas não via nada de massa ali nas aulas, nas professora, nada... tudo era chato, eu dormia nas aula, porque já usava, passava o dia fazendo coisa errada, não dormia direito, não comia direito, tudo era retornado para a droga e como conseguir jeito de usar e comprar... (D.N.S., 2025).

Sua narrativa evidencia, assim, uma trajetória escolar marcada por afastamentos sucessivos, na qual a escola não se constitui como espaço de permanência ou de

reconhecimento, sendo atravessada por experiências de desinteresse, dificuldades e ausência de acompanhamento. Ainda na adolescência, tem sua primeira passagem pela semiliberdade, experiência que, segundo seu relato, representou uma possibilidade de reorganização de sua trajetória, ainda que não sustentada posteriormente. Ao se referir a esse período, afirma:

Daí na semiliberdade, na escola isso ainda acontecia, mas daí tinha o curso lá no SENAI da introdução lá na mecânica que eu falei já hoje, ali sim, tinha uns professor que chamava para bater umas conversas e daí a gente sentia que dava pra ser diferente. Os cara que cuidavam da gente lá na casa também conversavam bastante, mas não forçavam nada, a escolha tinha que ser da gente (D.N.S., 2025).

Esse momento aparece em sua narrativa como uma mudança, ainda que temporária, na medida em que possibilita o contato com práticas formativas que produzem outro tipo de relação com o conhecimento e com o próprio futuro. No entanto, ao retornar ao seu contexto de origem, relata que “não deu um mês, voltei pras coisa errada” (D.N.S., 2025), demonstrando a dificuldade de sustentar essa mudança diante das condições sociais vivenciadas. Sua trajetória segue marcada pelo envolvimento com o uso de drogas e pela prática de crimes associados a esse contexto, processo que culmina em sua passagem pelo sistema prisional.

[...] eu já fui pego quando tinha uns 14 anos, fiquei na semiliberdade uns seis mês porque tinha roubado com uns moleque umas pessoas e a gente agrediu o carinha, daí fui para a casa de semiliberdade. Ali tentaram me encaminhar, mandaram estudar, eu ajudava na casa fazendo uns serviço de cozinha, fui para um curso, que era tipo uma introdução ao serviço de mecânica, que eu curti muito...acho que foram seis mês, assim, que eu senti que a vida ia se encaixar, que as coisas iam se encaminhar, saca?! Daí, eu saí de lá depois deste tempo, voltei ali pras quebradas e não deu um mês voltei para as coisa errada...a mãe e a vó triste, porque não viam futuro pra mim....(D.N.S., 2025).

Durante o período de privação de liberdade no sistema penal, a educação aparece inicialmente associada à remição de pena, mas, ao longo do processo, passa a assumir outros significados, especialmente ao possibilitar a conclusão da educação básica e a continuidade de sua formação na área da mecânica.

[...] aí eu fui, meio que só pra conseguir remição. Fiz um ano e meio ali no CEEBJA, consegui terminar o fundamental II e o médio, porque daí fiz o provão lá. Mas, ter o ensino médio completo me ajudou a arrumar emprego melhor, a ficar mais esperto com as coisas e a gente ter diploma de conclusão ajuda a estima da gente, a mãe e a vó ficaram orgulhosa de saber que eu tinha terminado os estudo lá dentro, ajudou a diminuir a vergonha delas de ter um presidiário na família...(D.N.S., 2025).

Após sua saída do sistema prisional, sua narrativa evidencia um movimento de reorganização de sua vida, marcado pela mudança de território, pelo afastamento de antigas

relações e pela inserção no trabalho. Como relata, “a mãe e a vó decidiram que a gente ia se mudar dali pra eu não voltar a me envolver com coisa errada (D.N.S., 2025)”, destacando que o novo contexto “tem menos tentação”, o que contribui para sua manutenção em sobriedade. Sua inserção profissional ocorre a partir da continuidade da formação iniciada no cárcere, o que possibilita sua atuação como mecânico. Ao se referir a esse processo, evidencia a importância da escolarização em sua trajetória, especialmente no que se refere à construção de novas possibilidades de vida.

Fiz, fiz o curso técnico de mecânica, eu comecei lá dentro e terminei aqui fora quando sai, fui lá no SENAI e conversei para terminar, daí as moças lá me ajudaram e eu terminei. Antes de terminar eu já consegui serviço numa oficina e tô lá desde que sai, praticamente. Se eu não tivesse estudado na cadeia, eu tinha saído sem profissão, ia ser difícil de tornozeleira, de conseguir serviço (D.N.S., 2025).

No entanto, sua narrativa também revela as dificuldades enfrentadas no cotidiano fora do cárcere, especialmente no que se refere ao estigma social. Como afirma, “na rua já não é assim [...] as pessoas olham com um certo cagaço da gente (D.N.S., 2025)”, evidenciando a permanência das marcas do encarceramento em suas relações sociais. Assim, sua trajetória se configura como um percurso marcado pela influência do contexto social, pela inserção precoce no uso de drogas, pela descontinuidade da escolarização e pelo encarceramento, articulando-se, posteriormente, a um movimento de reorganização no qual a educação, o trabalho e as redes de apoio passam a ocupar um lugar central na construção de novas possibilidades de vida.

4.1.2 Trajetórias em reconstrução: análise dos sentidos produzidos nos relatos comunicativos

As trajetórias dos egressos expressam os movimentos empreendidos na (re)conquista da liberdade e os modos de sobrevivência produzidos no interior do cárcere. Nesse sentido, interessa apreender os sentidos que se organizam nessas falas, entendendo-os como resultantes de processos sociais mais amplos que atravessam a vida dos egressos. Ao mesmo tempo em que são (re)elaborados intersubjetivamente na linguagem, incidindo sobre suas possibilidades de ação no mundo da vida.

Nesse movimento, a leitura dos dados organiza-se a partir das categorias emergentes dos relatos — condições de vida e inserção social; trajetória escolar; temporalidade da trajetória; e relação com o futuro —, articuladas aos níveis experiencial, interpretativo e enunciativo, bem como as dimensões da MIC, permitindo analisar como esses sentidos são produzidos, tensionados e, em alguns casos, ressignificados.

a) Condições de vida e inserção social

Esta categoria permite compreender como as condições materiais, familiares, comunitárias, escolares e institucionais configuram os limites iniciais de participação dos egressos no mundo social. Ao reunir elementos como infância, pobreza, abandono, trabalho precoce, vínculos familiares, escola, contato com o crime, estigma e retorno à sociedade, a análise evidencia que as trajetórias dos participantes não podem ser interpretadas como resultado de decisões individuais isoladas. Elas se constituem em processos históricos de socialização, nos quais as possibilidades de ação são continuamente tensionadas pelas condições concretas de existência.

Tais fragilizações, incidem sobre as três dimensões constitutivas do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade. Corroborando com Habermas (1980; 2019a; 2019b), a dimensão cultural é afetada quando o acesso aos saberes, à escolarização e aos repertórios simbólicos ocorre de modo desigual e fragmentada; a dimensão societária se fragiliza quando os vínculos familiares, comunitários e institucionais não garantem integração social estável; e a dimensão da personalidade é tensionada quando a formação da identidade do egresso ocorre em meio a experiências de exclusão, estigmatização e reconhecimento restrito. Neste sentido, para além da dimensão material de reprodução da vida, os egressos tem sua existência tensionada através do sistema, que opera por meio de lógicas que atravessam suas trajetórias, limitando o acesso a recursos, ao ter os direitos reconhecidos e garantidos negados ao longo de sua trajetória infantil e adulta (Habermas, 1980).

No caso de A.N., essa fragilização aparece de forma contundente desde a infância. Ao narrar que a mãe o deixou aos cinco anos, que o pai “*sumiu antes mesmo*” de seu nascimento e que a avó tentava “segurar a barra”, o participante produz um ato de fala constativo, orientado à pretensão de verdade, pois descreve uma experiência vivida. Contudo, esse enunciado não se limita à descrição factual, pois ele evidencia a ruptura de vínculos primários e a precariedade das condições materiais que sustentam os processos de socialização (Habermas, 2019a). A infância, nesse caso, é significada como experiência de falta, luta e abandono, em que a integração ao mundo social ocorre sob condições marcadas pela instabilidade e pela insegurança (Habermas, 1997).

Essa mesma dinâmica aparece, embora com outra configuração, em S.C. Ao relatar que cresceu sem conhecer o pai, criada por uma mãe que trabalhava muito para sustentar os filhos, em uma infância marcada por rigidez, castigos e dificuldades materiais, a participante também mobiliza atos de fala predominantemente constativos. Entretanto, no plano interpretativo, sua

narrativa explicita uma tentativa de compreender a mãe dentro das condições concretas que ela possuía:

Eu cresci com a mãe e mais dois irmãos que são mais velhos, não conheci meu pai direito porque ele foi embora quando a gente eram bem pequeninhos e nunca mais a gente viu ele. Ele foi embora lá pro norte, acho que o Tocantins e nunca mais voltou. A gente cresceu sendo criado pela mãe, então era bem tenso porque ela era bem rígida, tinha horário para comer, para brincar, para ajudar na casa, ela batia bastante na gente porque era o jeito dela educar, hoje sendo mãe eu entendo que era o que dava para ela fazer, porque ela trabalhava um monte para sustentar a gente e mesmo assim a gente passava dificuldade (S.C., 2025).

Esse deslocamento é relevante porque indica que a participante não apenas relata a experiência, mas a reinterpreta a partir de sua condição atual de mulher, mãe e egressa. A fala articula, portanto, uma pretensão de verdade — o que foi vivido — e uma pretensão de sinceridade — o modo como essa experiência a afetou e foi ressignificada ao longo do tempo.

Em D.N.S., a fragilização não aparece inicialmente como ausência material extrema, mas como fragilidade das mediações familiares e comunitárias. Ele afirma que a mãe e a avó saíam para trabalhar e que ele e o irmão ficavam muito tempo sozinhos “pelas redondezas”, em um contexto em que o pai havia abandonado a família. Ao mesmo tempo, faz questão de distinguir sua trajetória de uma explicação exclusivamente econômica: “a gente não passava necessidade”, havia comida, casa, brinquedo e roupa, mas ele reconhece que vivia em conflito e em contato com o uso de drogas e más companhias.

Nesse caso, o ato de fala constativo (Habermas, 2019a; 2019b) é acompanhado de um movimento interpretativo de responsabilização de si, quando afirma que não foi “porque faltou as coisas dentro de casa”, mas “*de sem vergonha mesmo com as más companhias*”. Essa formulação é analiticamente importante porque revela uma tensão entre estrutura e responsabilidade individual: o participante identifica a fragilidade dos vínculos e do acompanhamento, mas interpreta parte de sua trajetória também pelo registro moral da escolha e da culpa. M.S., por sua vez, apresenta uma variação importante dentro da categoria. Diferentemente de A.N. e S.C., ela narra uma infância com vínculos familiares afetivos mais estáveis, afirmando que seus pais eram “gente muito boa”, trabalhadores e amorosos.

No entanto, sua trajetória evidencia uma fragilização da dimensão cultural do mundo da vida, pois seus pais incentivavam o trabalho, mas não a escolarização, por também não terem tido acesso prolongado à escola.

Como eu trabalhava na faxina pesada com a mãe, não tinha força, não tinha vontade e como meu pai e minha mãe sempre falaram que o importante era trabalhar para ter

dignidade, eu não achava que fazia diferença, coisa meio idiota de pensar, dá vergonha hoje de falar isso, mas era assim. Quando eu comecei a trabalhar, até dava para a gente fazer a noite a escola, mas daí meu pai achou perigoso, me perguntou se eu queria continuar porque ele não ia conseguir me buscar, porque tava trabalhando a noite na firma e eu fui umas duas vezes com meu irmão indo me pegar, mas daí desisti, chegava muito tarde em casa e aí de manhã já tinha que ir para o serviço....e como eu tinha aquele pensamento antigo dos meus pais “já que tá trabalhando, tá encaminhado”, eu não fui mais (M.S., 2025).

Ao retomar essa experiência, M.S., não apenas descreve a interrupção de sua escolarização, mas torna inteligível a lógica que orientava sua família naquele contexto. Sua fala apresenta uma dimensão constativa, ao narrar o que foi vivido, mas também uma dimensão avaliativa, pois revisita o passado a partir do presente e reconhece a centralidade atribuída ao trabalho limitou sua relação com a escolarização. Desse modo, o enunciado não deve ser lido apenas como memória individual, mas como expressão de uma forma de socialização no qual o estudo não aparecia como horizonte necessário de inserção social.

Nesse sentido, a análise dos quatro relatos permite compreender que a fragilização do mundo da vida não se apresenta de forma homogênea ou linear. Embora os participantes compartilhem a condição de egressos do sistema prisional e tenham vivenciado experiências próximas de exclusão, suas trajetórias são constituídas por mediações sociais distintas, que atravessam de modo singular os processos de socialização, pertencimento e formação da identidade. Essa leitura dialoga com Habermas (2012), para quem a socialização forma identidades pessoais em contextos de interação mediados linguisticamente, sempre vinculados às tradições culturais e às estruturas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Em A.N., a socialização se expressa pela ruptura dos vínculos primários, pela pobreza e pela violência comunitária. Em S.C., aparece na articulação entre ausência paterna, precariedade, maternidade atravessada pelo cárcere e reincidência em contexto de desamparo social. Em D.N.S., manifesta-se na ausência de acompanhamento cotidiano, no abandono paterno e na inserção precoce em redes de uso de drogas. Em M.S., assume a forma de limitação cultural e escolar, em uma família afetivamente presente, mas cuja compreensão de dignidade estava fortemente vinculada ao trabalho e não ao estudo. Essa diferenciação é fundamental para evitar uma análise homogeneizadora das trajetórias dos egressos.

No nível experiencial (Gómez et. al, 2006), portanto, a categoria revela condições concretas de vida marcadas por descontinuidade das mediações sociais. Os participantes narram abandono, pobreza, trabalho precoce, ausência de incentivo escolar, contato com o crime, instabilidade familiar e dificuldades de inserção social após a prisão. Esse nível responde à pergunta: o que foi vivido?. E o que foi vivido, nos quatro casos, aponta para trajetórias em que

a socialização ocorreu em contextos de restrição, ainda que essas restrições tenham assumido formas distintas.

No nível interpretativo (Gómez et. al, 2006), as falas revelam como os sujeitos significam essas experiências. S.C. interpreta sua reincidência a partir da combinação entre necessidade, desespero e responsabilidade pessoal, ao afirmar que não queria voltar ao crime, mas “parecia que não havia outra saída”, reconhecendo, posteriormente, que também teve culpa porque escolheu esse caminho. A.N. interpreta sua entrada no crime como resposta a um contexto de necessidade e exclusão, mas também insiste que não quer “se fazer de coitado”, afirmando ter consciência dos erros cometidos. D.N.S. lê sua trajetória pela chave da escolha moral e da influência das companhias, mesmo reconhecendo a ausência paterna e a falta de acompanhamento cotidiano. M.S. interpreta sua saída da escola como algo que, naquele momento, fazia sentido dentro de uma cultura familiar voltada ao trabalho, mas que hoje é relida como uma limitação de seu percurso.

Esse nível interpretativo é decisivo porque mostra que os participantes não apenas relatam o que viveram atribuindo sentido às experiências. Nesse movimento, suas narrativas oscilam entre a denúncia das condições sociais que limitaram suas possibilidades de vida e a responsabilização individual pelos caminhos percorridos. Essa oscilação não deve ser lida como uma contradição a ser resolvida, mas como expressão da própria condição de egresso que precisa narrar sua história em um contexto social atravessado pelo estigma, pela suspeição e pela exigência permanente de demonstrar mudança (Goffman, 1987).

Assim, quando D.N.S. afirma que sua trajetória não decorreu da falta material, mas de “sem vergonha” e “más companhias”, ou quando A.N. diz que não quer “se fazer de coitado”, os participantes não apenas assumem responsabilidade. Eles também constroem uma forma de apresentação de si diante de um público real e antecipado, buscando demonstrar consciência, arrependimento e distanciamento em relação ao passado. Nesse ponto, a responsabilização individual aparece como efeito discursivo e social, pois ao mesmo tempo em que revela a internalização de leituras moralizantes sobre o crime e a pobreza, também funciona como tentativa de reivindicar uma identidade socialmente aceitável no presente.

Nesse ponto, Freire (1994; 1987) contribui para compreender que essas formas de interpretação não se configuram como limitações individuais, mas como expressões de processos históricos de desumanização, nos quais os sujeitos são privados das condições concretas de leitura crítica da realidade. Quando os participantes interpretam suas trajetórias apenas pela chave da culpa, da vergonha ou da escolha individual, revelam os efeitos de uma ordem social que transforma desigualdades historicamente produzidas em responsabilidades

peçoais. No entanto, quando revisitam suas experiências, denunciam a escola, questionam a justiça, tensionam a ideia de ressocialização ou projetam outras possibilidades de vida, abrem-se movimentos de problematização que apontam para a humanização como processo histórico e não como condição dada.

Contudo, essa mesma oscilação revela a presença de movimentos de resistência, ainda que incipientes, na medida em que, ao revisitarem suas trajetórias, os egressos passam a tensionar os sentidos anteriormente naturalizados, abrindo espaço para a construção de novas compreensões sobre si e sobre o mundo. É nesse movimento que se inscreve a possibilidade de humanização, entendida não “como condição dada, mas como processo em construção, que se efetiva na capacidade dos sujeitos de atribuir novos sentidos à própria experiência e de se reconhecerem como participantes ativos na transformação de suas trajetórias” (Freire, 1994, p. 30).

No nível enunciativo, as falas dos participantes não se organizam apenas como descrição de acontecimentos, mas como formas de elaboração da experiência vivida. Ao narrar abandono, maternidade no cárcere, trabalho precoce, uso de drogas, estigma e retorno à sociedade, os egressos buscam tornar suas trajetórias compreensíveis para si e para o outro. Nessa direção, os enunciados assumem uma dimensão constatativa quando descrevem o vivido, mas também expressiva e avaliativa, na medida em que evidenciam dor, culpa, vergonha, indignação, justificativa e tentativa de compreensão. Em S.C., por exemplo, o relato sobre a maternidade no cárcere, a separação da filha e a reincidência é atravessado por sofrimento e responsabilização, mas também por uma tentativa de reorganizar discursivamente uma experiência marcada pela ruptura.

eu tava grávida, presa, abandonada pelo meu marido, porque depois que eu fui presa ele sumiu, até hoje não sei onde ele tá, minha filha não conheceu ele....ela tem só meu nome na certidão. E, aí a mãe e meus irmão foram um apoio imenso. Eu tive ela presa e ela ficou só um mês comigo, porque eles tiraram ela de mim, na época eu não sabia dos meus direito como mãe lá dentro (S.C., 2025).

*durante a gravidez fui transferida para a ala de grávidas do presídio de Piraquara, e aí o desespero de estar longe da minha família e a angústia de ter que entregar a H***** pra mãe, tudo isso me fez pensar no futuro (S.C., 2025).*

Sabia que tava arriscando deixar minhas filhas de novo, mas pensei que não ia dar nada, mas aí deu, fui presa em flagrante, eu acho que eu tava com 27, 28 anos, reincidi. Daí, a segunda prisão foi mais difícil do que a primeira, e sentia culpada por ter deixado minhas filhas novamente, e a saudade era insuportável. E eu sabia que, como reincidente, as consequências seriam mais severas (S.C., 2025).

Em A.N., a narrativa assume um caráter profundamente denunciativo. Ao falar da escola, do sistema socioeducativo, da falta de emprego e da permanência do estigma, o participante não apenas descreve experiências vividas, mas avalia a legitimidade das instituições que atravessaram sua trajetória. Sua fala mobiliza uma pretensão de verdade ao relatar o vivido, mas também uma pretensão de correção normativa, ao indicar que a escola, o sistema socioeducativo e o mercado de trabalho não cumpriram uma função formativa, protetiva ou integradora.

Daí, a gente passando necessidade e na escola, pra mim sempre foi um lugar de humilhação. Os professores me olhavam como se eu já tivesse destinado a virar estatística que nem o meu irmão, e eu não era burro, não, só faltava oportunidade, porque chegava com fome, sem material, e ainda ouvia piada de "vagabundo" quando não conseguia acompanhar (A.N., 2025).

[...] foi entender anos depois que aquilo ali era um sistema todo armado pra gente não sair do lugar. A diretora? Ela tava lá há 20 anos, devia ter visto centenas de piá como eu passando por aquela sala. Em vez de ajudar, ela só empurrava a gente pro buraco (A.N., 2025).

A sala era um depósito com cadeira quebrada, livro velho e uns 3 professores que rodavam a semana toda. Pra você ter noção, tinha um cara lá, um professor que nem sei de que matéria era, mas o cara tava ali sei lá porque, de certo porque não tinha outra opção, mas que só passava exercício no quadro e ficava sentado. Se você perguntasse algo, ele dizia: "Você tá aqui pra cumprir pena, não pra ser doutor". Aí eu pensava: "Por que vou me esforçar se nem eles acreditam?" (A.N., 2025).

Quando saí, tentei ser reto, mas com 19 anos e fichado, ninguém me dava emprego (A.N., 2025).

Em D.N.S., a fala se organiza como tentativa de explicar a própria trajetória e, ao mesmo tempo, demonstrar o esforço atual de afastamento do passado. Ao relacionar o envolvimento com o crime à dependência, às más companhias e à necessidade de manter-se sóbrio, o participante não apenas relata acontecimentos, mas constrói uma apresentação de si marcada pela responsabilização, pelo autocontrole e pela busca de reconhecimento como alguém que procura sustentar outra forma de vida.

[...] porque os crime que eu tenho foi tudo porque eu precisava usar droga, roubar, agredir as pessoa por pouca bosta, tudo era pra poder usar...mas, eu não tinha dimensão disso até fazer os aconselhamento lá com o pastor...mudou a minha cabeça, não sei se vai ser pra sempre, porque né?! A gente é doente dependente da droga, mas tenho levado a sério o processo pra não voltar pra cadeia, nunca mais quero passar por isso na vida... (D.N.S., 2025)

[...] só que a gente não era gente, vivia se metendo em confusão ali com os vizinho, meu irmão mais velho também usava droga, então, não foi porque faltou as coisas dentro de casa que a gente escolheu este rumo (D.N.S., 2025).

[...] eu dormia nas aula, porque já usava, passava o dia fazendo coisa errada, não dormia direito, não comia direito, tudo era retornado para a droga e como conseguir jeito de usar e comprar.. (D.N.S., 2025).

[...] porque eu tenho de sobriedade o que eu tenho de liberdade, então tem de evitar [...] Aqui fora a gente tem como achar, se quiser, daí o serviço é dobrado pra ficar sóbrio, por isso, é importante ter apoio ali com os passo e com as reuniões, porque você também tem os parça que tão ali com você, tem gente que tá sóbria há tipo muito tempo, mais de anos, isso incentiva a gente (D.N.S., 2025).

Em M.S., a narrativa assume tom reflexivo e, em alguns momentos, humorístico, funcionando como forma de elaboração da experiência e de apresentação de si. Ao afirmar que “*não é a cadeia, mas que a cadeia também faz parte dela*” (2025), a participante não busca apagar o cárcere de sua história; ao contrário, procura integrá-lo à própria trajetória sem permitir que ele a defina integralmente. Nesse movimento, a fala produz uma afirmação identitária que tensiona o estigma e reivindica uma existência mais ampla do que a condição de egressa.

[...] os momentos mais significativos, nossa que pergunta! A gente não pensa muito nisso, vai só vivendo, que pergunta complicada (rindo)....bom, acho que os momentos mais significativos foram o nascimento dos meus dois filhos, né?! Mas, acho que vou recomeçar diferente.... vou lá quando era criança e volto (rindo), é para organizar os pensamentos (M.S., 2025).

(ele) respondeu lá que era ter emprego, conseguir voltar para a sociedade com uma postura nova, estudar, ver os familiares, tipo, ser útil na sociedade, porque eu acho que para ele a gente era tudo inútil (rindo)... (M.S., 2025).

*[...] eu não sou a cadeia, eu sou a M****, avó dos meus netos, enfermeira, esposa, mãe...sou tudo isso.... a cadeia não me resume como pessoa, mas ela é eu também.... Nossaaa, dona Luana, que frase bonita (rindo) (M.S., 2025).*

É nesse nível enunciativo que as trajetórias deixam de aparecer apenas como descrição de acontecimentos passados e passam a ser compreendidas como formas situadas de apresentação de si. Ao narrar a própria vida, os participantes selecionam acontecimentos, justificam escolhas, expressam dor, denunciam instituições, reconhecem erros e procuram demonstrar mudança. Essa forma de enunciação é atravessada pela condição de egresso, pois a marca do cárcere produz a necessidade de gerir impressões e sustentar uma identidade socialmente aceitável diante de um público que, muitas vezes, antecipa desconfiança e julgamento. Nessa direção, Goffman (1987), permite compreender que o estigma não atua apenas nas relações externas, mas também na forma como os sujeitos organizam discursivamente a própria biografia.

Desta forma, a categoria confirma predominantemente uma dimensão exclusora, conforme a MIC, pois as condições de vida e inserção social operam como barreiras à participação plena dos sujeitos no mundo social. Tais barreiras se expressam na pobreza, na

ruptura de vínculos, no trabalho precoce, na baixa escolarização, no estigma, na dificuldade de acesso ao emprego, na vigilância social e no reconhecimento restrito. No entanto, os relatos também indicam movimentos de transição para dimensões transformadoras, sobretudo quando os participantes passam a reinterpretar criticamente suas experiências, reconhecem a educação como mediação possível, constroem novas redes de apoio e projetam formas de participação social para além da identidade marcada pelo cárcere.

É importante destacar que a dimensão transformadora não se confunde com uma narrativa linear de superação. O acesso ao trabalho, à escolarização ou à formação profissional não elimina, por si só, os efeitos do estigma e das desigualdades estruturais. Por isso, os movimentos transformadores identificados nos relatos permanecem tensionados pelas permanências da exclusão. Trata-se menos de afirmar que os egressos foram plenamente reintegrados e mais de compreender como, em meio a condições adversas, produzem deslocamentos possíveis na forma de interpretar a si mesmos, sua história e seu lugar no mundo.

A análise dos enunciados permite compreender, ainda, que a linguagem não opera apenas como meio de registro da experiência, mas como espaço de elaboração da trajetória. Quando os participantes narram, justificam, avaliam, se responsabilizam, denunciam ou projetam o futuro, mobilizam diferentes pretensões de validade: verdade, ao descreverem o vivido; sinceridade, ao expressarem dor, culpa, medo ou esperança; e correção normativa, quando avaliam o sistema, a escola, a família, o trabalho ou a sociedade. Assim, esta categoria permite compreender que os percursos dos egressos são produzidos em um campo de tensão entre fragilização e reconstrução (Habermas, 2019a; 1990; Freire, 1997). O quadro a seguir busca operacionalizar o eixo analítico trazido nesta categoria:

Quadro 26 - Operacionalização analítica da Categoria 1 – RC

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Trajetória marcada por instabilidade dos vínculos e vulnerabilidade social	Oscila entre compreensão das condições vividas e responsabilização de si, reinterpretando a trajetória a partir do presente	Relato marcado por dor, culpa	Fragilidade do mundo da vida (socialização e integração) tensionada por mediações sistêmicas (restrição de oportunidades e apoio social limitado)	Exclusora com movimentos de transição

Quadro 26 - Operacionalização analítica da Categoria 1 – RC

(continua)

P2 – A.N.	Infância marcada por abandono, precariedade e estigmatização ; inserção em trajetórias ilícitas	Interpreta a trajetória entre sobrevivência e responsabilização, articulando crítica à escola, ao sistema penal e à exclusão do trabalho	Predominância de atos constatativos articulados a normativos e justificativos	Fragilização do mundo da vida (vínculos e identidade) articulada à incidência do sistema (escola excludente, sistema penal e mercado de trabalho seletivo)	Predominantemente exclusora, com indícios transformadores
P3 – M.S.	Trajetória marcada por limitação cultural e posterior reconstrução por meio da educação e trabalho	Reinterpreta a trajetória valorizando a educação e a reconstrução de si, reconhecendo limites e possibilidades	Atos constatativos atravessados por reflexividade e tonalidade humorística	Fragilidade na dimensão cultural do mundo da vida combinada com mediações sistêmicas restritivas (desigualdade educacional) e possibilitadoras (trabalho e formação no pós-cárcere)	Exclusora com forte dimensão transformadora
P4 – D.N.S.	Inserção em contextos de vulnerabilidade e exposição a práticas ilícitas	Explica a trajetória pela dependência, más companhias e escolha individual, articulando condicionantes sociais e responsabilização	Atos constatativos combinados a justificativos	Mundo da vida fragilizado (socialização sem mediação consistente) articulado à incidência do sistema (ausência de políticas preventivas e inserção em circuitos informais/criminais)	Predominantemente exclusora, com potencial transformador
Síntese analítica	Experiências marcadas por desigualdade, ruptura de vínculos e limitação de acesso a bens sociais	Oscilação entre naturalização das condições e emergência de leitura crítica da realidade	Predominância de atos constatativos com variações justificativas, normativas e expressivas	Predomínio da fragilização do mundo da vida articulada à atuação do sistema por meio de instituições, mercado e estruturas sociais	Predominância da dimensão exclusora com fissuras transformadoras

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A análise da categoria permite compreender que as condições de vida e inserção social dos participantes não operam apenas como pano de fundo das trajetórias, mas como dimensões constitutivas dos modos como os egressos se socializam, interpretam a si mesmos e constroem possibilidades de ação no mundo social (Habermas, 2019a; 2019b; 1990). Nos quatro relatos, as experiências de pobreza, abandono, trabalho precoce, ausência de reconhecimento escolar, uso de drogas, maternidade atravessada pelo cárcere, estigma e retorno tensionado à sociedade revelam diferentes formas de fragilização do mundo da vida, especialmente no que se refere às

mediações responsáveis pela integração social, pela formação da identidade e pela construção de pertencimentos compartilhados (Habermas, 2019a; 1990).

No nível interpretativo, os relatos revelam uma tensão central: os participantes ora reconhecem as condições sociais que limitaram suas possibilidades, ora assumem individualmente a responsabilidade pelos caminhos percorridos. Essa oscilação não enfraquece a análise; ao contrário, constitui um de seus achados. Ela evidencia como a exclusão opera também no plano simbólico, fazendo com que sujeitos historicamente privados de direitos passem a interpretar parte de suas trajetórias pela chave da culpa, da vergonha ou da inadequação pessoal.

No nível enunciativo, as narrativas mostram que falar de si, na condição de egresso, implica também gerir o estigma. Os participantes não apenas descrevem o passado, mas procuram demonstrar mudança, consciência, arrependimento, resistência e possibilidade de futuro. Por isso, a linguagem aparece como espaço de elaboração da experiência e de disputa por reconhecimento, pois é por meio dela que os sujeitos narram o vivido, posicionam-se diante das normas sociais e reivindicam sua legitimidade como participantes das relações intersubjetivas (Habermas, 2019a; 2019b; 1990). A categoria, assim, revela a predominância de dimensões exclusoras, mas também indica fissuras transformadoras, especialmente quando os egressos passam a ressignificar suas experiências e a construir novos vínculos com a educação, o trabalho, a família e as redes de apoio, tensionando os limites impostos à integração social e abrindo possibilidades de reconstrução no mundo da vida.

b) Trajetória escolar dos egressos

A trajetória escolar dos participantes permite compreender como a escola, embora socialmente instituída como espaço de formação e ampliação da participação social, nem sempre se efetiva como mediação formativa no percurso dos egressos. Nos relatos analisados, a escolarização aparece atravessada por descontinuidades, afastamentos, experiências de humilhação, trabalho precoce, ausência de incentivo familiar, uso de drogas, precariedade material e frágil reconhecimento dos sujeitos como estudantes. Desse modo, a análise da trajetória escolar não se restringe à identificação da evasão ou da interrupção dos estudos, mas busca compreender como a relação com a escola foi sendo produzida, significada e, em alguns casos, posteriormente reelaborada pelos participantes (Habermas, 1997).

A escola, assim, aparece como um espaço de ambivalência estrutural, já que por um lado, ela pode se aproximar de uma lógica sistêmica quando se organiza por práticas de seleção, controle, desqualificação e responsabilização individual dos estudantes por seu fracasso. Por

outro, pode constituir-se como mediação do mundo da vida quando possibilita relações pedagógicas orientadas ao reconhecimento, à escuta e à construção compartilhada de sentidos. Nos relatos dos participantes, a experiência escolar anterior ao cárcere aparece, predominantemente, marcada pela primeira dimensão: a escola é lembrada menos como espaço de formação e mais como lugar de afastamento, indiferença ou expulsão simbólica.

No nível experiencial, os relatos revelam trajetórias escolares marcadas por descontinuidade, afastamento e frágil pertencimento institucional. No entanto, essas rupturas não assumem a mesma forma em todos os participantes. Em S.C., o afastamento escolar aparece articulado à naturalização da pobreza e ao modo como a escola, desde a infância, antecipava um destino de fracasso para determinadas crianças. A experiência escolar não se rompe apenas pela ausência material, mas pela forma como a participante se percebeu colocada em uma posição de menor valor.

*A gente, também, não tinha professores que falassem pra gente que era bom estudar, eu morava ali na vila margarida na época e ia pra escolinha ali e depois pro polivalente, mas na escola a gente ouvia muito “coitadinho das criança da Dona V****, são tudo perdido, tudo largado”, aí isso já indicava que a gente não ia ter futuro e quando a gente é criança, estas palavras marcam a gente e machuca ouvir de pessoas que deviam confiar e mostrar um futuro pra gente, falar assim...larguei a escola logo que terminei a 8ª série e fui ajudar em casa, porque a prioridade era ter comida (S.C., 2025).*

Eu comecei a faltar bastante, daí quando vi já tinha perdido o ano [...] ninguém foi atrás também, ficou por isso mesmo. (S.C., 2025).

No caso de M.S., a ruptura com a escola não aparece inicialmente como conflito direto com a instituição, mas como resultado de uma socialização familiar marcada pela centralidade do trabalho. A escola perde lugar diante da necessidade de trabalhar, da baixa escolarização dos pais e da compreensão de que a dignidade estava vinculada antes ao trabalho do que ao estudo:

Como eu trabalhava na faxina pesada com a mãe, não tinha força, não tinha vontade e como meu pai e minha mãe sempre falaram que o importante era trabalhar para ter dignidade, eu não achava que fazia diferença [...] daí desisti [...] chegava muito tarde em casa e aí de manhã já tinha que ir para o serviço... (M.S., 2025).

Ao lado dessa experiência, outras falas reforçam a recorrência de trajetórias marcadas pela descontinuidade, como o é o caso de A.N.:

Eu até ia pra escola, mas tinha dia que nem tinha roupa direito, daí acabava nem indo [...] às vezes ficava na rua mesmo, com o pessoal, porque em casa também não tinha muito o que fazer (A.N., 2025).

Daí, a gente passando necessidade e na escola, pra mim sempre foi um lugar de humilhação. Os professores me olhavam como se eu já tivesse destinado a virar estatística que nem o meu irmão, e eu não era burro, não, só faltava oportunidade, porque chegava com fome, sem material, e ainda ouvia piada de "vagabundo" quando não conseguia acompanhar. O que que pegava ali, era que eu era o "pretinho fedido", eu era o cara que precisava ser ignorado, porque não tinha futuro, tinha uma professora de português que botava minha carteira no fundo da sala e falava pros outros alunos 'não virarem igual ele' (A.N., 2025).

Além disso, a escola para A.N., é narrada como espaço de humilhação e expulsão simbólica. A precariedade material, o racismo, a fome e a desqualificação pela docente compõem uma experiência em que a permanência escolar se torna cada vez menos possível. Nesse caso, a escola não apenas falha em proteger, mas participa da produção do não pertencimento.

Já em D.N.S., a descontinuidade escolar se relaciona à desorganização da rotina, ao uso precoce de drogas e à ausência de mediações familiares e institucionais capazes de sustentar sua permanência. A escola aparece como espaço pouco significativo, incapaz de disputar sentido com outras práticas sociais presentes em seu território. Desta forma, em cada trajetória, o afastamento da escola se produz por mediações específicas, articulando condições materiais, vínculos familiares, relações escolares, território e formas distintas de reconhecimento ou negação da presença desses sujeitos como estudantes.

Esses enunciados não apenas registram fatos da trajetória escolar, mas tornam visíveis as condições concretas que dificultaram a permanência dos participantes na escola. Ao narrarem a falta de roupa, a ausência de acompanhamento, o trabalho precoce (ainda na infância e na adolescência), a humilhação escolar e o afastamento progressivo das aulas, os egressos ancoram suas falas em experiências objetivas, buscando tornar inteligível um percurso marcado por descontinuidade e não pertencimento. Nessa direção, há uma dimensão constatativa nos relatos, pois eles descrevem estados de coisas vividos, mas essa dimensão se articula a uma elaboração mais ampla: a escola aparece como espaço que não conseguiu produzir sentido, vínculo ou reconhecimento suficiente para sustentar a permanência dos participantes (Habermas, 2019a; Gómez et. al, 2006).

Nessa direção, Freire (1987; 1994), aponta que tal configuração pode ser compreendida como expressão de uma educação que rompe a unidade dialética entre ação e reflexão sobre o mundo vivido. A experiência escolar, ao não se articular com as condições concretas de existência dos sujeitos, tende a esvaziar-se de significado, reduzindo-se a uma prática descolada da realidade. Assim, a escola deixa de operar como espaço de problematização crítica e de

produção de sentidos sobre o mundo, permanecendo dissociada do universo experiencial dos participantes e, conseqüentemente, limitada em seu potencial formativo e emancipatório.

No nível interpretativo, observa-se que os participantes produzem leituras que buscam conferir sentido às suas trajetórias. Em M.S., esse movimento aparece na forma de resignificação:

Eu achava que trabalhar era mais importante, porque era isso que a gente ouvia em casa [...] coisa meio idiota de pensar, dá vergonha hoje de falar isso, mas era assim (M.S., 2025).

Nesse trecho, M.S. não apenas expressa uma lembrança, mas revisita sua trajetória escolar a partir de uma compreensão produzida no presente. Ao reconhecer que, naquele contexto, o trabalho aparecia como mais importante que a escola, sua fala revela um movimento de elaboração crítica da experiência, aproximando-se do processo freireano de conscientização, ainda que de forma inicial (Freire, 1997). Em D.N.S., por outro lado, a interpretação se organiza de maneira distinta: “[...] não foi porque faltou as coisas dentro de casa que a gente escolheu este rumo... (D.N.S., 2025). Nesse caso, ao afirmar que sua trajetória não decorreu da falta material, mas das escolhas feitas e das companhias, o participante desloca a explicação para o campo da responsabilização individual. Sua fala avalia a própria conduta a partir de um horizonte normativo que define o que teria sido correto ou esperado, revelando a internalização de discursos que individualizam o fracasso e obscurecem as mediações sociais que atravessaram sua escolarização (Habermas, 2019a; 2019b).

Ao mesmo tempo, essa leitura revela a internalização de discursos que individualizam o fracasso, obscurecendo as mediações estruturais que atravessam a experiência escolar. Segundo Freire (1987; 1994), esse movimento pode ser compreendido como expressão da incorporação da lógica opressora, pela qual os atores passam a interpretar sua própria condição a partir das categorias produzidas no interior das relações de dominação.

Nessa perspectiva, a consciência tende a operar de forma adaptativa, aderindo a explicações que naturalizam a desigualdade e limitam a problematização das condições concretas de existência. Assim, a ausência de permanência na escola não se apresenta apenas como resultado de condições objetivas — como pobreza, trabalho precoce ou fragilização dos vínculos sociais —, mas como uma experiência subjetivamente significada a partir de uma leitura que restringe a compreensão crítica da realidade. Ao assumir para si a responsabilidade pelo “fracasso”, o sujeito simultaneamente revela e reproduz uma forma de compreensão que

dificulta a apreensão das contradições sociais que estruturam sua trajetória, tensionando o potencial da educação como espaço de conscientização e transformação (Freire, 1997).

No nível enunciativo, as trajetórias escolares são narradas como experiências de distanciamento, não pertencimento e perda progressiva de vínculo com a escola. As falas não apenas descrevem o afastamento, mas procuram torná-lo compreensível, revelando sentimentos de inadequação, desinteresse, naturalização e ausência de reconhecimento. Nesse movimento, articulam-se dimensões constatativas, expressivas e regulativas, pois os participantes relatam o vivido, expressam como foram afetados por ele e, em alguns casos, avaliam sua própria conduta ou a atuação da instituição escolar, como:

*Sei lá... parecia que a escola não era pra mim, sabe? (A.N., 2025).
Eu nem ligava muito, pra falar a verdade. (S.C., 2025)
A gente vai entrando e quando vê já tá longe de tudo..." (D.N.S., 2025)*

Esses enunciados mobilizam predominantemente a pretensão de veracidade, ao expressarem a forma como os sujeitos vivenciam e significam suas trajetórias, revelando sentimentos de não pertencimento, naturalização e distanciamento progressivo. Em diálogo com Habermas (1990), essa configuração indica que a escola não se constitui como espaço de ação comunicativa, no qual as pretensões de validade poderiam ser tematizadas intersubjetivamente. Ao contrário, as relações escolares aparecem atravessadas por lógicas que restringem a participação dos sujeitos, aproximando-se de formas de coordenação orientadas por uma racionalidade instrumental, o que compromete sua função formativa.

Essa leitura se choca diretamente ao conceito de educação assumido nesta tese, no qual a escola deveria constituir-se como espaço de práxis comunicativa e dialógica, capaz de mediar a relação entre sujeito, conhecimento e mundo social. Os relatos indicam que essa mediação não se efetivou de forma consistente, já que para os participantes, a escola foi vivida, em diferentes graus, como espaço de passagem, interrupção ou desencaixe, sem produzir vínculos suficientemente fortes para sustentar a permanência e a aprendizagem. Desse modo, a ausência de continuidade escolar não expressa apenas evasão, mas a fragilidade de uma instituição que, diante de sujeitos atravessados por pobreza, trabalho precoce, racismo, uso de drogas e desorganização da vida cotidiana, não conseguiu produzir reconhecimento, pertencimento e sentido formativo.

No âmbito da MIC, essa categoria configura-se predominantemente como dimensão exclusora, na medida em que traz em si processos sociais que restringem a permanência na escola, fragilizam a construção de sentidos sobre a experiência educativa, limitando as

possibilidades de participação comunicativa dos egressos. Tais elementos se expressam tanto no plano das condições objetivas quanto nas formas pelas quais essas experiências são significadas, revelando a incidência de dinâmicas que tensionam o acesso ao conhecimento e a apropriação crítica da escolarização.

Contudo, a análise dos níveis interpretativo e enunciativo indica que as trajetórias não se esgotam na reprodução dessas condições. Os movimentos interpretativos presentes nas falas sugerem a existência de aberturas, ainda que incipientes, para processos de ressignificação, nos quais os sujeitos reelaboram suas experiências e produzem novos sentidos sobre sua relação com a educação (Habermas, 2019a). Nesse horizonte, tais deslocamentos se vinculam às mediações possíveis no interior das práticas sociais — em especial, à prática pedagógica — que podem favorecer a reconstrução dos sentidos atribuídos à escolarização. Assim, mesmo em contextos marcados por dinâmicas exclusoras, as narrativas evidenciam a não linearidade das trajetórias, mantendo em aberto a possibilidade de reconfiguração das formas de participação no mundo da vida. O quadro a seguir, apresenta uma síntese analítica da categoria:

Quadro 27 - Operacionalização analítica da Categoria 2 – RC

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Trajetória escolar descontínua, marcada por evasão progressiva e ausência de mediação institucional	Oscila entre desinteresse e reconhecimento tardio da importância da escolarização, articulando responsabilização parcial e ausência de incentivo	Atos constatativos com inflexões expressivas que indicam naturalização do afastamento	Fragilidade do mundo da vida (integração escolar e socialização) tensionada pela ausência de mediações institucionais que sustentem a permanência	Exclusora com indícios de transição
P2 – A.N.	Percurso escolar marcado por precariedade material, ausência de condições de permanência e não pertencimento ao espaço escolar	Interpreta a trajetória como inadequação à escola, articulando experiência de exclusão e leitura posterior de sua importância	Predominância de atos constatativos articulados a expressivos, evidenciando não pertencimento e deslocamento identitário	Fragilização do mundo da vida (dimensão cultural e identidade) articulada à incidência do sistema escolar enquanto espaço não mediador	Predominantemente exclusora

Quadro 27 - Operacionalização analítica da Categoria 2 – RC

(conclusão)					
Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P3 – M.S.	Trajetória interrompida pelo trabalho precoce e pelas condições materiais de existência	Reinterpreta a trajetória a partir do presente, reconhecendo limites e ressignificando o papel da educação	Atos constataativos atravessados por reflexividade e tonalidade avaliativa da própria experiência	Fragilidade da dimensão cultural do mundo da vida articulada a mediações sistêmicas restritivas (condições de trabalho) que limitam a permanência escolar	Exclusora com dimensão transformadora emergente
P4 – D.N.S.	Trajetória escolar atravessada por desorganização da rotina e inserção em práticas sociais que deslocam a centralidade da escola	Explica o afastamento pela combinação entre contexto social e escolha individual, com forte presença de responsabilização	Atos constataativos combinados a regulativos implícitos, orientados à justificação da trajetória	Mundo da vida fragilizado (socialização pouco mediada) articulado à incidência do sistema (ausência de suporte institucional e inserção em circuitos informais	Predominantemente exclusora
Síntese analítica	Trajetórias escolares fragmentadas, marcadas por evasão, descontinuidade e ausência de sustentação institucional	Oscilação entre naturalização do afastamento, responsabilização o individual e emergência de leituras críticas posteriores	Predominância de atos constataativos com variações expressivas e regulativas voltadas à produção de sentido	Predomínio da fragilização do mundo da vida articulada à atuação do sistema escolar que não se efetiva como mediação formativa	Predominantemente exclusora, com indícios de ressignificação

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A síntese apresentada no quadro demonstra que a trajetória escolar dos participantes se constitui como um percurso marcado por descontinuidades, no qual a relação com a escola não se consolida como experiência significativa de pertencimento, reconhecimento e formação. Mais do que registrar a evasão, a análise revela que o afastamento escolar é produzido na articulação entre condições objetivas de vida e formas de significação que os sujeitos constroem sobre suas próprias trajetórias. Nesse processo, a forma como os participantes narram a própria escolarização indica que eles não apenas descrevem o vivido, mas procuram torná-lo compreensível. Suas falas oscilam entre explicações ancoradas nas condições concretas de existência e leituras que individualizam a responsabilidade pelo afastamento escolar. Essa tensão é central, pois evidencia tanto a fragilização das mediações no mundo da vida quanto a internalização de discursos que limitam a compreensão crítica da realidade.

Assim, a predominância da dimensão exclusora não expressa apenas a ruptura com a escola, mas a não efetivação da educação como mediação formativa. Tal processo restringe a

construção de sentidos sobre a experiência educativa e limita a participação dos sujeitos em processos comunicativos mais amplos, nos quais poderiam reconhecer-se como estudantes, interlocutores legítimos e participantes da vida social.

c) Temporalidade da trajetória

A análise da temporalidade da trajetória exige compreender o tempo não como simples sucessão cronológica de acontecimentos, mas como dimensão constitutiva da experiência narrada. Em diálogo com Ricoeur (1990), a trajetória passa a ser compreendida como configuração narrativa, na qual os sujeitos reorganizam passado, presente e futuro a partir das exigências de sentido colocadas pelo presente.

Assim, aquilo que foi vivido não aparece nas falas apenas como lembrança, mas como experiência reinterpretada. Ao narrar suas trajetórias, os egressos retomam a infância, interpretam a entrada no crime, revisitam a experiência prisional e projetam possibilidades de futuro. Nessa direção, a temporalidade constitui um modo de produção de sentido sobre si, sobre a prisão e sobre a educação. Em diálogo com Freire (1997), essa leitura permite compreender os sujeitos como seres inacabados, capazes de reler sua presença no mundo, reconhecer condicionamentos e produzir deslocamentos possíveis em suas trajetórias.

A temporalidade, portanto, expressa a capacidade de atribuir novos sentidos às experiências vividas, articulando rupturas, permanências e possibilidades de reorganização da vida. Determinados acontecimentos são destacados, outros são naturalizados, e as continuidades e discontinuidades são continuamente reinterpretadas pelos participantes. Além disso, essa temporalidade não se reduz ao plano subjetivo, pois expressa também as condições sociais que estruturam as trajetórias, especialmente quando se observam os efeitos da escola, do trabalho, da família e do sistema penal sobre os percursos narrados (Habermas, 1990; Ricoeur, 1990).

Nesse sentido, os três níveis analíticos — experiencial, interpretativo e enunciativo — operam de forma indissociável, permitindo compreender como o tempo vivido é transformado em tempo narrado. Desta forma, esta categoria busca compreender como os participantes organizam temporalmente suas experiências: o passado aparece como ruptura, perda, erro ou sobrevivência; o presente como momento de avaliação, contenção ou reorganização; e o futuro como possibilidade, projeto ou campo ainda incerto. Essa organização temporal permite observar como as dimensões exclusoras e transformadoras se articulam, pois, as experiências de ruptura não desaparecem, mas podem ser reinterpretadas a partir de novos vínculos, práticas

educativas e projetos de vida. Em S.C., essa dinâmica se torna evidente quando a participante afirma:

E, hoje eu tenho consciência de que foi uma cagada [...] se eu não tivesse feito ela, minha vida podia ter tomado um rumo diferente [...] eu tive ela presa e ela ficou só um mês comigo, porque eles tiraram ela de mim [...]. (S.C., 2025).

O excerto explicita, no nível experiencial, uma trajetória marcada por rupturas significativas — gravidez no cárcere, separação da filha e reincidência — que interrompem a continuidade da vida no mundo da vida. No nível interpretativo, o marcador “hoje” indica um deslocamento temporal fundamental: o passado é reinterpretado à luz do presente, sendo ressignificado como erro e como possibilidade de outro caminho (“podia ter tomado um rumo diferente”). Já no nível enunciativo, essa elaboração se expressa pela forma como S.C. revisita o passado a partir de um julgamento produzido no presente. Ao afirmar que “*foi uma cagada*”, a participante não apenas relata o acontecimento, mas avalia sua própria trajetória, expressando sofrimento, culpa e reconhecimento de que outro caminho poderia ter sido possível. A fala, portanto, articula descrição, expressão subjetiva e orientação normativa, pois transforma a experiência vivida em referência para pensar a mudança. Assim, a egressa desloca a temporalidade para o campo do futuro, pois transforma a experiência vivida em orientação para a ação. Ao desejar ajudar outras pessoas em situação de vulnerabilidade, S.C. não apenas projeta um futuro profissional, mas reelabora sua própria experiência de sofrimento como referência para intervir na vida de outros sujeitos.

Essa articulação revela uma dimensão exclusora, associada à ruptura dos vínculos familiares e à incidência do sistema penal sobre a vida da participante. Contudo, a narrativa não se encerra nesse ponto. Ao afirmar: “*eu percebi que eu queria mais do que ser professora, eu queria ajudar as pessoas em situações vulneráveis a darem rumo pra vida [...]. (S.C., 2025)*”. A egressa projeta a temporalidade para o campo do futuro, mobilizando um ato regulativo projetivo, orientado à ação. Nesse movimento, a experiência vivida passa a operar como base para a reconstrução da trajetória, evidenciando uma dimensão transformadora emergente, na qual, em termos freireanos, a leitura do mundo se articula à possibilidade de intervenção sobre ele.

Em A.N., a temporalidade da trajetória se organiza a partir de uma leitura crítica das condições de existência, na qual o passado é reinterpretado como produto de um contexto social específico. Ao afirmar: “[...] escolher entre ser humilhado todo dia ou ter respeito e um prato de comida, foi fácil... Acho até que não foi escolha, foi sobrevivência. (A.N, 2025)”, observa-

se, no nível experiencial, uma trajetória atravessada pela pobreza, pela humilhação escolar e pela inserção precoce no crime. No nível interpretativo, há um deslocamento significativo: a noção de escolha é substituída pela de sobrevivência, indicando uma releitura da experiência que desloca a responsabilidade do plano individual para o estrutural. No nível enunciativo, essa reconstrução aparece na forma como A.N. desloca o sentido de sua trajetória: aquilo que poderia ser lido como escolha individual passa a ser narrado como sobrevivência.

A fala carrega uma dimensão descritiva, ao retomar as condições vividas, mas também uma dimensão avaliativa e crítica, pois redefine os critérios a partir dos quais sua ação deve ser compreendida. Ao afirmar que “acho até que não foi escolha, foi sobrevivência”, o participante tensiona a leitura moralizante de sua trajetória e recoloca a experiência no campo das condições sociais que limitaram suas possibilidades. Esse movimento se intensifica quando o participante afirma: *“hoje, vendo meus filhos na escola, eu percebo o que me roubaram (A.N, 2025).”* Aqui, o marcador temporal “hoje” novamente evidencia o deslocamento interpretativo. O passado é relido a partir do presente, e a experiência individual passa a ser compreendida como perda produzida por um sistema que não operou como mediação formativa. A partir de Habermas (1990), se observa a fragilização do mundo da vida diante da atuação de instituições que deveriam sustentar processos de socialização e formação. Ao mesmo tempo, ao projetar essa leitura na relação com os filhos, o participante mobiliza uma dimensão transformadora de caráter crítico, na qual a temporalidade permite tensionar a reprodução das condições que marcaram sua trajetória. Nesse caso, o presente não apenas sucede o passado, mas permite reinterpretá-lo. A experiência dos filhos na escola funciona como mediação temporal, pois permite a A.N. reconhecer, retrospectivamente, aquilo que lhe foi negado. O passado escolar, antes marcado pela humilhação e pelo afastamento, passa a ser compreendido como perda socialmente produzida.

No relato de M.S., a temporalidade se configura a partir da relação entre trabalho precoce, interrupção escolar e retomada dos estudos no contexto prisional. Ao afirmar: *“Eles incentivavam a gente a ser trabalhador, mas não a estudar [...] larguei bem novinha...(M.S., 2025)”* o nível experiencial evidencia a centralidade do trabalho na organização da vida, em detrimento da escolarização. No nível interpretativo, essa experiência é compreendida como expressão de um contexto social e familiar específico, no qual o estudo não era valorizado. No nível enunciativo, M.S. organiza sua trajetória por meio de uma contraposição entre o passado de interrupções e o presente de reorganização. A fala descreve o percurso vivido, mas também avalia a mudança em curso, especialmente quando afirma que “as coisas tão começando a dar certo para a gente, depois de tudo” (M.S., 2025). A expressão “depois de tudo” condensa a

temporalidade da trajetória, pois reúne, em uma mesma formulação, as rupturas anteriores, o sofrimento vivido e a possibilidade concreta de reconstrução no presente. Nesse movimento, a fala assume uma dimensão expressivo-avaliativa, indicando satisfação e expectativa, mas também a permanência de uma memória marcada por perdas. A dimensão transformadora aparece, assim, de modo mais consolidado, na medida em que a educação e o trabalho passam a operar como mediações concretas na reorganização da vida, sem apagar as marcas do percurso anterior (Gómez et al., 2006).

Em D.N.S., a temporalidade da trajetória se organiza pela repetição de ciclos de ruptura e tentativa de reorganização. A passagem pela semiliberdade, o retorno ao território de origem, a retomada do uso de drogas e o envolvimento com práticas ilícitas aparecem como experiências que se repetem em diferentes momentos de sua vida. No nível experiencial, sua trajetória revela a dificuldade de sustentar mudanças quando as condições sociais, os vínculos cotidianos e o território continuam atravessados por práticas que favorecem a repetição do passado. No nível interpretativo, D.N.S. reconhece essa dinâmica cíclica, ainda que a explique, em grande medida, pela chave da responsabilidade individual, da dependência e das más companhias. Já no nível enunciativo, sua fala se organiza em torno da necessidade de controlar o presente para evitar a repetição do passado. Ao afirmar que *“a gente se mudou dali para eu não voltar a me envolver com coisa errada”* e que *“tenho de evitar”* (D.N.S., 2025), o participante não apenas descreve uma mudança de território, mas explicita uma orientação prática de contenção, vigilância de si e afastamento das condições que poderiam reconduzi-lo ao cárcere.

Nesse caso, a dimensão transformadora aparece de forma mais frágil e tensionada. Ela não se expressa como reorganização plenamente consolidada, mas como esforço cotidiano de evitar a repetição, sustentado pela mudança de território, pelo trabalho, pela família e pelas redes de apoio. A temporalidade de D.N.S., portanto, não se organiza apenas entre passado e futuro, mas sobretudo na gestão do presente, entendido como tempo de vigilância, autocontrole e tentativa de permanência fora do sistema prisional.

Esse movimento se torna mais evidente quando o participante afirma: *“a gente se mudou dali para eu não voltar a me envolver com coisa errada [...] tenho de evitar...”* (D.N.S., 2025). Aqui, a fala assume um caráter regulativo mais explícito, orientado ao controle do presente. A temporalidade desloca-se do passado para a gestão cotidiana da vida, evidenciando uma dimensão transformadora ainda frágil, tensionada pela permanência das condições que sustentaram as rupturas anteriores.

No conjunto, as falas dos participantes evidenciam que a temporalidade da trajetória se constitui como espaço de produção de sentido, no qual passado, presente e futuro são

continuamente reorganizados. No nível experiencial, predominam trajetórias marcadas por descontinuidades, rupturas escolares, encarceramento, perdas familiares, estigma e tentativas de reorganização no pós-cárcere. No nível interpretativo, os participantes atribuem sentidos distintos a essas experiências: S.C. relê o passado pela chave do erro e da possibilidade de reparação; A.N. desloca a noção de escolha para a de sobrevivência; M.S. contrapõe o passado de interrupções ao presente de reorganização; e D.N.S. interpreta sua trajetória como ciclo que precisa ser contido para não se repetir.

Já no nível enunciativo, essa complexidade se materializa na forma como os participantes narram o tempo vivido: ora como ruptura, ora como erro, ora como perda, ora como sobrevivência, ora como possibilidade de reorganização. As falas descrevem acontecimentos, mas também expressam sofrimento, indignação, culpa, aprendizado, autocontrole e desejo de mudança. Por isso, mais do que registrar fatos, as narrativas produzem uma elaboração subjetiva da trajetória, permitindo que os egressos justifiquem, compreendam e projetem novos sentidos para o próprio percurso.

Considerando as dimensões da MIC, observa-se que a temporalidade das trajetórias evidencia o predomínio de dimensões exclusoras, associadas à fragilização do mundo da vida e à incidência do sistema penal, escolar e econômico sobre os percursos dos participantes. Essas dimensões aparecem nas rupturas familiares, na evasão escolar, no encarceramento, na reincidência, no estigma e na dificuldade de sustentar projetos de vida fora do cárcere. Contudo, os relatos também indicam que essas trajetórias permanecem abertas à ressignificação. A temporalidade, nesse sentido, não apenas registra o passado, mas constitui um campo de disputa sobre o sentido da experiência vivida. Quando os participantes reinterpretam o passado, avaliam suas escolhas, denunciam perdas, reconhecem limites e projetam novos caminhos, produzem deslocamentos que podem sustentar processos de reconstrução.

Assim, a dimensão transformadora não aparece como superação linear das rupturas, mas como possibilidade situada, frágil e tensionada, que emerge na relação entre memória, crítica, aprendizagem e projeção de futuro. A fim de sintetizar os achados desta categoria, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 28 - Operacionalização analítica da Categoria 3 – RC

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Trajetória marcada por rupturas significativas: maternidade no cárcere, separação da filha, reincidência e retomada dos estudos	Reinterpreta o passado a partir do presente, atribuindo sentido às experiências como erro, aprendizado e ponto de inflexão para mudança	Atos constataativos articulados a expressivos e regulativos implícitos, evidenciando julgamento moral da própria trajetória e projeção de novos caminhos	Fragilização do mundo da vida (vínculos familiares e identidade) tensionada pela incidência do sistema penal; reconfiguração narrativa da trajetória com abertura à reconstrução	Exclusora com dimensão transformadora emergente
P2 – A.N.	Trajetória atravessada por pobreza, abandono, humilhação escolar, inserção precoce no crime e encarceramento	Reinterpreta a trajetória como resultado de condições estruturais, deslocando a noção de escolha para sobrevivência e produzindo leitura crítica da própria experiência	Atos constataativos atravessados por expressivos e regulativos implícitos, com caráter denunciativo e reflexivo sobre escola e sociedade	Forte colonização do mundo da vida pelo sistema (escolar, social e penal), que não se efetiva como mediação formativa; emergência de consciência crítica e tentativa de ruptura do ciclo	Predominantemente exclusora com dimensão transformadora crítica
P3 – M.S.	Trajetória marcada por trabalho precoce, baixa escolarização inicial e retomada dos estudos no contexto prisional	Ressignifica a experiência à luz do presente, compreendendo a ausência da escola como produto de um contexto social e valorizando a educação como possibilidade de reorganização da vida	Predominância de atos constataativos com tonalidade avaliativa implícita, especialmente na contraposição entre passado e presente	Mundo da vida estruturado inicialmente pelo trabalho, com posterior incorporação da educação como mediação de reconstrução e ampliação de possibilidades	Exclusora com dimensão transformadora consolidada
P4 – D.N.S.	Trajetória marcada por ciclos de inserção e retorno ao crime, uso de drogas, semiliberdade e encarceramento	Reconhece a repetição das rupturas e atribui sentido à necessidade de mudança, com foco na reorganização do presente	Predominância de atos constataativos articulados a regulativos implícitos, orientados ao autocontrole e à justificativa da trajetória	Fragilidade do mundo da vida (socialização pouco mediada) articulada à forte incidência do sistema penal; tentativa de recomposição por vínculos familiares e religioso	Predominantemente exclusora com dimensão transformadora frágil

Quadro 28 - Operacionalização analítica da Categoria 3 – RC

(conclusão)					
Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
Síntese analítica	Trajetórias marcadas por descontinuidade, rupturas e recomeços, especialmente relacionadas à escolarização, ao crime e ao encarceramento	O passado é continuamente reinterpretado a partir do presente, evidenciando oscilações entre naturalização, responsabilização individual e leitura crítica das condições sociais	Predominância de atos constatativos, atravessados por dimensões expressivas e regulativas que indicam elaboração subjetiva e produção de sentido sobre a trajetória	Predomínio da fragilização do mundo da vida sob incidência do sistema (penal, escolar e econômico), que limita as mediações formativas e as possibilidades de inserção social	Predominante ente exclusiva, com movimentos diferenciados de resignificação e abertura ao futuro

Fonte: organizado pela autora, 2026.

As narrativas analisadas indicam que a temporalidade das trajetórias se estrutura a partir de marcos de ruptura — abandono escolar, entrada no crime, encarceramento e saída da prisão — que reorganizam não apenas o curso da vida, mas também a forma como os participantes compreendem a si mesmos e suas possibilidades de inserção no mundo social. Esses marcos se articulam em trajetórias que revelam a fragilidade dos processos de socialização, especialmente no que se refere à escola, à família e ao trabalho. Nesse sentido, a temporalidade narrada pelos egressos pode ser compreendida em relação aos efeitos da colonização do mundo da vida, na medida em que evidencia a incidência de lógicas sistêmicas que interrompem, desorganizam ou esvaziam processos formativos e relações de pertencimento (Habermas, 1990). A escola, que deveria operar como espaço de mediação cultural e social, aparece, em diversos relatos, como lugar de desqualificação, expulsão simbólica e ruptura, contribuindo para trajetórias marcadas por afastamento e não pertencimento.

A experiência do encarceramento, analisada a partir das contribuições de Goffman (1987) e Foucault (1999), intensifica essa descontinuidade temporal. A prisão, enquanto instituição total e dispositivo disciplinar, reorganiza o tempo dos egressos de forma rígida e controlada, produzindo uma ruptura nas trajetórias e impondo uma lógica de adaptação que tende a fragilizar ainda mais os vínculos com o mundo da vida. Nesse contexto, o tempo deixa de ser vivido como construção relativamente aberta da experiência e passa a ser regulado por rotinas institucionais, vigilância e restrição de possibilidades.

Contudo, as narrativas também evidenciam que essa desorganização do tempo não elimina a capacidade dos sujeitos de produzir sentidos sobre suas experiências. Ao reinterpretarem suas trajetórias, os participantes realizam movimentos de retomada e projeção,

nos quais o passado é revisitado, o presente é avaliado e o futuro é imaginado de forma desigual, conforme as condições concretas que atravessam cada percurso (Ricoeur, 1990). Esses movimentos indicam que a temporalidade se constitui como espaço de tensão entre determinação e possibilidade, pois, mesmo diante de trajetórias marcadas por rupturas, os sujeitos permanecem capazes de reler o vivido e projetar outros modos de estar no mundo (Freire, 1997).

A partir da MIC, essa categoria evidencia o predomínio de dimensões exclusoras, associadas à fragilização dos processos de socialização e à incidência de estruturas que limitam as possibilidades de continuidade das trajetórias. No entanto, os relatos também indicam movimentos transformadores, ainda que desiguais e tensionados, nos quais os egressos, ao reinterpretarem suas experiências, produzem deslocamentos que abrem possibilidades de reorganização da vida. É nesse ponto que a educação vivenciada no cárcere começa a aparecer como mediação possível, pois, em determinados relatos, a escola no interior do sistema prisional oferece uma experiência de pausa, reflexão e projeção, preparando a análise das práticas pedagógicas que será desenvolvida na sequência.

d) Projeções para o futuro

Esta categoria permite aprofundar a compreensão dos processos de (re)construção das trajetórias dos egressos, revelando como os sentidos atribuídos ao vivido se desdobram em expectativas, projetos e horizontes de vida. Diferentemente de uma perspectiva que compreende o futuro como plano abstrato ou resultado exclusivo da vontade individual, os relatos indicam que ele se constitui como dimensão tensionada, diretamente condicionada pelas experiências anteriores, pelas condições concretas do presente e pelas mediações disponíveis aos sujeitos (Freire, 1997).

esse sentido, a relação com o futuro não pode ser dissociada da temporalidade da trajetória, mas também não se confunde com ela. Enquanto a categoria anterior evidenciou como os participantes reorganizam narrativamente passado, presente e futuro, esta categoria busca compreender em que medida essa reorganização se transforma em horizonte de ação. Assim, o futuro aparece ora como projeto de mudança, ora como princípio ético de não repetição, ora como estratégia de manutenção do presente diante da instabilidade das condições de vida. No relato de S.C., essa relação se constrói de forma mais estruturada, articulando experiência, interpretação e projeção, uma vez que a participante não apenas expressa um desejo, mas mobiliza uma reorganização mais ampla de sua trajetória. Assim:

[...] sobre o curso de pedagogia, eu queria virar professora, eu achava que assim como a educação me ajudou a me entender, a ver que dava para mudar, eu pensei que este era o caminho para ajudar as pessoas [...] E aí, partindo da minha própria experiência, eu me vi ajudando ela a conseguir as informações sobre os direitos dela, sobre como ela conseguia acesso aos programas sociais para a mãe dela ter uma rendinha e no pré natal também, porque ela não conseguia vaga em Piraquara (S.C., 2025).

[...] eu tô fazendo faculdade agora de serviço social numa faculdade paga, mas eu consegui de graça por causa de um convênio que o escritório social tem com a igreja universal, lá daquele treco que eles (os pastor) fazem nas cadeias. (Universal nos presídios (S.C., 2025).

Desta forma, no nível experiencial, o conjunto de vivências marcadas por ruptura — especialmente o encarceramento, a maternidade atravessada pela prisão e a dificuldade de reinserção — opera como base concreta dessa projeção. No nível interpretativo, essas experiências são reelaboradas como ponto de inflexão, sendo incorporadas não como marca de fracasso, mas como fundamento de uma nova direção. Já no nível enunciativo, a fala organiza a projeção de futuro como orientação para a ação. Ao relacionar sua experiência no cárcere à escolha pelo Serviço Social, S.C. atribui sentido ao vivido e transforma a própria trajetória em referência para atuar junto a outros sujeitos em situação de vulnerabilidade. O futuro, nesse caso, não aparece apenas como desejo pessoal, mas como projeto formativo e profissional que se ancora na experiência reinterpretada.

Esse movimento evidencia uma dimensão transformadora mais estruturada, na medida em que a projeção do futuro se articula a um projeto formativo e profissional em curso. Ainda assim, essa transformação permanece tensionada pelas condições materiais de existência, indicando que o futuro projetado não se realiza de forma automática, mas depende da continuidade de mediações concretas.

Já com A.N., esta trajetória aparece sempre tensionada entre a responsabilidade individual e a falta de condições de acesso e permanência aos direitos básicos, marcada menos pela formulação de projetos estruturados e mais pela definição de um princípio ético de ação ancorado na experiência vivida (Freire, 1994). Ao afirmar:

*[...] Mas, hoje eu levo a vida reta, reta, porque não quero viver de novo o que eu passei e não quero que meus piá passem por isso, não quero ver a C**** chorando de viúva [...] meus filhos nunca vão ouvir esse tipo de merda na vida deles. Isso já é alguma vitória. (A.N., 2025).*

No nível experiencial, a trajetória marcada por exclusão, humilhação escolar e encarceramento opera como referência negativa, constituindo um acúmulo de experiências de ruptura que incidem sobre a forma como o sujeito compreende sua própria vida. No nível

interpretativo, essa experiência é reelaborada como algo que não deve se repetir, sendo convertida em critério de avaliação da trajetória. Nesse ponto, o passado deixa de ser apenas recordado e passa a operar como referência normativa (Habermas, 1990). No nível enunciativo, essa reconstrução se materializa em um ato de fala regulativo, no qual o egresso define um princípio orientador da ação, estabelecendo uma orientação prática para o futuro, ainda que esta não esteja garantida nas condições materiais de vida.

Nesse caso, o futuro projetado por A.N. não se expressa como planejamento linear, mas como interrupção de uma repetição histórica. Ao afirmar que não quer que os filhos passem pelo que ele passou, o egresso desloca a experiência vivida para o campo da responsabilidade ética com o outro. A projeção do futuro, portanto, articula memória, cuidado e tentativa de recomposição dos vínculos familiares, indicando uma reconstrução do mundo da vida ainda tensionada pelas marcas da exclusão e do estigma.

Do ponto de vista teórico, esse movimento pode ser compreendido como tentativa de recomposição do mundo da vida (Habermas, 2019a), especialmente no âmbito familiar, ao mesmo tempo em que permanece tensionado pela permanência das condições estruturais que marcaram sua trajetória. Nesse sentido, a projeção do futuro como “não repetição” configura-se como uma dimensão transformadora de caráter ético e relacional, ainda que situada em um campo de possibilidades restrito.

M.S. apresenta uma relação com o futuro mais estabilizada e diretamente vinculada às condições concretas de vida. Ao afirmar que *“vou ter um emprego massa [...] vou ganhar um pouco melhor também, dá para fazer umas coisinhas lá em casa [...] ajudar minha menina”* (M.S., 2025), a participante articula sua projeção a elementos objetivos, como trabalho, elevação da renda e reorganização familiar. O futuro, nesse caso, não aparece como abstração, mas como continuidade de um processo já iniciado, sustentado pela formação profissional, pela inserção no trabalho e pela possibilidade de reorganizar a vida cotidiana. Essa reflexão, revela que o futuro é pensado a partir das possibilidades inscritas no mundo da vida, isto é, a partir do conjunto de experiências, relações e condições que estruturam sua existência (Habermas, 2019a).

No nível experiencial, sua trajetória marcada pelo trabalho precoce, pela interrupção da escolarização e pela posterior retomada dos estudos constitui o pano de fundo dessa projeção. No nível interpretativo, essas experiências são reelaboradas como percurso de superação, no qual o presente passa a ser compreendido como momento de inflexão. Esse movimento indica uma reorganização do sentido da própria trajetória: o passado deixa de operar exclusivamente

como marca de ruptura e passa a ser incorporado como referência para a construção de uma nova direção.

Essas experiências são reelaboradas como percurso de superação, no qual o presente passa a ser significado como momento de inflexão, no nível interpretativo. Esse movimento não é apenas descritivo, mas indica uma reorganização do sentido da própria trajetória, na qual, o passado deixa de operar exclusivamente como marca de ruptura e passa a ser incorporado como referência para a construção de uma nova direção. Nesse ponto, observa-se um deslocamento importante, na medida em que a participante passa a atribuir ao presente um estatuto distinto, rompendo com a lógica de continuidade da exclusão.

De modo geral, as projeções formuladas pelos participantes são menos expressão de planos previamente estruturados e mais indicativas da capacidade — diferenciada entre os sujeitos — de sustentar uma relação com o futuro. Essa relação aparece sob formas distintas: como projeto formativo e profissional em consolidação, como em S.C.; como princípio ético de não repetição, como em A.N.; como continuidade de um processo de estabilização, como em M.S.; ou como estratégia de manutenção do presente diante da instabilidade das condições de vida, como em D.N.S. Nesse sentido, a categoria revela que a relação com o futuro não depende apenas da capacidade subjetiva de projetar, mas da existência de condições concretas que permitam sustentar essa projeção no tempo (Julião, 2020). Quando essas condições se fazem presentes, ainda que parcialmente, o futuro tende a assumir a forma de continuidade e estabilização. Quando são frágeis ou instáveis, ele se reduz à gestão do presente e à tentativa de evitar a repetição do vivido.

Assim, o que está em jogo não é apenas o que os egressos esperam do futuro, mas em que medida esse futuro pode ser sustentado como horizonte de vida, evidenciando os limites e as possibilidades de reconstrução das trajetórias no pós-cárcere (Goffman, 2004). Nessa direção, passado, presente e futuro possível aparecem atravessados por situações-limite, que não apenas condicionam o percurso vivido, mas delimitam o campo do que pode vir a ser (Freire, 1987; 1994).

Em Freire (1994), as situações-limite podem ser compreendidas como contradições históricas que, ao mesmo tempo em que condicionam a vida dos sujeitos, também podem ser problematizadas e enfrentadas. Nos relatos analisados, essas situações se expressam como condições estruturais que restringem as possibilidades de ação dos egressos, delimitando o campo do possível e incidindo sobre a forma como o futuro é concebido. Em alguns momentos, tais condições tendem a naturalizar a repetição das rupturas, especialmente quando associadas à fragilização das mediações sociais. Essa delimitação do futuro aparece de forma distinta nas

falas dos participantes: em D.N.S., pela repetição do retorno às “coisas erradas”; em A.N., pela antecipação social de um destino marginalizado; em S.C., pela ausência de apoio suficiente no momento da saída; e, em M.S., pela naturalização de uma cultura familiar em que o trabalho se sobrepunha à escolarização, como evidenciado nas falas dos participantes:

[...] acho que foram seis mês, assim, que eu senti que a vida ia se encaixar, que as coisas iam se encaminhar, saca?! Daí, eu saí de lá depois deste tempo, voltei ali pras quebradas e não deu um mês voltei para as coisa errada...(D.N.S., 2025).

[...] a diretora só me olhou com desprezo e disse na frente de todo mundo: ‘você vai ser mais um marginal mesmo’ [...] (A.N., 2025)

quando eu saí, eu achei que ia conseguir ajeitar tudo de uma vez, mas não foi bem assim [...] tinha muita coisa ainda desorganizada...[...] eu tentei seguir diferente, mas naquele momento não tinha muita ajuda, nem estrutura pra isso...(S.C., 2025)

Na minha família ninguém estudou muito, sabe? Então isso também não era cobrado da gente [...] a gente ia meio que levando, achando que trabalhar já era o que precisava mesmo...(M.S., 2025).

Contudo, ao serem reinterpretadas pelos egressos – seja como erro, como perda ou como experiência que não deve se repetir - deixam de se apresentar apenas como limites e passam a ser reconhecidas como condições passíveis de enfrentamento. Esse movimento é particularmente visível nos casos em que o passado é mobilizado como referência negativa, convertendo-se em critério para a ação futura, como no relato de A.N., ou como ponto de inflexão para reorganização da trajetória, como em S.C. e M.S.

É nesse campo do possível que se configura o inédito-viável (Freire, 1994), entendido como possibilidade histórica concreta que, embora ainda não realizada, torna-se viável a partir da leitura crítica das condições vividas e da ação dos sujeitos sobre a realidade. Nesse sentido, não se trata de uma projeção abstrata de mudança, mas de uma possibilidade que emerge das próprias situações-limite, quando estas deixam de ser percebidas como destino e passam a ser enfrentadas como condições históricas passíveis de transformação.

Nos relatos analisados, o inédito-viável manifesta-se de formas diferenciadas. Em S.C., aparece na formulação de um projeto profissional articulado à própria experiência no sistema prisional, indicando a construção de um horizonte de ação mais estruturado. Em A.N., manifesta-se como princípio ético de não repetição, especialmente na relação com os filhos, evidenciando uma tentativa de interromper o ciclo de exclusão. Em M.S., emerge na consolidação de uma trajetória de trabalho e escolarização, na qual o futuro é concebido como continuidade de um processo de reorganização já em curso. Já em D.N.S., aparece de forma mais restrita, associado à manutenção da sobriedade e ao controle do presente, revelando uma possibilidade de transformação ainda frágil e fortemente tensionada pelas condições estruturais.

Dessa forma, quanto mais os egressos conseguem reinterpretar criticamente suas experiências e articular essas interpretações a práticas e mediações concretas — como educação, trabalho e vínculos familiares —, mais o futuro tende a se configurar como possibilidade de deslocamento. Por outro lado, quando as situações-limite permanecem pouco problematizadas e as mediações sociais são frágeis, o inédito-viável tende a assumir formas mais restritas, centradas na contenção e na sobrevivência. Essa leitura permite compreender que as dimensões exclusoras e transformadoras não são categorias fixas, mas processos em tensão. As situações-limite evidenciam os condicionantes da exclusão, enquanto o inédito-viável aponta para as possibilidades de transformação que emergem no interior da própria experiência dos sujeitos. Assim, a relação com o futuro torna visível o ponto em que as trajetórias podem se deslocar: entre a reprodução das condições que historicamente limitaram os egressos e a construção — situada, parcial e tensionada — de novos horizontes de existência. Tendo em vista essas discussões, o quadro a seguir apresenta a síntese analítica desta categoria:

Quadro 29 - Operacionalização analítica da Categoria 4 – RC

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Trajetória marcada por encarceramento, maternidade no cárcere e reinserção	Reinterpreta o passado como ponto de inflexão e base para um novo projeto de vida	Atos regulativos projetivos articulados a expressivos	Reconstrução do mundo da vida mediada por educação e vínculos sociais, tensionada pelo sistema penal	Transformadora estruturada
P2 – A.N.	Trajetória marcada por exclusão escolar, pobreza e encarceramento	Reinterpreta a experiência como algo que não deve se repetir, transformando o passado em referência normativa	Atos regulativos (princípio ético de ação) articulados a expressivos	Tentativa de recomposição do mundo da vida no âmbito familiar, sob forte incidência do sistema	Transformadora ética (restrita)
P3 – M.S.	Trajetória marcada por trabalho precoce, ruptura escolar e retomada dos estudos	Ressignifica o presente como momento de reorganização e superação	Atos expressivo-avaliativos com orientação prática implícita	Mundo da vida estruturado por trabalho e família, com educação como mediação de estabilização	Transformadora consolidada
P4 – D.N.S.	Trajetória marcada por ciclos de recaída, encarceramento e instabilidade	Reconhece a repetição das rupturas e a necessidade de mudança, sem elaboração estrutural ampliada	Atos regulativos voltados à contenção e autocontrole	Mundo da vida fragilizado e fortemente atravessado pelo sistema penal	Transformadora frágil

Quadro 29 - Operacionalização analítica da Categoria 4 – RC

					(conclusão)
Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
Síntese analítica	Trajetórias marcadas por rupturas e descontinuidade	Reinterpretação do passado como referência para ação futura (em diferentes graus)	Predominância de atos regulativos e expressivos	Tensão entre fragilização do mundo da vida e incidência do sistema	Predomínio de dimensões exclusoras com emergências transformadoras

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Se, por um lado, a análise permitiu verificar que os egressos produzem deslocamentos na interpretação de suas trajetórias, por outro, revelou que tais deslocamentos não se sustentam de forma autônoma, pois dependem de mediações concretas que possibilitem a reorganização da vida no pós-cárcere. É nesse ponto que a prática pedagógica emerge como categoria central. Ao longo dos relatos, a experiência educativa — especialmente no contexto prisional — aparece, em diferentes momentos, como uma das poucas mediações capazes de interromper a lógica da prisão, oferecendo aos egressos não apenas acesso à escolarização, mas também condições para a produção de novos sentidos sobre si e sobre o mundo. Dessa forma, a análise que se segue desloca o foco das projeções dos sujeitos para as condições pedagógicas que possibilitam, tensionam ou limitam esses deslocamentos, buscando compreender como as práticas desenvolvidas nos CEEBJAs do sistema prisional se articulam à (re)construção das trajetórias no pós-cárcere.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

A análise das práticas pedagógicas vivenciadas nos CEEBJAs prisionais parte do entendimento de que estas não podem ser compreendidas como ações isoladas do professor, nem como simples aplicação de métodos, recursos ou conteúdos previamente definidos. Conforme discutido no capítulo referencial, a prática pedagógica constitui-se como prática social intencional, atravessada por determinantes internos e externos, vinculada a uma concepção de sociedade e educação, e constituída nas relações entre sujeitos, conhecimento, contexto e mediações institucionais (Sousa, 2016; Martins, 2012).

Nesse sentido, a prática pedagógica no cárcere se realiza sob múltiplas determinações. Os determinantes externos aparecem nas políticas educacionais, nas legislações, na organização da educação prisional, nas normas de segurança, na censura de materiais, na disponibilidade de

recursos, na condução dos estudantes e na lógica disciplinar da unidade penal. Já os determinantes internos referem-se à organização da escola no interior do presídio, ao planejamento das aulas, às relações entre professores, pedagogos, agentes e estudantes, às formas de mediação didática e às condições concretas de participação (Sousa, 2016).

Dessa forma, a prática pedagógica não depende apenas da intencionalidade do professor, embora esta seja relevante. Ela se constitui na tensão entre a finalidade formativa da escola e a racionalidade instrumental do sistema prisional. Essa tensão é central para a análise, pois permite compreender como uma mesma prática pode, em determinados momentos, reproduzir a lógica do controle e da adaptação e, em outros, abrir brechas comunicativas e dialógicas capazes de produzir reconhecimento, participação e reconstrução de sentidos.

Assim, as categorias a seguir não são analisadas como elementos isolados da aula, mas como dimensões de uma prática social situada. Objetivos, conteúdos, metodologias, relações pedagógicas, avaliação, condições institucionais e reverberações são compreendidos como expressões da prática pedagógica em sua totalidade, atravessada por limites estruturais e por possibilidades transformadoras.

a) Organização da prática pedagógica

A análise desta categoria mobiliza diretamente a noção de ação comunicativa (Habermas, 2019a; 1990), pois permite compreender que o conteúdo escolar não se torna formativo apenas por estar previsto no currículo ou por ser transmitido em sala de aula. Para que assumam sentido formativo, é necessário que sua finalidade possa ser compreendida, justificada e reconhecida pelos egressos envolvidos na interação pedagógica. Em outras palavras, o conhecimento escolar precisa ser mediado por uma relação comunicativa na qual o estudante possa compreender por que aprende determinado conteúdo, em que medida esse conteúdo se relaciona com sua vida e como pode contribuir para ampliar suas possibilidades de interpretação e ação no mundo.

Nesse sentido, quando o professor explicita o motivo da aula, apresenta os objetivos do conteúdo e os relaciona ao mundo vivido dos estudantes, a prática pedagógica se aproxima de uma racionalidade comunicativa, pois cria condições para que o conhecimento deixe de ser recebido como imposição externa e passe a ser apropriado como elemento significativo da experiência formativa. A aula, nesse caso, não se reduz à execução de uma tarefa escolar, mas se configura como espaço de produção intersubjetiva de sentidos, no qual professor e estudantes podem estabelecer relações entre o saber sistematizado, as experiências concretas e as necessidades que atravessam a vida no cárcere e no pós-cárcere.

Essa mediação é especialmente relevante no contexto prisional, pois os estudantes não estão inseridos em uma escola regular, mas em uma instituição marcada pela restrição da fala, pela vigilância e pela fragmentação das trajetórias. Assim, a explicitação dos objetivos e a contextualização dos conteúdos não constituem apenas uma estratégia didática; elas operam como forma de reconhecimento dos atores como interlocutores capazes de compreender, questionar e atribuir sentido ao que aprendem. Quando a finalidade do conteúdo é compartilhada e pode ser discutida, a prática pedagógica rompe, ainda que parcialmente, com a lógica do silenciamento que caracteriza o cárcere (Freire, 2020).

Por outro lado, quando o conteúdo é imposto sem relação com as experiências dos egressos, sem explicitação de sua finalidade e sem abertura para que os estudantes compreendam sua pertinência, a aula tende a assumir uma forma instrumental. Nessa configuração, o ensino se aproxima do cumprimento de rotina, da certificação formal ou da remição de pena, esvaziando sua potência formativa. O conteúdo passa a ser algo a ser copiado, memorizado ou cumprido, mas não necessariamente compreendido como mediação para a leitura de mundo, para a reconstrução da trajetória ou para a ampliação das possibilidades de participação social (Freire, 1987; Habermas, 1990; Franco, 2016).

Assim, o que está em questão nesta categoria é o modo como esses objetivos são comunicados, justificados e vinculados às condições concretas dos estudantes. A construção de sentido torna-se, portanto, o critério central para analisar se os objetivos e conteúdo das aulas se mantêm presos à racionalidade instrumental do sistema ou se conseguem abrir brechas para uma prática pedagógica comunicativa e dialógica. Essa construção de sentido aparece com força na fala de S.C., quando a egressa diferencia as aulas em que os conteúdos eram apenas apresentados daquelas em que os professores buscavam explicitar sua finalidade e sua relação com a vida concreta. Ao se referir à prática da professora de Língua Portuguesa, afirma:

Ela sempre falava: 'hoje a gente vai trabalhar interpretação de texto, porque isso é importante pra vocês se comunicarem melhor, conseguir um emprego e até pra entender os processos de vocês e o que o juiz e o advogado fala....'. Este tipo de conversa já fazia mais sentido pra gente, no geral ali da sala de aula, porque eu via uma utilidade daquilo no dia a dia da gente (S.C., 2025).

No nível experiencial, S.C., rememora uma prática docente na qual o conteúdo era apresentado de forma articulada a situações concretas: comunicar-se melhor, buscar emprego, compreender processos judiciais e se orientar no pós-cárcere. No nível interpretativo, essa mediação permite que a participante atribua sentido à aula, pois o conteúdo deixa de aparecer como algo externo à sua vida e passa a ser compreendido como instrumento para lidar com

situações reais. No nível enunciativo, sua fala assume caráter expressivo-avaliativo, ao afirmar que esse tipo de aula “fazia mais sentido”, indicando que a validade da prática pedagógica era reconhecida quando o conteúdo se ligava à sua experiência.

Esse aspecto é aprofundado quando S.C. explica o que entende por utilidade do conteúdo. Para ela, o conhecimento escolar não se restringe à aprovação ou à certificação, mas precisa possibilitar alguma forma de ação sobre a realidade:

Quando eu falo de utilidade, é porque eu quero ver como aquilo que a gente tá aprendendo pode ser usado na vida real, sabe? Não é só pra passar de ano ou pra tirar uma nota boa. Eu quero entender como aquilo vai me ajudar no dia a dia, no trabalho, na vida fora da prisão, ou até mesmo pra entender melhor o mundo e as pessoas ao meu redor [...]. Porque, no fim das contas, a educação pra mim não é só sobre decorar coisas, é sobre transformar a vida da gente” (S.C., 2025).

A fala de S.C. é particularmente importante porque permite evitar uma interpretação reduzida da categoria. Quando a participante fala em “utilidade”, não está defendendo uma educação meramente pragmática ou limitada à empregabilidade (Franco, 2016). O que aparece é a reivindicação de uma mediação pedagógica que permita ao conteúdo escolar dialogar com o mundo vivido. Trata-se de uma utilidade social, comunicativa e existencial: compreender documentos, comunicar-se, acessar direitos, apoiar as filhas, interpretar o mundo e projetar outras possibilidades de vida.

Nesse sentido, a prática pedagógica se aproxima da ação comunicativa porque o conteúdo é colocado em uma relação justificável diante dos sujeitos. O professor não apenas transmite, mas oferece razões para que aquele conhecimento seja reconhecido como válido. Essa dimensão dialoga com Habermas (1990), pois o entendimento não se dá apenas pela transmissão de informações, mas pela possibilidade de os atores reconhecerem, na interação, a pertinência e a validade daquilo que é proposto. Na prática pedagógica, isso significa que o conteúdo precisa ser mediado por uma intencionalidade que possa ser compreendida pelos estudantes (Martins, 2011).

Em A.N., a tensão entre cumprimento formal e construção de sentido aparece de modo mais crítico. Ao relatar sua experiência, afirma:

Na real, a maioria dos professores entrava na sala só pra cumprir tabela. Era aquela coisa: ‘Hoje vamos ver página 32 do livro’, ninguém explicava pra que diabos servia aquilo na nossa vida. [...] Mas tinha os cara diferente, tinha um professor de matemática que ajudava bastante porque pegava umas coisa que a gente passava lá dentro e usava como exemplo pra gente fazer os exercícios. Exemplo, ele dava conta de porcentagem pra gente, aí ele fazia a gente calcular quantos por cento da pena da gente nós já tinha cumprido, quanto tempo de trabalho e de remição dava pra tantos

dias de abate da pena, isso grudava na cabeça porque era nossa realidade” (A.N., 2025).

No nível experiencial, A.N. descreve duas formas distintas de organização da aula: uma centrada na página do livro, na cópia e na rotina; outra articulada à realidade prisional, especialmente ao cálculo da pena e da remição. No nível interpretativo, a primeira é significada como cumprimento de tabela, enquanto a segunda é reconhecida como aprendizagem que “grudava na cabeça”, justamente porque se vinculava à experiência concreta dos estudantes. No nível enunciativo, sua fala mobiliza atos regulativos, pois questiona a legitimidade da prática pedagógica quando esta não apresenta finalidade ou relação com a vida.

A expressão “cumprir tabela” condensa a percepção de uma prática pedagógica esvaziada de intencionalidade formativa, na qual o professor cumpre uma rotina institucional, mas não necessariamente constrói uma mediação educativa. Nesse caso, o conteúdo é reduzido a tarefa, a aula é reduzida a horário, e o estudante é reduzido a destinatário de uma atividade que precisa ser cumprida. A prática, assim, tende a se aproximar da racionalidade instrumental do sistema: faz-se porque precisa constar, porque precisa registrar, porque precisa acontecer (Habermas, 2019a). A.N. aprofunda essa crítica quando afirma que muitos conteúdos estavam afastados das demandas concretas das pessoas privadas de liberdade:

Tinham matéria que era muito [...] fora da nossa realidade, sabe? Tipo, geografia da Europa, estas coisas, adianta saber isso e não conseguir ler mapa? [...] A gente decorava data de guerra antiga, aprendia a calcular área de triângulo, mas ninguém ensinava como calcular os dias de remição ou como juntar grana pra recomeçar [...]. Era como um buraco que separava a gente do que ensinava na sala e o que a gente precisava” (A.N., 2025).

Aqui, novamente, a crítica não se dirige à existência do conhecimento escolar, mas ao modo como ele é selecionado, apresentado e mediado. A.N. não recusa o saber sistematizado; ele questiona a ausência de articulação entre esse saber e as condições concretas de quem vive o cárcere e se prepara para retornar à vida social. A imagem do “buraco” entre o que se ensinava e o que se precisava expressa, de modo forte, a ruptura entre escola e mundo da vida.

Em M.S., a mesma tensão aparece articulada à disposição subjetiva para aprender. A participante afirma que nem sempre os objetivos eram apresentados de maneira formal, mas que alguns professores explicavam “o que a gente ia fazer naquele dia, o que ia aprender, pra que aquilo servia”. Essa explicitação, segundo ela, fazia diferença:

Quando eu entendia o porquê daquilo, dava mais vontade de prestar atenção. Quando o professor só chegava, assando conteúdo, sem explicar direito pra que servia, parecia mais difícil, mais pesado, dava até desânimo. Já quando explicavam com calma, mostrando onde aquilo entrava na nossa vida ou no estudo, a gente se sentia mais respeitada, assim... ajudava bastante a gente a se envolver mais na aula e não ficar só copiando coisa do quadro sem entender nada” (M.S., 2025).

Essa fala permite aprofundar um aspecto importante da categoria: a construção de sentido não é apenas uma operação cognitiva, mas também afetiva e relacional. Quando M.S. diz que se sentia “mais respeitada”, mostra que a explicitação dos objetivos da aula não é apenas uma técnica didática, mas uma forma de reconhecimento. O professor, ao explicar o sentido do conteúdo, reconhece que os estudantes têm direito de compreender a finalidade do que fazem. Em um contexto marcado pela obediência e pelo silenciamento, esse gesto pedagógico ganha densidade comunicativa. M.S. também diferencia a aula significativa daquela que apenas preenche a rotina institucional:

Quando eu falo isso, é quando a aula acontecia só porque tinha que acontecer, só para dizer que teve aula naquele dia. O professor vinha, passava o conteúdo ali no quadro, a gente copiava, mas não tinha muita explicação, nem conversa, nem preocupação se a gente tava entendendo, se tinha dificuldade. Nessas aulas, parecia que tanto fazia a gente aprender ou não, o importante era preencher o horário, marcar presença e seguir a rotina da unidade. A gente sentia que não era pensado para a nossa realidade, bem para o que a gente precisava naquele momento” (M.S., 2025).

A fala revela a dimensão exclusora da prática quando esta se submete à lógica da rotina. A aula “acontece”, mas não necessariamente forma; o professor está presente, mas a mediação não se realiza; o conteúdo é registrado, mas não é apropriado. Em termos metodológicos, no nível experiencial aparece a sequência objetiva da aula (quadro, cópia, presença). No nível interpretativo, essa sequência é significada como perda de sentido. No nível enunciativo, a fala assume caráter regulativo, pois estabelece uma crítica à aula que ignora as condições reais dos sujeitos. D.N.S. apresenta outro movimento relevante. Para ele, a escola inicialmente não aparecia como experiência formativa, mas como estratégia de remição e de saída da cela:

Pra falar a verdade, eu não entendia muito bem qual era o objetivo ali das aulas do CEEBJA [...]. Pra mim [...] era mais pra remição de pena e para não ficar ali tanto tempo na cela. A gente vai pra aula muito mais pra sair daquele clima pesado, pra passar o tempo. [...] Aí com o tempo, eu vi que as aulas ajudavam também no curso lá do SENAI, nos cálculos, na leitura das matérias lá do curso. Aí começou a fazer mais sentido pra mim, tinha ligação com o que eu queria de profissão, daí eu passei a prestar atenção mais nas aulas de matemática, de português” (D.N.S., 2025).

O caso de D.N.S. permite compreender que a prática pedagógica pode produzir deslocamentos. A motivação inicial, marcada pela remição e pela necessidade de suportar o cotidiano prisional, não impede que, ao longo da experiência, o conteúdo passe a ser reinterpretado como apoio à formação profissional. O sentido da escola não estava dado desde o início; foi sendo construído na relação entre aula, curso de mecânica e projeto de trabalho fora da prisão. No nível experiencial, D.N.S. relata sua ida à escola como cumprimento de uma rotina e como forma de sair da cela. No nível interpretativo, há uma mudança: as aulas passam a ser compreendidas como apoio à profissão. No nível enunciativo, sua fala assume caráter expressivo e avaliativo, ao indicar que começou a “prestar atenção mais” quando percebeu a ligação entre o conteúdo e a vida fora da prisão. Esse deslocamento é decisivo para a análise das reverberações da prática pedagógica. A aula passa a reverberar quando o conteúdo escolar se articula a um projeto de vida possível. Nesse ponto, a prática pedagógica se aproxima da práxis dialógica, pois deixa de ser mera adaptação ao cárcere e passa a possibilitar uma leitura de si e do futuro.

Ao considerar os quatro participantes, observa-se que a construção de sentido dos objetivos e conteúdos se dá quando o conhecimento escolar se vincula ao mundo da vida dos sujeitos. Essa vinculação aparece de diferentes formas: em S.C., pela comunicação, trabalho, direitos e reinserção; em A.N., pelo cálculo da pena, documentação, emprego e retomada da vida; em M.S., pela compreensão do “porquê” da aula e pela sensação de respeito; em D.N.S., pela relação entre escolarização, curso técnico e profissão. Dessa forma, os objetivos e conteúdo das aulas não podem ser analisados apenas como elementos curriculares, mas como mediações da prática pedagógica. Eles revelam a intencionalidade formativa da escola e, ao mesmo tempo, os limites impostos pela racionalidade prisional. Quando descolados da realidade, assumem dimensão exclusora, pois reforçam a distância entre escola e trajetória. Quando mediados comunicativamente, assumem dimensão transformadora, pois permitem aos sujeitos reconhecer o conhecimento como parte da reconstrução de suas vidas.

A categoria evidencia que os objetivos e conteúdo das aulas constituem uma dimensão central da prática pedagógica, pois revelam se o ensino se organiza como cumprimento formal ou como produção de sentido. A dimensão exclusora aparece quando o conteúdo é apresentado como tarefa, cópia ou rotina, sem explicitação de finalidade e sem relação com as experiências dos estudantes. A dimensão transformadora emerge quando o professor justifica o conteúdo, articula-o ao mundo vivido e possibilita que os sujeitos compreendam sua relevância para a vida no cárcere e no pós-cárcere. Assim, a construção de sentido é o critério que permite

deslocar a aula da racionalidade instrumental para uma práxis pedagógica comunicativa e dialógica. O quadro a seguir, apresenta a síntese analítica da categoria:

Quadro 30 – Síntese analítica da categoria – organização da prática pedagógica

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Aulas com objetivos mais claros e conteúdos articulados à vida concreta.	O conteúdo ganha sentido quando se vincula à comunicação, trabalho, direitos e pós-cárcere.	Atos expressivo-avaliativos e regulativos	Mundo da vida ativado pela mediação comunicativa dos conteúdos.	Transformadora consolidada, com limites pontuais.
P2 – A.N.	Aulas frequentemente marcadas por cópia, livro e cumprimento formal; algumas experiências contextualizadas	Distingue “cumprir tabela” de aulas conectadas às necessidades reais.	Atos regulativos e críticos.	Tensão entre sistema — rotina/remição — e mundo da vida — sentido/necessidade.	Exclusora predominante, com emergências transformadoras.
P3 – M.S.	Objetivos nem sempre explicitados, mas algumas aulas explicavam o “porquê” do conteúdo.	A clareza do objetivo é interpretada como respeito e incentivo à participação.	Atos expressivo-avaliativos e regulativos.	Mundo da vida aparece quando a aula considera o tempo e a realidade dos sujeitos.	Transformadora em consolidação.
P4 – D.N.S.	Frequência inicial pela remição; depois percebe relação entre conteúdos e curso de mecânica.	Ressignifica a aula quando ela se articula ao trabalho e à profissão.	Atos constatativos e expressivo-avaliativos.	Sistema aparece na remição; mundo da vida se reativa na formação profissional.	Transformadora frágil, mas progressiva.
Síntese analítica	Conteúdos oscilam entre rotina formal e contextualização.	O sentido emerge quando o conteúdo dialoga com vida, trabalho, direitos e futuro.	Predominam atos regulativos e expressivo-avaliativos.	Tensão entre racionalidade instrumental e ação comunicativa.	Dimensões exclusoras com brechas transformadoras.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

O quadro mostra que, nos quatro participantes, os objetivos e conteúdos das aulas assumem sentidos distintos conforme a forma como são mediados pedagogicamente. Quando aparecem como conteúdos abstratos, tarefas de cópia, exigências curriculares ou cumprimento de rotina, aproximam-se da dimensão exclusora, pois reforçam a distância entre escola e mundo vivido. Quando são apresentados com finalidade clara, articulados às experiências dos

estudantes e vinculados ao trabalho, aos direitos, à comunicação, à remição ou ao pós-cárcere, assumem dimensão transformadora.

Assim, a categoria demonstra que o conteúdo escolar não é formativo por si mesmo. Sua potência depende da mediação pedagógica que permite aos sujeitos reconhecerem sua validade e seu sentido. É nesse movimento que a prática pedagógica pode se aproximar da ação comunicativa e da ação dialógica, deslocando a aula da racionalidade instrumental do cumprimento formal para uma experiência de construção compartilhada de sentidos.

b) Metodologias de ensino

Esta categoria tem como objetivo analisar como os professores organizavam, conduziam e adaptavam o processo de ensino no CEEBJA prisional, observando de que maneira as mediações didáticas favoreciam ou limitavam a compreensão, a participação e o envolvimento dos estudantes. O foco, portanto, recai sobre o modo como esses recursos, estratégias e interações constituíam a relação entre os sujeitos e o conhecimento. Como mediação pedagógica, entendemos o conjunto de ações, estratégias, recursos e relações por meio das quais o professor organiza a aproximação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Elas envolvem a explicação, a retomada do conteúdo, os exemplos utilizados, a adaptação da linguagem, a organização de atividades, o uso de materiais, o trabalho em grupo, a abertura para perguntas e a possibilidade de relacionar o conhecimento à realidade vivida pelos sujeitos. Nesse sentido, a mediação didática é aquilo que se coloca entre o conteúdo e o estudante, possibilitando — ou dificultando — que o conhecimento seja compreendido, apropriado e significado (Souza, 2016; Franco, 2018).

No contexto do sistema prisional, estas mediações expressas na prática pedagógica ocorrem em um espaço marcado pelas restrições materiais, controle de circulação, censura de recursos e interrupções da rotina escola pelos esquemas de segurança das unidades prisionais (Julião, 2016). Assim, a forma como o professor conduz a aula não pode ser analisada apenas como escolha metodológica individual, mas como expressão de uma prática pedagógica determinada por condições institucionais e, ao mesmo tempo, aberta à ação dos sujeitos. É nesse movimento que se torna possível observar se a aula se organiza como transmissão, repetição e cópia, ou como práxis pedagógica, isto é, como ação intencional e reflexiva que considera as condições concretas dos estudantes e busca produzir compreensão, participação e construção de sentido.

Essa tensão aparece na fala de S.C., ao descrever a predominância de uma forma tradicional de ensino, mas também as tentativas de alguns professores em alterar a condução da aula quando percebiam as dificuldades na turma:

Então, os professores davam aula, de um jeito assim, tradicional, aprendi lá na pedagogia isso (risos), tipo explicavam o conteúdo no quadro, a gente copiava e depois fazia exercícios, mas tinha alguns que tentavam variar um pouco, principalmente quando a turma não tava entendendo. [...] Ele parava a explicação e começava a usar exemplos do dia a dia, tipo calcular desconto numa compra do mercado. Isso ajudava um pouco, porque a gente via como aquilo podia ser útil na vida real (S.C., 2025).

No nível experiencial, S.C. descreve a forma objetiva como muitas aulas aconteciam: explicação no quadro, cópia e realização de exercícios. No nível interpretativo, entretanto, diferencia as práticas que apenas seguiam a sequência prevista daquelas em que o professor percebia a dificuldade da turma e buscava outra forma de explicar. No nível enunciativo, sua fala assume caráter expressivo-avaliativo, pois valoriza as aulas em que os exemplos do cotidiano permitiam compreender a utilidade do conteúdo.

O elemento central, nesse caso, não é a simples oposição entre aula tradicional e aula inovadora. A questão está na capacidade do professor de ler a situação pedagógica e reorganizar sua ação diante das dificuldades dos estudantes. Quando o professor “parava” e buscava outro exemplo, a prática deixava de ser mera execução de planejamento e passava a assumir uma dimensão reflexiva. Essa inflexão aproxima a prática pedagógica da práxis, pois o ensino não se encerra na transmissão do conteúdo, mas se reorienta pela resposta dos estudantes, por suas dúvidas e pelas condições concretas de aprendizagem. Esse movimento se torna ainda mais claro quando S.C. relata experiências em que a mediação didática envolvia atividades práticas, manipulação de materiais e trabalho coletivo:

Tinha o professor de biologia, também, ele usava bastante desenho, o professor de química, também, uma vez ele trouxe pilhas, fios e lâmpadas pra montar um circuito elétrico simples, daí, a gente podia mexer e ver como a energia passava pelos fios e acendia a lâmpada. Aquilo foi bem legal, porque a gente via na prática o que ele tava explicando. Quando alguém tinha dúvida, ele parava a explicação e tentava mostrar de novo, de um jeito diferente. Ele também usava grupo, dividindo a turma pra que a gente pudesse discutir e resolver problemas juntos... ajudava a gente a se envolver mais e a aprender uns com os outros (S.C., 2025).

A mediação, neste caso, não se realiza apenas pelo recurso utilizado, mas pelo modo como o recurso altera a relação do estudante com o conteúdo. Ao “mexer”, observar, discutir e resolver problemas em grupo, os estudantes deixam a posição de receptores silenciosos e

passam a participar da produção do entendimento. O conteúdo, assim, não é apenas apresentado, mas experimentado, discutido e reconstruído coletivamente. É nesse ponto que a prática pedagógica se aproxima da ação comunicativa: a aprendizagem passa pela interação, pela troca e pela possibilidade de o sujeito participar da construção do sentido. Em contrapartida, S.C. também explicita a dimensão exclusora das práticas centradas na cópia, na repetição e na ausência de interação *“copiar do quadro, era um treco que eu não gostava, porque é tipo mecânico, a gente só olhava pro quadro e copiava no caderno, eu nem prestava atenção no que tava escrevendo”* (S.C., 2025).

A fala mostra que a aula acontecia formalmente: havia professor, quadro, caderno, cópia e exercícios. Contudo, a presença desses elementos não garante, por si só, que a prática se constitua como mediação didática efetiva. No nível interpretativo, a participante atribui a essa forma de aula o sentido de mecanização, pois a atividade escolar aparece reduzida à execução de uma tarefa — copiar, repetir, preencher o caderno — sem que isso produza elaboração ou apropriação do conhecimento. No nível enunciativo, sua fala assume tom expressivo e crítico, ao mobilizar expressões como “mecânico”, “chato” e “cumprir tabela”, revelando cansaço, desinteresse e ausência de compreensão.

Assim, a prática existe do ponto de vista formal, mas não se realiza plenamente como mediação pedagógica, porque não cria condições para que o estudante compreenda o que faz, participe do processo e atribua sentido ao conteúdo trabalhado. Nesse caso, a metodologia se aproxima mais da racionalidade instrumental — cumprir a tarefa, preencher o tempo, seguir a rotina — do que de uma práxis comunicativa e dialógica orientada à construção de sentido. S.C. também vincula participação e mediação didática à possibilidade de fala, erro e valorização do que os estudantes dizem:

As atividades que eu mais gostava eram as que faziam eu pensar, que me davam sentido na vida, é... que mostravam como isso que eu tô aprendendo poderia ser útil na minha vida. Então, discussão em grupo, que a gente se dividia em grupo pra discutir um texto ou um problema e depois falar com a sala. Eu gostava porque era uma chance de trocar ideias com as menina ali e pensar com elas, e pra mim, isso era mais legal que só ficar copiando do quadro (S.C., 2025).

Esse trecho é central para pensar a mediação didática como práxis pedagógica-comunicativa e dialógica, já que S.C. aponta a necessidade de aulas com menos cópia e mais espaço para fala. Além disso, a egressa compreende que a participação depende da abertura para perguntar, errar e dizer como o conteúdo está sendo entendido. No nível enunciativo, sua fala assume caráter regulativo, pois não apenas descreve uma necessidade, mas propõe um

modo diferente de organizar a aula. A participante não reivindica apenas uma aula “mais dinâmica”, mas uma aula em que os estudantes possam participar da construção do entendimento. Isso desloca a metodologia do plano meramente operacional para o plano comunicativo: ensinar passa a envolver escuta, retomada, validação da fala e reorganização do percurso de aprendizagem.

A crítica às mediações didáticas aparece associada à predominância da cópia e à limitação de recursos imposta pela instituição prisional aparece na fala de A.N.:

Veja, a maioria dos professores chegava com aquela aula de escrever no quadro, da gente copiar no caderno coisas que tava no quadro, nos livros e fazia exercício e aí acaba a aula. Não tinha muito recurso, porque era difícil entrar coisas muito diferente, tinha muita [...] censura nos material que os professores traziam pra sala de aula (A.N., 2025).

Desta forma, no nível da experiência, o egresso descreve aulas organizadas pela escrita no quadro, pelo uso do livro e pela realização de exercícios, assim como S.C. No entanto, no nível interpretativo, essa organização da aula é associada à repetição e à pobreza de recursos, mas também às condições institucionais do cárcere. A centralidade do quadro, do caderno e da cópia não expressa apenas uma opção didática, mas também as limitações impostas pela segurança, pela censura de materiais e pelo controle dos objetos que entravam e saíam da sala de aula. No nível enunciativo, sua fala assume tom constatativo e avaliativo, pois descreve a rotina da aula e, ao mesmo tempo, evidencia seus limites.

Nesse caso, o sistema prisional incide diretamente sobre a possibilidade de diversificação metodológica, estreitando as condições de mediação entre professor, estudante e conhecimento. A metodologia, portanto, não pode ser dissociada dos determinantes institucionais da prática pedagógica. A aula com poucos recursos aparece como resultado de uma prática tensionada por normas de segurança que regulam não apenas os corpos, mas também os materiais, os tempos e as possibilidades de interação (Foucault, 1999; Goffman, 1987). O participante A.N., também identifica práticas que conseguiam estabelecer brechas no contexto restritivo:

Mas tinha uns professores diferentes, que tentavam inovar mesmo com poucos recursos. Eles traziam materiais de fora tipo jornal, folha de loja até manual de instrução de eletrônico pra usar como exemplo nas aulas. [...] uma vez trouxe umas conta de luz pra gente aprender a calcular o consumo dos gastos da luz, aí sim, prendia a turma e a gente se interessava, porque era prático, a gente se mexia, fazia trabalho em grupo, podia conversar com os companheiro, então era mais legal do que só aquela coisa de ficar copiando e sem entender direito o que tava copiando (A.N., 2025).

Nessa fala, a mediação didática aparece como possibilidade de aproximar o conteúdo a vida cotidiana utilizando materiais que criam relação entre o saber escolar e situações concretas. O interesse da turma, segundo A.N., não se dava apenas porque o material era diferente, mas porque a atividade permitia movimento, conversa, trabalho em grupo e compreensão do que estava sendo feito. A aula, nesse caso, desloca os estudantes da posição de copiadores silenciosos e os coloca em uma relação mais ativa com o conhecimento (Freire, 1987). A crítica de A.N. se aprofunda quando ele afirma que muitas práticas não consideravam o que os estudantes já sabiam:

A maioria nem perguntava o que a gente já sabia, chegavam já achando que todo mundo era analfabeto [...] não considerava nada, a gente tava ali pra ser enchido da matéria deles e de valores dos agentes, então, não tinha essa de considerar nada (A.N., 2025).

A expressão “*ser enchido da matéria*” é particularmente forte, pois aproxima a prática criticada de uma lógica bancária de educação. O estudante aparece como recipiente, não como sujeito de experiência, linguagem e ação (Freire, 1987). Ao não perguntar o que os estudantes já sabiam, a aula desconsiderava trajetórias, saberes prévios, dificuldades e possibilidades de participação. A mediação didática, nesse caso, falha porque não parte do sujeito concreto, mas de uma representação homogênea e inferiorizada da turma. A prática não apenas transmite conteúdos; ela também produz uma forma de relação em que os sujeitos não são reconhecidos como interlocutores. Em D.N.S., a diferença entre transmissão e mediação aparece na oposição entre a aula “só livro e quadro” e a aula que “puxava” o conteúdo para a vivência:

Tinha professor que tentava puxar para nossa vivência, aí fazia mais sentido. [...] Quando o professor tentava puxar o conteúdo pra nossa vivência, pra coisa do dia a dia, aí ficava mais fácil de entender e dava mais vontade de participar. Quando era só livro e quadro, sem muita conversa, aí virava mais obrigação (D.N.S., 2025)

A fala demonstra que a participação não depende apenas da vontade do estudante, mas das condições de sentido produzidas pela aula. Quando o conteúdo se aproxima da vivência, torna-se mais compreensível e desperta vontade de participar; quando permanece restrito ao livro e ao quadro, transforma-se em obrigação. A mediação didática, portanto, não elimina o conteúdo escolar, mas o reinscreve no mundo da vida, permitindo que ele seja interpretado a partir das experiências e necessidades dos estudantes. Esse movimento ganha concretude na aula de matemática articulada à mecânica:

*Era uma aula de matemática com o professor R****, ele começou a aula perguntando ali pros alunos quem trabalhava com medida, proporção, essas coisas, tipo pedreiro, mecânico, costura, estas profissões que usa bastante medida. Daí eu falei que tava fazendo curso de mecânica, um parça ali falou que era pedreiro e ele começou a usar as coisas que a gente fazia como assunto da aula (D.N.S., 2025).*

Nessa experiência, a matemática deixa de aparecer como abstração e passa a ser compreendida em relação ao trabalho, à profissão e ao curso técnico. O professor não abandona o conteúdo, mas reorganiza sua apresentação a partir das experiências dos estudantes. Ao perguntar quem trabalhava com medidas e proporções, ele cria uma mediação entre conhecimento escolar e vida concreta. Isso permite que D.N.S. reconheça sentido na aula, pois aquilo que era ensinado se relacionava diretamente ao que ele estava fazendo no curso de mecânica e ao que poderia utilizar fora da prisão. A forma de condução da aula também é destacada pelo participante:

[...] era mais deste jeito normal, assim, de quadro, caderno, exercício, prova. A maioria das aulas era assim. O professor chegava, explicava no quadro, a gente copiava, depois fazia atividade. Não era ruim, porque pelo menos tinha uma organização, dava pra acompanhar. Mas o que mais me ajudava a aprender não era só isso, era quando o professor explicava conversando, puxava exemplo, perguntava se a gente tinha entendido. Quando ficava só no quadro, muita gente desligava, porque a cabeça ali dentro já tá cheia de coisa, aí ficar assim, tudo parado não ajuda a colocar os movimentos do pensamento focado na aula (D.N.S., 2025).

A partir deste relato percebemos que a mediação didática envolve também a maneira como o professor organiza a interação. Perguntar se fazia sentido, esperar a resposta, explicar novamente e não expor o erro são ações que modificam a relação dos estudantes com o conteúdo. O erro deixa de funcionar como marca de incapacidade e passa a compor o processo de aprendizagem. Essa condução aproxima a prática pedagógica da ação comunicativa e da ação dialógica, pois reconhece o estudante como alguém que pode responder, errar, reelaborar e continuar participando. D.N.S. também evidencia que, em algumas aulas, a fala dos estudantes interferia na organização do conteúdo:

Às vezes não era nem tipo 'fala aí um tema', mas o professor perguntava do que a gente trabalhava, o que a gente já tinha feito da vida, ou o que a gente achava que podia ajudar lá fora. Aí, conforme a gente ia falando, ele puxava a aula praquilo. Teve aula que o conteúdo mudou um pouco por causa disso, não no sentido de largar a matéria, mas de adaptar. A gente sentia que o que falava ali tinha valor, que não era só ouvir e copiar (D.N.S., 2025).

Desta forma, vemos que o conteúdo não era abandonado, mas adaptado. A experiência dos estudantes não substitui o conhecimento escolar; ela opera como mediação para que esse

conhecimento seja trabalhado com sentido. Quando D.N.S. afirma que “o que falava ali tinha valor”, evidencia a dimensão comunicativa da prática: a fala do estudante passa a participar da aula. Nesse movimento, a prática pedagógica se aproxima da práxis dialógica, pois reconhece a experiência dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento. O participante sintetiza essa questão ao afirmar que o material, embora importante, não era o elemento decisivo:

Como eu falei, assim, eu gostava mais quando tinha conversa, quando o professor explicava com exemplo da vida da gente e deixava a gente participar. Atividade em grupo e exercício explicado passo a passo eu curti mais, porque dava pra entender melhor. O que eu não curti era quando era só copiar do quadro ou fazer lista grande de exercício sem explicação (D.N.S., 2025).

Esse trecho ajuda a delimitar a própria noção de mediação didática. Ela não se confunde com recurso material, embora possa utilizá-lo, mas o que produz sentido é o modo como o professor organiza a relação entre conteúdo, estudante e realidade. Mesmo sem materiais adicionais, a forma de explicar, a escolha dos exemplos, a abertura para fala e o tratamento dado ao erro podem deslocar a aula da transmissão para a construção de sentido.

Em M.S., a mediação aparece vinculada à necessidade de considerar a condição concreta das pessoas privadas de liberdade no cárcere:

Quando o professor conseguia adaptar, explicar com mais calma, ouvir a gente, trazer exemplos da nossa vida, aí sim fazia sentido. Mas quando não fazia, a aula virava só mais uma obrigação (M.S., 2025).

A fala de M.S. desloca a análise da metodologia para além da técnica. O problema não está apenas em usar quadro, caderno ou exercício, mas em desconsiderar quem são os sujeitos que aprendem e em que condições estão aprendendo. No cárcere, o processo de aprendizagem ocorre atravessado por preocupações com processo, família, filhos, galeria e futuro. Quando a aula ignora essas condições, aproxima-se de uma rotina descolada da realidade; quando as considera, passa a produzir sentido. A participante também diferencia aulas automáticas daquelas em que havia explicação, retomada e abertura para participação:

Tinha uns que tinham mais paciência, explicavam com calma e respeitavam o tempo da gente, quando era assim, a gente participava mais, perguntava, se sentia mais à vontade. Aí a gente participava a depender deste clima, quando o professor dava mais abertura, a gente falava mais, perguntava e se ajudava, daí quando ele não dava, a aula ficava mais quieta, automática assim, tipo, copiava, fazia exercício e aula acabava (M.S., 2025).

Em M.S., a mediação aparece como respeito ao tempo de aprendizagem. Considerando sua trajetória marcada por afastamento escolar e experiências anteriores de dificuldade, a possibilidade de perguntar, errar e receber nova explicação assume sentido formativo. A aula “automática” produz silêncio e retraimento; já a aula conduzida com calma e abertura favorece participação, ajuda entre colegas e envolvimento. Assim, a metodologia incide não apenas na aprendizagem do conteúdo, mas também na autopercepção dos sujeitos como capazes de aprender.

Ao considerar os quatro participantes, observa-se que as mediações didáticas e metodológicas operam como ponto decisivo entre a reprodução da rotina prisional e a abertura de experiências formativas. Em S.C., a mediação se torna significativa quando o professor adapta a explicação, usa exemplos do cotidiano, organiza atividades práticas e permite o trabalho coletivo. Em A.N., quando recursos simples — conta de luz, jornal, folha de loja, manual — aproximam o conteúdo da vida concreta, mesmo sob censura e escassez. Em D.N.S., quando a matemática se articula ao curso de mecânica, ao trabalho e à possibilidade de futuro. Em M.S., quando o professor considera a condição emocional, explica com calma, respeita o tempo da aprendizagem e permite perguntar sem vergonha.

Portanto, a metodologia deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, na medida em que materializa, no cotidiano da aula, a intencionalidade formativa, os limites institucionais e as possibilidades de mediação entre os sujeitos e o conhecimento. Quando se reduz à cópia, à repetição e ao silêncio, aproxima-se da lógica instrumental e disciplinar do sistema. Quando cria mediações com a realidade, considera o ritmo dos sujeitos, estimula a participação e permite a reconstrução do entendimento, aproxima-se da práxis comunicativa e dialógica. O quadro a seguir, apresenta a síntese analítica da categoria:

Quadro 31 – Síntese analítica da categoria – metodologias de ensino

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Aulas marcadas por quadro, cópia e exercícios, mas também por exemplos do cotidiano, atividades práticas e trabalhos coletivos.	Diferencia práticas mecânicas de aulas que ajudavam a compreender o conteúdo pela vida real.	Atos expressivo-avaliativos e regulativos	Tensão entre sistema — repetição, cópia e silêncio — e mundo da vida — exemplos concretos, interação e aprendizagem coletiva.	Exclusora nas práticas mecânicas; transformadora quando há adaptação e participação.

Quadro 31 – Síntese analítica da categoria – metodologias de ensino

					(conclusão)
P2 – A.N.	Predomínio de quadro, livro e cópia, condicionado pela censura de materiais; uso pontual de recursos práticos.	Valoriza metodologias ligadas ao cotidiano, ao trabalho em grupo e à conversa; critica práticas que ignoravam saberes prévios.	Atos regulativos e avaliativos.	Forte determinação institucional do sistema, com brechas de mundo da vida quando professores criam mediações práticas.	Exclusora predominante, com emergências transformadoras.
P3 – M.S.	Aulas alternavam entre cópia/exercícios e momentos de conversa, retomada da explicação e participação.	Interpreta como formativas as práticas que respeitavam seu tempo, consideravam sua realidade e permitiam perguntar.	Atos expressivo-avaliativos e regulativos.	Mundo da vida emerge quando a metodologia reconhece trajetórias escolares interrompidas e as condições subjetivas do cárcere.	Transformadora em consolidação, com limites nas aulas automáticas.
P4 – D.N.S.	Aulas tradicionais, mas experiências significativas quando a matemática se articulava à mecânica, ao trabalho e à vivência dos estudantes.	Ressignifica a aprendizagem quando percebe relação entre conteúdo, profissão e vida fora da prisão.	Atos constatativos e expressivo-avaliativos.	Mundo da vida se reativa na articulação entre escola, curso profissional e projeto de trabalho; sistema aparece na aula fechada e obrigatória.	Transformadora progressiva, especialmente na formação profissional.
Síntese analítica	As metodologias oscilam entre transmissão/cópia e práticas contextualizadas.	O sentido emerge quando a forma de ensinar considera realidade, ritmo, experiência e necessidades dos estudantes.	Predominam atos regulativos e expressivo-avaliativos.	Tensão entre racionalidade instrumental da rotina prisional e práxis comunicativa/dialógica.	Dimensões exclusoras nas práticas mecânicas, com brechas transformadoras nas mediações contextualizadas.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Desta forma, as mediações didáticas assumem a dimensão exclusora quando reduzem a aula à transmissão, à cópia, à repetição e à execução de tarefas descontextualizadas. Nesses casos, a metodologia tende a reproduzir a lógica disciplinar do cárcere, colocando os estudantes na posição de executores silenciosos de atividades que nem sempre compreendem. Por outro lado, assumem uma dimensão transformadora quando o professor adapta, contextualiza, retoma, pergunta, escuta e constrói mediações com as experiências dos estudantes. A

metodologia revela, assim, se a prática pedagógica se orienta pela reprodução da rotina ou pela práxis comunicativa e dialógica.

c) Relação pedagógica

Quando falamos em relação pedagógica, no interior dos CEEBJAs prisionais, abordamos uma relação que se constitui como uma das dimensões centrais da prática pedagógica, pois é nela que se concretizam as mediações entre professor, estudante, conhecimento e realidade social. Não se trata, portanto, de compreendê-la apenas como vínculo interpessoal ou como disposição afetiva do professor diante dos estudantes, mas como expressão concreta de uma prática social intencional, atravessada por determinantes internos e externos, por concepções de educação, por condições institucionais e por projetos formativos em disputa (Souza, 2016; Sousa, 2016; Martins, 2012).

Nessa direção, relação pedagógica é compreendida como mediação constitutiva da práxis pedagógica, pois é nela que a intencionalidade educativa se realiza e se tensiona: pode assumir a forma de uma prática vertical, instrumental e adaptativa, quando reduz o educando à recepção passiva de conteúdos; ou pode constituir-se como práxis comunicativa e dialógica, quando reconhece os sujeitos como capazes de fala, reflexão, aprendizagem e participação na construção do conhecimento (Vásquez, 1990; Franco, 2016; Habermas, 2019a; Freire, 1987). A partir dessa compreensão, a relação pedagógica não é um elemento acessório da aula, mas uma das formas pelas quais se define o sentido da própria prática pedagógica.

No âmbito prisional, essa relação assume densidade ainda maior, pois se realiza em uma instituição marcada pela vigilância, pela disciplina, pela obediência e pela suspeição. A escola, nesse espaço, não está fora do cárcere; ela funciona no interior dele e, portanto, é atravessada por seus tempos, controles, normas e limites. Por isso, a relação pedagógica explicita a tensão entre a racionalidade punitiva do sistema prisional e a possibilidade de uma prática educativa orientada pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento (Goffman, 1987; Foucault, 1999; Freire, 1987). Quando reduz o estudante à sua condição penal, a prática pedagógica reproduz a lógica do controle e do silenciamento; quando o reconhece como aluno, interlocutor e sujeito de aprendizagem, produz brechas de participação e reconstrução de sentidos no interior da instituição prisional. Dessa forma, a relação pedagógica pode ser compreendida como espaço de ação-reflexão, no qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas mediado, discutido, apropriado e ressignificado pelos sujeitos envolvidos (Mühl, 2022; Rossato, 2019).

M.S. expressa essa dimensão de modo contundente ao afirmar que a sala de aula era um dos poucos espaços em que não se sentia apenas privada de liberdade:

Ali (a sala de aula), era um dos poucos lugares dentro da cadeia onde eu não me sentia só uma presa, eu era aluna, tipo uma pessoa que merece atenção... Quando o professor explicava direito, quando dava atenção, quando deixava a gente perguntar sem humilhar, aquilo dava vontade de voltar no outro dia (M.S., 2025).

A fala de M.S. explicita que a relação pedagógica não se restringe à explicação do conteúdo. O que adquire centralidade é o modo como o professor se dirige aos estudantes: explicar com cuidado, dar atenção, permitir perguntas e não humilhar. Esses elementos produzem uma experiência de reconhecimento, não como acolhimento abstrato, mas como validação da participante como sujeito capaz de aprender, perguntar e participar da aula. Quando afirma que, naquele espaço, era “aluna” e “uma pessoa que merece atenção”, M.S. evidencia um deslocamento fundamental: a escola não apaga a condição prisional, mas abre a possibilidade de que a identidade do sujeito não seja inteiramente reduzida a ela (Habermas, 2019a; Freire, 1997).

Essa experiência dialoga com a compreensão da prática pedagógica como práxis, pois a relação estabelecida em sala de aula não apenas organiza o ensino, mas incide sobre a forma como o egresso se percebe no processo educativo. A participante não menciona somente o conteúdo aprendido, mas a posição que pôde ocupar na relação: deixou de ser interpelada apenas como presa e passou a ser reconhecida como estudante. Nesse sentido, a relação pedagógica produz uma mediação subjetiva e social, pois possibilita que o estudante se reconheça como alguém capaz de aprender e de permanecer no processo formativo.

Essa dimensão torna-se ainda mais significativa quando situada no interior da instituição prisional. A prisão tende a reduzir os sujeitos à condição penal, aos registros institucionais, às rotinas de controle e às formas de obediência. A sala de aula não elimina essa estrutura, pois permanece submetida aos determinantes do cárcere; contudo, quando mediada por uma relação pedagógica respeitosa, pode produzir uma suspensão parcial da identidade prisional. O sujeito permanece preso, mas, naquele espaço, pode ser tratado como aluno. Essa inflexão não é pequena, porque tensiona a mortificação e a despersonalização produzidas pela instituição total (Goffman, 1987). M.S. aprofunda essa percepção ao relacionar o clima da aula à postura do professor:

O clima ali da sala dependia muito como o professor se colocava ali na frente da sala... quando o professor chegava com respeito, tratando a gente como aluno de verdade, o ambiente ficava mais tranquilo, acho que a gente podia falar sem medo de ser julgada (M.S., 2025).

A expressão “*aluno de verdade*” evidencia que, no cárcere, a condição de estudante não é garantida apenas pela matrícula ou pela presença na sala de aula. Ela precisa ser construída na relação pedagógica. Quando o professor se coloca com respeito, o ambiente se transforma, pois reduz o medo de julgamento e amplia a possibilidade de participação. Falar “sem medo de ser julgada” significa ocupar a palavra sem antecipar exposição, humilhação ou desqualificação. Trata-se, portanto, de uma condição para a participação comunicativa, pois o estudante só se arrisca a falar, perguntar e errar quando percebe que sua palavra será considerada legítima (Habermas, 1990; 2019a).

Nesse ponto, a relação pedagógica se mostra atravessada por determinantes subjetivos e institucionais. Subjetivos, porque envolve medo, vergonha, confiança e disposição para aprender; institucionais, porque ocorre em um espaço marcado pela disciplina e pela suspeição. A prática pedagógica comunicativa e dialógica não se realiza ignorando esses determinantes, mas tensionando-os. Quando cria condições para que o estudante fale sem medo, a relação pedagógica produz uma fissura na lógica prisional, pois desloca a centralidade da obediência para a possibilidade de entendimento (Foucault, 1999). D.N.S. também atribui centralidade à relação pedagógica, especialmente quando narra a forma como o professor lidava com o erro:

O jeito da aula foi o que mais marcou, porque ele não ficou só passando exercício. Ele explicava, perguntava se fazia sentido, esperava a gente responder. Tinha um jeito mais calmo, sem aquela pressão de acertar tudo. Quando alguém errava, ele usava o erro pra explicar de novo, não pra expor ninguém (D.N.S., 2025).

Nesse excerto, a relação pedagógica transformadora não aparece como ausência de exigência ou facilitação do conteúdo. O que se evidencia é a forma como o professor organiza a mediação: explica, pergunta se faz sentido, espera a resposta e transforma o erro em possibilidade de retomada. O erro deixa de ser marca de incapacidade e passa a operar como elemento do processo de aprendizagem. Essa mudança é relevante porque se contrapõe às experiências escolares anteriores narradas pelos participantes, nas quais a dificuldade, a defasagem e o erro apareciam frequentemente associados à vergonha, à exposição e ao afastamento da escola.

A ação do professor, nesse caso, aproxima-se da práxis comunicativa porque abre espaço para que o entendimento seja construído na relação. Ao perguntar se fazia sentido, o professor permite que a compreensão do estudante seja tematizada; ao esperar a resposta, reconhece o estudante como participante do processo; ao retomar o erro, recusa a lógica da desqualificação. Nessa dinâmica, a aula deixa de operar como simples transmissão unilateral e

passa a constituir uma mediação linguístico-comunicativa, na qual conteúdo, dúvida, resposta e reelaboração se articulam (Habermas, 1990; 2019a; Mühl, 2022).

Ao mesmo tempo, essa prática aproxima-se da práxis dialógica freireana, pois a dificuldade não é usada para excluir, mas para manter o sujeito no processo. O estudante não é tratado como recipiente vazio nem como alguém que deve apenas devolver respostas corretas. Ele é reconhecido como sujeito em processo, cuja aprendizagem exige tempo, escuta, mediação e retomada. Assim, a relação pedagógica deixa de ser apenas condução didática e passa a expressar uma determinada concepção ética e política de educação (Freire, 1987; 1997; Franco, 2016). D.N.S. reforça essa compreensão quando afirma:

Tinha professor que tratava a gente só como aluno mesmo, normal, sem ficar lembrando toda hora que a gente tava preso. Com esses, a convivência era boa, a gente se sentia mais à vontade na sala. Teve professor que era mais fechado, mais distante. Fazia a aula, explicava e pronto, não tinha muita conversa. Não chegava a ser ruim, mas também não criava muito vínculo (D.N.S., 2025).

A fala desloca a análise para uma dimensão importante da prática pedagógica: o conteúdo não se torna significativo apenas por estar previsto no currículo ou por ser transmitido pelo professor, mas pelo modo como é mediado. O “jeito de explicar” não corresponde a uma habilidade individual isolada; expressa uma forma de organizar a relação entre conhecimento e mundo vivido. Quando o professor utiliza “um exemplo da vida da gente”, o conteúdo deixa de aparecer como algo externo e passa a se articular às experiências, linguagens e referências dos estudantes (Souza, 2016; Freire, 1997; Habermas, 2019a).

Nesse sentido, a relação pedagógica atua como mediação entre o conhecimento escolar e o mundo da vida dos sujeitos. O exemplo situado não simplifica o conteúdo, mas cria condições para que ele seja apropriado. Essa articulação é fundamental no contexto prisional, pois muitos estudantes chegam à escola com trajetórias marcadas por distanciamento, interrupção e descrença em relação à própria capacidade de aprender. Quando a aula permite falar, perguntar, errar e compreender a partir da própria experiência, ela reconfigura a relação do sujeito com o conhecimento (Habermas, 1990; 2019a; Freire, 1997). Em S.C., a relação pedagógica aparece associada à escuta e à validação da fala dos estudantes:

Professores que faziam um clima mais acolhedor, próximo, faziam a gente se sentir mais à vontade pra participar, perguntar e até errar. A professora de português, por exemplo, era assim (S.C., 2025).

A fala de S.C. evidencia que a relação pedagógica dialógica não se limita ao professor ser “bom” ou “tratar bem”. Ela envolve uma determinada organização da aula, na qual a palavra do estudante tem lugar na construção do conhecimento. Quando a participante reivindica que os professores façam perguntas, peçam opinião da turma e valorizem respostas ainda que não sejam as “certas”, está indicando que a aprendizagem não se constrói apenas pela cópia ou pela reprodução de respostas esperadas, mas pela possibilidade de explicitar o próprio entendimento.

Essa reivindicação aproxima-se da noção freireana de pronúncia do mundo, já que a fala do estudante, nesse caso, não é acessório da aula, tampouco interrupção do conteúdo. Ela é parte constitutiva do processo educativo, porque permite ao sujeito dizer como compreende, onde se confunde, que relações estabelece e que sentidos atribui ao que está sendo trabalhado. No cárcere, essa possibilidade assume ainda maior relevância, pois a instituição tende a retirar dos sujeitos a legitimidade da palavra. Ser ouvido, nesse espaço, significa mais do que participar de uma conversa: significa ter a própria existência reconhecida em um ambiente que frequentemente despersonaliza (Freire, 1987; Goffman, 1987).

Dessa forma, a escuta não aparece apenas como atitude ética desejável, mas como condição pedagógica da práxis comunicativa e dialógica. Sem escuta, a fala do estudante não se converte em mediação para a aprendizagem; permanece como ruído, interrupção ou indisciplina. Com escuta, a experiência vivida pode se tornar ponto de partida para problematizar o conteúdo, construir sentido e ampliar a participação. Em A.N., a relação pedagógica aparece de modo ambivalente. De um lado, há a crítica às práticas em que os professores chegavam à aula sem considerar o que os estudantes já sabiam:

Tinha uns que até falavam ‘isso cai no Enem’, mas aí eu pensava que nem ia fazer isso e que não queria fazer faculdade, primeiro precisava arranjar minha vida e da minha família [...] Teve uma vez que eu perguntei: ‘professor, pra quê serve a física?’, o mano respondeu que era pra passar no vestibular e eu disse ‘e se eu quiser ser pedreiro?’ [...] Tá vendo, o cara poderia ter me respondido, dado exemplo, mas preferiu ignorar (A.N., 2025).

Nesse trecho, a relação pedagógica assume dimensão exclusora porque parte de uma imagem inferiorizada dos estudantes. A turma é tomada como homogênea, incapaz ou vazia de saberes. A expressão “é para passar no vestibular”, mostra o desconhecimento sobre o contexto dos privados de liberdade e se aproxima essa prática da educação bancária, na qual o estudante é tratado como recipiente de conteúdos, e não como sujeito de experiência, linguagem e interpretação. A crítica de A.N. não se dirige apenas à forma da aula, mas ao lugar atribuído ao educando no processo pedagógico (Freire, 1987; 1997). Quando os saberes prévios não são

considerados, rompe-se uma dimensão fundamental da prática pedagógica como práxis: a relação entre ação, reflexão e realidade concreta. O conteúdo passa a ser depositado sobre o estudante, sem mediação com sua história, suas perguntas e suas condições de vida. Nesse caso, a prática pedagógica se aproxima de uma racionalidade instrumental e adaptativa, pois busca cumprir o conteúdo, mas não necessariamente produzir compreensão, participação ou reconstrução de sentidos. Por outro lado, o próprio A.N. reconhece que havia professores que conseguiam construir outro clima em sala de aula, mesmo dentro dos limites do cárcere:

[...] não era sempre que a gente podia sugerir as coisas, até porque preso não fala, preso obedece. Mas, nas aulas era um pouco diferente, porque os professores, pelo menos a maior parte deles, tentava criar um clima mais de boa na sala, para a gente ficar mais tranquilo ali (A.N., 2025).

A formulação “preso não fala, preso obedece” condensa a racionalidade prisional que atravessa o cotidiano dos sujeitos. Ela explicita uma forma de coordenação da ação fundada na autoridade, na disciplina e na imposição. Quando A.N. afirma que “nas aulas era um pouco diferente”, indica que a sala de aula podia instaurar, ainda que parcialmente, outra forma de relação. A palavra “diferente” é central: não significa liberdade plena, nem superação da condição prisional, mas abertura de um espaço menos submetido à obediência e mais próximo da participação (Foucault, 1999; Goffman, 1987; Habermas, 2019a). Essa tensão entre obediência e fala é decisiva para compreender a relação pedagógica no cárcere. A prática torna-se transformadora quando possibilita que a palavra do estudante circule com algum grau de legitimidade. No mundo prisional, a fala do preso tende a ser controlada, suspeitada ou desconsiderada; na sala de aula, quando há abertura ao diálogo, essa palavra pode passar a compor o processo educativo. É nesse deslocamento que a relação pedagógica se aproxima do mundo da vida, pois reconhece os sujeitos como interlocutores e possibilita a produção compartilhada de sentidos.

Portanto, nos relatos dos quatro egressos, o que se observa é que a relação pedagógica é decisiva para que a prática deixe de ser apenas atividade escolar e se constitua como experiência formativa. Em M.S., ela aparece como reconhecimento da condição de aluna. Em D.N.S., como possibilidade de errar sem humilhação e participar da construção do entendimento. Em S.C., como escuta, valorização da fala e abertura para a participação. Em A.N., como tensão entre a lógica prisional da obediência e a possibilidade, ainda limitada, de um clima mais aberto na sala de aula.

Assim, a relação pedagógica expressa a própria ambivalência da prática pedagógica no cárcere. Quando há escuta, respeito, paciência, abertura e reconhecimento, a prática aproxima-se de uma mediação do mundo da vida, pois cria condições de participação comunicativa e construção compartilhada de sentidos. Contudo, essa aproximação ocorre sempre de modo tensionado, já que a escola permanece situada no interior do sistema prisional e submetida aos seus condicionantes. Por isso, não se trata de idealizar a sala de aula, mas de compreender que, mesmo em uma instituição disciplinar, determinadas práticas podem produzir fissuras na lógica de silenciamento.

Quando prevalecem a humilhação, a indiferença, a desconsideração dos saberes prévios e a redução do estudante à condição penal, a prática tende a reproduzir a racionalidade instrumental do cárcere, restringindo as possibilidades de ação comunicativa e participação. Nesses casos, a relação pedagógica deixa de operar como mediação formativa e passa a reafirmar a posição do sujeito como alguém a ser controlado, conduzido ou adaptado. Por outro lado, quando o estudante é reconhecido como alguém capaz de aprender, perguntar, argumentar e errar sem humilhação, a relação pedagógica se constitui como práxis comunicativa e dialógica, pois articula ensino, reconhecimento e reconstrução subjetiva (Habermas, 2019a; Freire, 1997; Franco, 2016; Rossato, 2019). A síntese desta categoria pode ser observada a seguir:

Quadro 32 – Síntese analítica da categoria – relação pedagógica

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Relata necessidade de aulas com maior abertura para participação, dúvidas e valorização da compreensão dos estudantes.	Interpreta a escuta e a valorização da fala como condições para participação e aprendizagem.	reivindica maior abertura à fala, à participação e à valorização das respostas dos estudantes.	O mundo da vida emerge quando a fala do estudante é validada; o sistema aparece na cópia, no silêncio e na ausência de participação	Transformadora quando há escuta e valorização; exclusora quando prevalece o silenciamento.
P2 – A.N.	Vivencia relações marcadas pela desconsideração dos saberes prévios, mas também reconhece aulas com clima mais aberto.	Interpreta a sala de aula como espaço parcialmente diferente da lógica prisional de obediência.	Denuncia práticas que desconsideram os saberes prévios e contrapõe a lógica da obediência à possibilidade de participação na aula.	forte tensão entre sistema — “preso obedece” — e mundo da vida — possibilidade de fala e participação.	Exclusora predominante com brechas transformadoras

Quadro 32 – Síntese analítica da categoria – relação pedagógica

					(conclusão)
P3 – M.S.	Relata experiências em que era tratada como aluna, podia perguntar e recebia atenção sem humilhação.	Ressignifica a sala de aula como espaço de reconhecimento, distinto da condição de PPL.	Enuncia a sala de aula como espaço em que deixa de ser apenas presa e passa a ser reconhecida como aluna.	O mundo da vida se reativa no reconhecimento intersubjetivo da estudante como aluna.	Transformadora consolidada.
P4 – D.N.S.	relata professores que perguntavam, esperavam respostas e tratavam o erro como parte da aprendizagem.	Interpreta a relação sem humilhação como condição para confiança e participação.	Valoriza uma forma de interação em que o erro, a dúvida e a resposta do estudante são acolhidos como parte da aprendizagem.	A ação comunicativa aparece na possibilidade de responder, errar e reelaborar o entendimento.	Transformadora progressiva.
Síntese analítica	As relações pedagógicas oscilam entre silêncio, desconsideração e abertura à participação.	O reconhecimento do estudante como aluno/interlocutor é decisivo para atribuir sentido à escola.	As falas indicam que o reconhecimento o do estudante como interlocutor é condição para participação e construção de sentido.	Tensão entre racionalidade disciplinar do cárcere e mundo da vida mediado pelo diálogo.	Dimensões exclusoras quando há silenciamento; transformadoras quando há escuta e reconhecimento.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A análise da categoria evidencia que a relação pedagógica constitui uma dimensão decisiva da prática pedagógica no cárcere, pois é nela que se tensiona a passagem entre a identidade penal de “preso” e a condição formativa de estudante. Como mediação constitutiva da práxis pedagógica, essa relação expressa os determinantes, as intencionalidades e as concepções de educação que atravessam a escola prisional (Souza, 2016). Ela assume dimensão exclusora quando mantém os sujeitos na posição de presos silenciados, desacreditados ou tratados como incapazes, reproduzindo a lógica disciplinar do cárcere e limitando as possibilidades de participação comunicativa (Foucault, 1999; Goffman, 1987; Habermas, 2019a).

Por outro lado, assume dimensão transformadora quando reconhece os estudantes como alunos, interlocutores e sujeitos capazes de aprender, perguntar, argumentar e errar sem humilhação. Nesse sentido, diálogo e escuta não são elementos acessórios da prática pedagógica, mas condições para que a escola no cárcere produza reconhecimento, construção de sentido e recomposição subjetiva. A força transformadora da relação pedagógica não está apenas no tratamento cordial, mas na possibilidade de deslocar o sujeito da posição institucional

de privado de liberdade para a posição pedagógica de aluno, reconhecendo-o como alguém capaz de participar da construção do conhecimento.

d) Avaliação

A avaliação, no interior da prática pedagógica, não pode ser compreendida apenas como o momento de atribuição de nota ou de verificação final do conteúdo aprendido. Ela compõe o próprio movimento do ensino, pois revela como o professor acompanha, interpreta e reorganiza a aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, a avaliação expressa uma determinada concepção de sujeito, de conhecimento e de formação: pode reduzir-se a um procedimento técnico de registro e classificação, ou pode assumir caráter formativo, quando permite compreender as dificuldades dos estudantes, retomar conteúdos, orientar novos percursos e reorganizar a ação docente.

Com base em Martins (2012), Sousa (2016) e Franco (2016), a avaliação deve ser analisada como dimensão constitutiva da prática pedagógica, e não como elemento isolado ou posterior ao ensino. Se a prática pedagógica é atravessada por intencionalidades, determinantes internos e externos, relações sociais e condições concretas de realização, a avaliação também participa desse conjunto. Ela não se realiza em um vazio institucional; é produzida nas condições materiais, políticas, pedagógicas e subjetivas em que a aula acontece. No caso dos CEEBJAs prisionais, essas condições são ainda mais tensionadas, pois a escola funciona dentro de uma instituição marcada por interrupções, controle de tempo, ausência de materiais, rotinas de segurança, instabilidade emocional dos estudantes e limites impostos à continuidade do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a avaliação no cárcere precisa ser pensada a partir da totalidade da prática pedagógica. Ela envolve o conteúdo trabalhado, a metodologia utilizada, o tempo disponível, a relação professor-estudante, a possibilidade de devolutiva, a retomada dos erros e as condições reais em que os estudantes conseguem ou não estudar. Quando esses elementos não são considerados, a avaliação tende a se tornar apenas um procedimento formal: aplica-se a prova, atribui-se uma nota, registra-se o resultado e encerra-se o processo. Quando, ao contrário, há acompanhamento, explicação, correção orientadora e retomada do conteúdo, a avaliação aproxima-se da práxis pedagógica, pois permite que a ação docente seja refletida e reorganizada a partir das necessidades concretas dos sujeitos.

Os participantes materializam esta tensão em suas falas: não recusam a avaliação em si; o que questionam é sua forma de realização, especialmente quando a prova se torna o principal instrumento e a devolutiva não possibilita compreender os erros. Em trajetórias marcadas por

afastamento escolar, insegurança, baixa confiança e experiências anteriores de desqualificação, a ausência de retorno não aparece como simples falha didática. Ela produz efeitos na relação dos estudantes com a própria aprendizagem, reativando sentimentos de incapacidade e de não pertencimento. S.C. explicita essa questão ao afirmar que, muitas vezes, o resultado da prova não correspondia ao que havia sido aprendido, pois a condição prisional interferia diretamente na concentração e na preparação:

Daí, a gente ia pra prova sem estar preparado, e o resultado não era o que a gente tinha aprendido....e fora, a senhora sabe, tá preso é estar sempre em pressão, tinha vezes que a gente tava preocupado com outras coisas, tipo problemas familiares ou com a pena, e aí não conseguia se concentrar direito na prova...então, por isso, elas não eram eficientes pra gente que tá lá numa situação diferente de quem tá fora... (S.C., 2025).

A fala de S.C. desloca a avaliação do campo puramente técnico para o campo das condições concretas da prática pedagógica. O problema não é apenas a existência da prova, mas a forma como ela é aplicada em um contexto no qual os estudantes vivem sob pressão constante, atravessados por preocupações com a família, com a pena, com o processo e com a rotina da prisão. A avaliação, quando desconsidera essas determinações, toma o desempenho como expressão direta da aprendizagem, sem considerar as condições reais em que essa aprendizagem se produz. Essa leitura dialoga com Sousa (2016), quando compreende a prática pedagógica como processo de trabalho atravessado por determinantes internos e externos. A avaliação, nesse caso, não pode ser analisada apenas pela escolha do instrumento, mas pelas condições que a tornam possível ou limitada. O tempo da prisão, a organização da unidade, a falta de continuidade das aulas, a pressão emocional e a própria rotina disciplinar incidem sobre o modo como o estudante chega à prova e sobre aquilo que consegue demonstrar naquele momento.

Por isso, ao propor outras formas de avaliação, S.C. indica a necessidade de acompanhar o processo, e não apenas medir um resultado pontual:

Acho que em vez de depender só de uma prova a gente podia ser avaliado ao longo do tempo. Tipo, a participação em sala, os trabalhos em grupo, os exercícios e até as discussões poderiam contar pontos. Aí, a nota seria mais justa e mostraria o esforço da gente durante todo o período. Acho que seria legal ter mais projetos práticos, onde a gente pudesse aplicar o que aprendeu, ajudaria a gente a aprender de um jeito mais de boa... (S.C., 2025).

A participante reivindica uma avaliação que reconheça o percurso, o esforço, a participação e as produções realizadas ao longo do tempo. Sua fala evidencia que a aprendizagem não se expressa apenas na resposta correta de uma prova, mas também no modo

como o estudante participa, tenta, discute, realiza atividades e aplica o que aprendeu. Nesse sentido, a avaliação processual aproxima-se daquilo que Franco (2016) permite compreender como práxis pedagógica: uma ação que não se limita à execução de procedimentos, mas se reorganiza pela reflexão sobre o que acontece no próprio processo formativo.

A ausência de retorno, por outro lado, aparece como um dos pontos mais problemáticos da experiência avaliativa. S.C. relata que, muitas vezes, os professores devolviam apenas a prova com a nota, sem explicar os erros ou indicar possibilidades de melhoria: “[...] *não tinha (risos), os professores devolviam a prova com a nota, mas sem explicar onde a gente tinha errado ou como podia melhorar*” (S.C., 2025). A falta de devolutiva transforma a avaliação em encerramento do processo, e não em mediação para continuidade da aprendizagem. O estudante recebe o resultado, mas não compreende o caminho que levou ao erro, nem sabe como reorganizar o estudo. A nota aparece, mas não se converte em orientação. Nesse ponto, a avaliação se distancia da práxis pedagógica, pois perde sua possibilidade reflexiva e formativa. Avaliar, nesse formato, não modifica a ação docente, não reorienta o percurso do estudante e não produz condições para que a aprendizagem seja retomada (Veiga, 2006).

Deste ponto de vista, a devolutiva não é uma etapa secundária da avaliação, mas compõem, a construção da confiança do estudante, de sua permanência na atividade e de sua disposição para continuar aprendendo. Sem retorno, o esforço parece não produzir avanço; o erro passa a ser vivido como repetição da incapacidade; a participação diminui; a motivação se fragiliza. Nesse movimento, a avaliação deixa de operar como mediação formativa e passa a produzir afastamento. A.N. apresenta uma crítica ainda mais contundente, especialmente quando a avaliação não se articula ao conteúdo trabalhado. Para ele, a prova se torna injusta quando cobra aquilo que não foi efetivamente ensinado ou retomado em aula:

Na moral, tinha professor que cobrava exatamente o que ensinava e aí até quem tava por baixo se virava. Mas a maioria jogava uns bagulho do nada na prova, tipo aquele dia que a gente mal tinha visto regra de três e metade da prova era sobre isso, daí ficava na fala do professor que a gente não se esforçava, mas se ele não ensinou, como que eu vou saber fazer?! [...] Os poucos que faziam direito mostravam que dava pra ser diferente, revisavam antes, avisavam o que ia cair, até faziam exercício parecido. Nessas, até os mais encostados se animavam, mas na maior parte das vezes, prova era só mais uma humilhação em forma de papel (A.N., 2025).

A expressão “humilhação em forma de papel” condensa a dimensão exclusora da avaliação quando esta se descola do processo de ensino. A crítica de A.N. não se dirige à exigência em si, mas à ausência de coerência entre o que foi ensinado, o que foi mediado e o que foi cobrado. Quando a avaliação cobra conteúdos pouco trabalhados, sem revisão e sem

preparação, ela deixa de verificar aprendizagem e passa a confirmar a imagem de incapacidade que muitos estudantes já carregam de suas experiências escolares anteriores. Ao mesmo tempo, A.N. reconhece que havia professores que faziam diferente. Quando revisavam antes, avisavam o que seria cobrado e propunham exercícios parecidos, a prova deixava de ser ameaça e passava a ser enfrentada como parte do percurso. Essa diferença é importante porque mostra que a avaliação não é, por si mesma, excludente. Ela se torna excludente quando se organiza de modo desarticulado da prática pedagógica; e pode assumir dimensão formativa quando se vincula ao ensino, à preparação e ao acompanhamento. Essa compreensão também aparece na fala de A.N. sobre as devolutivas:

Cara, na maioria das vezes a gente só via a nota e pronto, nem sabia onde tinha errado. Tinha professor que jogava as provas na mesa e falava quem quisesse ver correção que venha depois e aí é claro que ninguém ia ou por vergonha ou por medo de tomar esculacho. Os trabalhos até voltavam mais, mas era só um 'OK' ou um 'fraco' escrito em vermelho. Nunca explicavam direito o que tava errado [...] Mas tinha uns professores que faziam direito, marcavam os erros com caneta, davam dica de como fazer melhor, até chamavam pra tirar dúvida. Esses eram raros, mas quando apareciam, dava pra ver a diferença. A turma toda evoluía (A.N., 2025).

O que aparece nesse excerto é a diferença entre correção como julgamento e correção como orientação. O “OK”, o “fraco” ou o simples registro da nota não oferecem ao estudante condições de compreender seu percurso. Já a correção que marca erros, indica possibilidades de melhoria e abre espaço para tirar dúvidas transforma a avaliação em mediação pedagógica. A.N. afirma que, quando isso acontecia, “a turma toda evoluía”, indicando que a devolutiva não beneficiava apenas individualmente um estudante, mas produzia efeitos no coletivo da turma. Esse ponto é importante para pensar a avaliação a partir de Veiga (2006), quando a prática pedagógica é compreendida nas formas concretas de interação que se estabelecem entre professor, estudantes e conhecimento. A devolutiva não é um ato burocrático posterior à prova; ela é uma forma de interação pedagógica. É nela que o professor comunica critérios, reconhece dificuldades, orienta retomadas e permite que o estudante compreenda o que precisa reconstruir.

Em D.N.S., a avaliação aparece associada à previsibilidade, à relação com o conteúdo trabalhado e à existência de explicação após o erro. O participante relata que havia provas escritas, atividades no caderno, listas de exercícios e retornos variados, dependendo do professor:

Sempre tinha prova. Na maioria das vezes era prova escrita ou atividade no caderno mesmo, aquelas listas de exercício que a gente fazia durante a aula. Tinha professor que deixava claro desde o começo que aquilo ali ia valer nota, outros a gente só descobria depois [...] O retorno nem sempre acontecia. Tinha professor que corrigia,

explicava o erro, mostrava onde a gente tinha se confundido, e isso ajudava bastante, porque dava pra entender onde precisava melhorar. Mas também tinha caso de só falar a nota, sem muita conversa. Aí ficava meio vazio, parecia só cumprir tabela (D.N.S., 2025).

A fala de D.N.S. mostra que a avaliação adquire sentido quando há clareza e retorno. Quando o professor explica o erro, mostra onde ocorreu a confusão e indica o que precisa melhorar, a avaliação contribui para a aprendizagem. Quando há apenas a nota, ela “fica meio vazia”, funcionando como cumprimento de uma exigência institucional. A expressão “cumprir tabela” aproxima a avaliação de uma prática burocrática, em que o procedimento acontece, mas sem necessariamente produzir formação. Essa distinção se torna mais explícita quando D.N.S. afirma:

Eu sentia que, quando a avaliação tinha relação direta com o que tinha sido trabalhado em aula, ficava mais tranquila. A gente reconhecia o conteúdo, lembrava dos exemplos, conseguia fazer. Quando vinha coisa muito diferente ou mal explicada, dava desânimo, porque parecia que a gente tava sendo cobrado por algo que não tinha aprendido direito. As provas faziam mais sentido, quando vinha acompanhada de explicação e conversa, assim. Quando era só prova e nota, não ajudava muito a aprender, era mais pra passar de fase mesmo (D.N.S., 2025).

Quando D.N.S. utiliza a expressão “passar de fase”, o egresso revela uma avaliação reduzida à progressão formal. O estudante cumpre uma etapa, recebe uma nota, avança no percurso, mas a aprendizagem pode permanecer frágil. Em contrapartida, quando a prova se relaciona ao que foi trabalhado, quando recupera exemplos da aula e vem acompanhada de explicação, ela se torna mais compreensível e menos ameaçadora. Nesse caso, a avaliação deixa de ser apenas controle de resultado e passa a compor o próprio processo de aprendizagem. M.S. também evidencia essa ambivalência. Ao falar dos instrumentos utilizados, reconhece a predominância da prova, mas valoriza as avaliações que consideravam outras dimensões do processo:

Os professores usavam mais prova mesmo, aquelas que a gente faz assim, no final do bimestre, valendo nota [...] os professores faziam exercício valendo nota [...] trabalho em grupo eram bem poucos que faziam [...] Daí, tinham também, os professores que avaliava pelo caderno, pela participação, pelo esforço da gente em fazer as atividades, não era só uma prova em si. Quando isso acontecia, eu achava mais válido [...] porque nem todo mundo consegue ir bem em uma prova escrita, ainda mais com a cabeça cheia de preocupação, então, eu vejo hoje que é mais importante pensar no processo ali da gente, no esforço, porque quando é só prova, dava mais ansiedade e nem sempre mostrava o que a gente realmente sabia... (M.S., 2025).

Este relato permite compreender que a prova escrita, tomada como instrumento central, nem sempre expressa aquilo que o estudante sabe. No cárcere, a “cabeça cheia de preocupação”

interfere diretamente no desempenho. Por isso, avaliar apenas pelo resultado de uma prova pode ocultar o processo, o esforço, a participação e as aprendizagens construídas no cotidiano da aula. Quando o professor considera caderno, atividades, participação e esforço, a avaliação torna-se mais próxima das condições reais em que os estudantes aprendem. A participante também relaciona determinadas formas de correção à retomada de sentimentos antigos de incapacidade:

Quando errava, às vezes vinha uma correção seca, sem explicar direito, e isso fazia a gente se sentir burra de novo. Essas atividades me marcaram porque traziam aquele sentimento antigo da escola de fora, de não dar conta, de ficar para trás. Em vez de ajudar, acabava afastando a gente da aula. Nessas horas, parecia mais uma punição (M.S., 2025).

Esse trecho mostra que a avaliação não incide apenas sobre o conteúdo, mas sobre a relação subjetiva do estudante com a escola. A correção “seca” reativa a memória da escola anterior, marcada pelo sentimento de “não dar conta”. Nesse caso, a avaliação opera como repetição de uma trajetória de desqualificação. Em vez de orientar, afasta; em vez de reconstruir a aprendizagem, confirma a incapacidade; em vez de favorecer a permanência, produz retraimento.

Desta forma, os quatro participantes apontam que o problema central não está na existência da prova em si, mas na forma como ela se articula — ou deixa de se articular — ao conjunto da prática pedagógica. Quando a prova é coerente com o conteúdo trabalhado, antecedida por explicação, acompanhada de revisão e seguida de devolutiva, ela pode compor uma avaliação formativa. Quando se reduz à nota, à cobrança inesperada, ao comentário genérico ou à ausência de retorno, passa a funcionar como mecanismo de classificação. Assim, a avaliação expressa a própria ambivalência da prática pedagógica no cárcere. Pode assumir caráter técnico e burocrático, quando apenas registra resultados, cumpre exigências e classifica desempenhos. Mas pode também assumir caráter formativo, quando acompanha processos, reconhece dificuldades, orienta retomadas e possibilita que o estudante compreenda seu próprio percurso de aprendizagem. Essa segunda possibilidade aproxima-se da compreensão de Franco (2016) acerca da práxis pedagógica como ação reflexiva, pois exige que o professor não apenas aplique instrumentos, mas leia os efeitos da avaliação e reorganize sua prática a partir deles.

Além destes aspectos, análise também precisa considerar que a avaliação nos CEEBJAs prisionais não depende apenas da concepção individual do professor. As entrevistas indicam que a falta de tempo, a organização da cadeia, a quantidade de estudantes, a sobrecarga docente, a ausência de professores, as rotinas de segurança e as interrupções das aulas dificultavam a

realização de devolutivas mais sistemáticas. A ausência de devolutiva não deve ser entendida apenas como desinteresse ou falha individual do professor, mas como efeito de determinantes internos e externos que condicionam a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, esses determinantes não eliminam a responsabilidade pedagógica de buscar formas possíveis de retorno, ainda que parciais. É nessa tensão que a avaliação se situa: limitada pelas condições institucionais, mas ainda aberta à possibilidade de reorganização pela ação reflexiva dos sujeitos.

Portanto, nesta categoria a avaliação assume dimensão exclusora quando restringe a participação dos estudantes, reforça o medo do erro, reativa experiências anteriores de incapacidade e reduz a aprendizagem à nota. Nesses casos, ela não acompanha o processo, apenas o classifica. Por outro lado, assume dimensão transformadora quando possibilita retorno, explicação, revisão, participação, reconhecimento do esforço e reorganização do ensino. Nessa direção, a avaliação deixa de ser apenas instrumento de controle e passa a operar como mediação para a reconstrução da aprendizagem e da confiança dos estudantes em sua própria capacidade intelectual.

Quadro 33 – Síntese analítica da categoria – avaliação

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Relata avaliações com predominância da prova e pouca devolutiva.	Interpreta a prova isolada como insuficiente para expressar a aprendizagem, defendendo avaliação contínua, participação e projetos práticos.	Reivindica uma avaliação mais justa, processual e acompanhada de retorno que indique como melhorar.	A avaliação precisa ser compreendida como parte da prática pedagógica e de seus determinantes; quando não orienta o estudante, perde sua dimensão formativa.	Predominantemente exclusora, com proposta transformadora de avaliação processual.
P2 – A.N.	Relata provas desalinhadas ao conteúdo ensinado, ausência de correção explicativa e devolutivas reduzidas a notas ou comentários vagos.	Interpreta a avaliação como humilhação quando cobra o que não foi ensinado e como possibilidade de avanço quando há revisão, critérios e orientação.	Denuncia a prova como “humilhação em forma de papel” e reivindica coerência entre ensino, avaliação e devolutiva.	A avaliação classificatória tende a desqualificar; a correção orientadora pode reorganizar a relação entre erro, aprendizagem e prática docente.	Exclusora predominante, com brechas transformadoras quando há correção orientadora.

Quadro 33 – Síntese analítica da categoria – avaliação

					(conclusão)
P3 – M.S.	Relata predominância de provas, atividades valendo nota, poucos trabalhos em grupo e algumas avaliações por caderno, participação e esforço.	Interpreta a avaliação processual como mais válida, pois nem todos conseguem demonstrar aprendizagem em provas escritas sob pressão.	Avalia criticamente a prova como instrumento insuficiente e associa a correção seca à retomada do sentimento de incapacidade.	A avaliação pode reconhecer o processo e as condições concretas dos sujeitos ou reativar marcas de fracasso escolar.	Exclusora quando centrada na prova; transformadora quando considera processo, esforço e participação.
P4 – D.N.S.	Relata provas escritas, atividades no caderno, listas de exercício e retornos variados, alguns com explicação e outros apenas com nota..	Interpreta a avaliação como significativa quando relacionada ao conteúdo trabalhado e acompanhada de explicação; como vazia quando reduzida à nota.	Distingue avaliação como aprendizagem de avaliação como “passar de fase”..	A avaliação assume caráter formativo quando permite compreender o erro, retomar o conteúdo e reorganizar o processo de aprendizagem.	Transformadora progressiva quando há retorno; exclusora quando se reduz à nota.
Síntese analítica	As avaliações oscilaram entre provas, atividades, participação, trabalhos e devolutivas pouco sistemáticas.	O sentido atribuído à avaliação depende da relação entre conteúdo ensinado, critérios, retorno e possibilidade de melhorar.	As falas denunciam a avaliação classificatória e reivindicam processos mais justos, formativos e vinculados à aprendizagem	Tensão entre avaliação como classificação e avaliação como dimensão reflexiva da prática pedagógica..	Predomínio de dimensões exclusoras, com fissuras transformadoras quando há retorno, processo e reconhecimento.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A avaliação nos CEEBJAS prisionais, oscilou entre práticas classificatórias e possibilidades formativas. Quando centrada na prova, na nota e na ausência de devolutiva, reforçou dimensões exclusoras, especialmente porque reativou experiências anteriores de fracasso escolar, insegurança e desqualificação. Nesses casos, o erro apareceu como confirmação da incapacidade, e não como ponto de partida para a aprendizagem. Contudo, os relatos também indicam possibilidades de reorientação da prática avaliativa. Quando os professores explicavam os critérios, alinhavam a avaliação ao conteúdo trabalhado, corrigiam os erros, indicavam caminhos de melhoria, consideravam participação, esforço e atividades processuais, a avaliação tornava-se mais justa e significativa. Assim, sua dimensão formativa não está apenas em “dar nota”, mas em devolver ao estudante a possibilidade de compreender seu próprio processo de aprendizagem. Avaliar, nesse sentido, passa a significar acompanhar,

orientar e reorganizar a prática pedagógica a partir das necessidades concretas dos sujeitos (Martins, 2012; Sousa, 2016; Franco, 2016).

e) Condições institucionais

As condições institucionais aparecem, nas entrevistas, como dimensão que atravessa toda a prática pedagógica desenvolvida nos CEEBJAs prisionais. Não se trata de um elemento externo ou secundário à aula, mas de um conjunto de determinantes que incide diretamente sobre o acesso à escola, a continuidade das atividades, a organização do tempo pedagógico, a disponibilidade de materiais, o planejamento docente, a participação dos estudantes e a própria possibilidade de constituição da escola como espaço formativo. Nesse sentido, os limites do sistema prisional precisam ser compreendidos como parte constitutiva da prática pedagógica, pois condicionam suas formas de realização e delimitam, ainda que não eliminem, suas possibilidades transformadoras.

A partir de Sousa (2016), a prática pedagógica é compreendida como prática social situada, atravessada por determinantes internos e externos que influenciam, orientam e tensionam sua realização. Na prisão, esses determinantes assumem uma configuração particular, porque a escola funciona dentro de uma instituição cuja lógica principal não é pedagógica, mas disciplinar, administrativa e securitária. Assim, o tempo da aula, o deslocamento dos estudantes, a entrada de materiais, a permanência dos professores, o uso de recursos didáticos e a participação dos alunos passam a depender não apenas de critérios escolares, mas também das regras, rotinas e prioridades da unidade prisional.

Essa constatação é fundamental para evitar uma leitura simplificada das práticas dos professores. Muitos dos limites identificados nas entrevistas não decorrem exclusivamente da ação docente, mas de um campo institucional que restringe a prática pedagógica antes mesmo que ela se realize plenamente. O professor pode planejar uma aula, selecionar materiais, propor discussões ou desejar permanecer mais tempo com a turma; contudo, a efetivação dessas ações depende de autorização, escolta, rotina de segurança, disponibilidade de espaço, circulação permitida e continuidade das atividades. A prática pedagógica, portanto, acontece em uma zona de permanente negociação entre a intencionalidade educativa e os condicionamentos impostos pela instituição penal. S.C. explicita essa tensão ao afirmar que os professores até poderiam abrir mais espaço para participação e adaptação dos conteúdos, mas esbarravam nas regras da segurança e na organização da unidade:

Acho que, por um lado, tem sim algumas limitações por causa da segurança e da organização da escola dentro do presídio. Tipo, os professores não podem trazer qualquer material, não podem ficar muito tempo além do horário, e às vezes até a rotina da prisão atrapalha, como quando a gente não pode ir pra aula porque falta escolta ou porque tem alguma revista geral, isso dificulta tudo. Mas, por outro lado, acho que tem espaço pra melhorar, sim. Os professores poderiam, por exemplo, fazer uma roda de conversa no início do semestre pra perguntar o que a gente gostaria de aprender. Eles não precisam mudar tudo, mas poderiam adaptar alguns conteúdos pra incluir temas que a gente sugere. A professora de português, por exemplo, já fazia isso às vezes.... e a gente adorava, porque era algo que fazia sentido pra nossa realidade. Outra coisa que poderia ajudar é ter mais diálogo entre os professores e a coordenação do presídio. Às vezes, acho que os professores tem boas ideias, mas esbarram nas regras da segurança. Se tivesse uma conversa mais aberta, talvez desse pra encontrar um meio-termo, sabe? Por exemplo, permitir que a gente sugerisse temas, mas dentro de um limite que não atrapalhasse a segurança.... acho que tem espaço pra melhorar, mas precisa de um esforço conjunto. Os professores, a coordenação da escola e a cadeia teriam que trabalhar juntos pra criar um ambiente onde a gente pudesse participar mais, sem deixar de lado as questões de segurança. Porque, no fim das contas, a educação é pra gente, né? E se a gente puder contribuir com o que acha importante, com certeza o aprendizado vai ser mais significativo (S.C., 2025).

A participante reconhece que existem limites reais impostos pela segurança, mas também identifica possibilidades de reorganização no interior desses limites. Há, portanto, uma compreensão situada da prática pedagógica: ela não ignora a especificidade do cárcere, mas também não naturaliza a impossibilidade de mudança. Ao dizer que seria necessário “um esforço conjunto” entre professores, coordenação da escola e cadeia, S.C. aponta para um dos problemas centrais da educação prisional: a prática pedagógica não depende apenas da sala de aula, mas da articulação institucional entre diferentes sujeitos e setores.

Essa percepção dialoga com Martins (2012) e Franco (2016), na medida em que a prática pedagógica não pode ser compreendida como ação individual isolada do professor. Ela se realiza em um conjunto de relações, decisões, condições e mediações. No cárcere, a ausência de articulação entre a lógica escolar e a lógica prisional tende a subordinar o pedagógico ao administrativo e ao securitário. Com isso, a escola permanece formalmente garantida, mas sua efetivação concreta é continuamente interrompida, fragmentada ou condicionada por fatores que escapam ao planejamento educativo. A interferência da segurança nas aulas aparece de forma ainda mais explícita quando S.C. relata a impossibilidade de frequentar a aula por falta de escolta, revista geral ou interrupções durante as discussões:

Vixe, atrapalhava bastante.... tinha dias que a gente não podia ir pra aula porque faltava escolta, ou porque tinha alguma revista geral na galeria. Aí, quando a gente finalmente chegava na sala, já tinha perdido metade da aula, e isso era muito desanimador, porque a gente queria aprender, mas parecia que tudo conspirava contra... bom alguns queriam aprender, outros só queriam sair da galeria mesmo, mas todo mundo tinha um motivo.. Às vezes, a gente tava no meio de uma discussão legal na aula, aí chegava um agente e mandava a gente calar a boca ou ficar em silêncio

ou até ficar ali parado vendo a aula. Isso cortava o clima... a gente se sentia que não dava pra falar livremente. Tinha vezes que a gente até evitava participar das discussões com medo de chamar atenção (S.C., 2025).

Esse trecho permite compreender que os limites institucionais não atingem apenas o acesso físico à sala de aula, mas também o clima pedagógico e a disposição subjetiva para participar. O problema, nesse caso, não é somente a perda de tempo, mas a produção de um ambiente em que a participação se torna arriscada. A escola, que poderia operar como espaço de diálogo, passa a ser atravessada pelo medo de chamar atenção. Essa dimensão mostra que o sistema prisional limita a prática pedagógica não apenas pela falta de recursos, mas também pela forma como regula corpos, tempos, deslocamentos e falas. Mesmo quando o professor organiza uma discussão ou busca construir uma aula mais participativa, a intervenção externa pode romper o clima de confiança necessário à aprendizagem. Assim, os determinantes institucionais incidem sobre a metodologia, sobre a relação pedagógica e sobre o próprio sentido atribuído à escola.

As limitações materiais também aparecem como obstáculo recorrente. A falta de livros, cadernos, recursos tecnológicos e materiais básicos compromete a continuidade do trabalho docente e o acompanhamento das atividades pelos estudantes. S.C. afirma:

[...] a gente podia ter mais material, sabe como? tipo livros, cadernos, acesso a computadores e até à internet (com supervisão, claro). Muitas vezes, a gente não tem nem o básico pra estudar direito. Se tivesse mais recursos, a gente poderia aprender muito mais, porque daí as aulas podia ser mais divertidas, com debate, trabalho em grupo, umas atividades prática...pra mim, eu aprendo mais quando coloco a 'mão na massa', tipo pego as coisas, discuto e tal (S.C., 2025).

A ausência de materiais não pode ser lida apenas como dificuldade operacional, já que interfere diretamente na forma da aula e nas possibilidades metodológicas. Sem recursos, a prática tende a se concentrar na cópia, no quadro, no caderno, nos exercícios repetitivos e na oralidade do professor. Isso não significa que toda aula com poucos recursos seja necessariamente pobre, pois os relatos também mostram professores que construía mediações significativas mesmo em condições adversas. No entanto, a precariedade material reduz o campo de possibilidades da prática, restringindo experiências mais interativas, experimentais, coletivas e contextualizadas.

Nesse ponto, a análise precisa evitar dois extremos. De um lado, não se pode atribuir aos professores individualmente a responsabilidade por todos os limites da aula. De outro, também não se pode naturalizar a precariedade como se ela fosse característica inevitável da educação prisional. A falta de materiais, a ausência de recursos tecnológicos e a dificuldade de

entrada de textos, livros ou equipamentos indicam que o direito à educação não se realiza apenas pela abertura da matrícula ou pela existência formal da sala de aula. Ele depende de condições concretas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva. A fala de S.C. sobre a falta de professores acrescenta outra camada a essa análise. Ao discutir a ausência de devolutivas na avaliação, ela relaciona esse limite ao tempo, à organização da cadeia e à própria falta de profissionais:

[...] negócio da cadeia, a organização de tempo, dos espaços da sala de aula, tudo isso é complicado lá dentro, porque tudo tem de seguir a rotina de segurança e da disciplina ali, então as aulas eram cronometradas certinhas, não dava pro professor ficar mais tempo, mesmo que faltasse professor pra outra aula. [...] Nossa e como faltava.... tinha dias que a gente chegava na sala de aula e não tinha professor. Às vezes, era porque ele tinha faltado, outras vezes porque não tinha substituto. Aí, a gente ficava lá esperando, mas nem sempre dava pra repor a aula depois. Daí, o problema, era quando faltava professor, a gente perdia o ritmo das aulas (S.C., 2026).

Aqui, a descontinuidade aparece como um dos efeitos mais graves das condições institucionais. A falta de professores, a ausência de substituição adequada e a impossibilidade de repor aulas quebram a sequência didática e desorganizam o ritmo de aprendizagem. O estudante esquece parte do conteúdo, o professor precisa “correr” para repor, a turma não acompanha, e a aula passa a funcionar de modo fragmentado. Essa fragmentação atinge diretamente o planejamento e a avaliação, pois dificulta a retomada, a devolutiva e a consolidação da aprendizagem.

A partir de Franco (2016), essa situação tensiona a própria possibilidade da práxis pedagógica, pois a ação reflexiva do professor necessita de condições mínimas de continuidade para se efetivar. Uma prática pedagógica comprometida com a formação não se sustenta apenas na intenção docente; ela exige tempo, presença, sequência, acompanhamento e possibilidade de reorganização. Quando a rotina prisional interrompe ou descontinua constantemente a aula, a prática tende a ser comprimida em atividades pontuais, revisões improvisadas ou cumprimento de conteúdos, reduzindo seu potencial formativo.

M.S. também ajuda a compreender os limites institucionais ao falar das aulas que aconteciam apenas “para cumprir tabela”. Embora a expressão se refira diretamente à forma da aula, ela revela uma prática atravessada pela rotina da unidade e pela necessidade de apenas preencher o horário:

Era sim, dona Luana, dava para ver que em algumas aulas que era mais para cumprir tabela...é, quando eu falo isso, é quando a aula acontecia só porque tinha que acontecer, só para dizer que teve aula naquele dia. O professor vinha, passava o conteúdo ali no quadro, a gente copiava, mas não tinha muita explicação, nem

conversa, nem preocupação se a gente tava entendendo, se tinha dificuldade. Nessas aulas, parecia que tanto fazia a gente aprender ou não, o importante era preencher o horário, marcar presença e seguir a rotina da unidade. A gente sentia que não era pensado para a nossa realidade, bem para o que a gente precisava naquele momento (M.S., 2025).

A expressão “cumprir tabela” evidencia uma prática esvaziada de intencionalidade formativa, pois a aula acontece, mas não necessariamente se constitui como experiência pedagógica. Há presença, horário, registro e conteúdo no quadro, mas falta mediação, escuta, explicação, relação com a realidade e acompanhamento da aprendizagem. Nesse sentido, o limite institucional não aparece apenas na ausência da aula, mas também na sua realização formalizada e esvaziada. A escola funciona, mas pode funcionar subordinada à rotina da unidade, como mais uma atividade a ser registrada. M.S. aprofunda essa questão ao explicar que muitas aulas não eram pensadas para a realidade e o momento vivido pelas PPL:

[...] quando eu digo que não era pensado para a nossa realidade, é porque parecia que a aula era feita como se a gente fosse aluno de escola comum, lá fora, e não pessoas presas, com a cabeça cheia de preocupação com o processo, com a família. Às vezes o conteúdo até era importante, mas não tinha ligação com o que a gente tava vivendo ali dentro. E quando eu falo que não era para o momento, é isso: tinha dia que a gente não tinha condição emocional de aprender daquele jeito, sabe, tipo a gente tava preocupada com audiência, com notícia de filho, com problema na galeria, e a aula vinha como se nada disso existisse. Aí ficava difícil prestar atenção e aproveitar. Parecia que não consideravam quem a gente era, nem o tempo que a gente tava vivendo. Quando o professor conseguia adaptar, explicar com mais calma, ouvir a gente, trazer exemplos da nossa vida, aí sim fazia sentido. Mas quando não fazia, a aula virava só mais uma obrigação (M.S., 2025).

Esse trecho permite analisar os limites institucionais também em sua dimensão subjetiva. A prisão produz preocupações, tensões, inseguranças e estados emocionais que interferem na aprendizagem. Audiência, notícia de filho, problema na galeria, processo e expectativas sobre a saída não são elementos externos ao estudante; compõem sua condição concreta no momento da aula. Quando a prática pedagógica ignora essa realidade, opera como se o aluno privado de liberdade estivesse nas mesmas condições subjetivas, materiais e temporais de qualquer outro estudante. Com isso, a aula se desconecta da experiência vivida e se transforma em obrigação.

A análise dessa categoria, portanto, não deve reduzir as condições institucionais a uma lista de problemas estruturais. Elas são determinantes da prática pedagógica porque redefinem o que pode ser ensinado, como pode ser ensinado, com quais recursos, em qual tempo, com qual continuidade e sob quais possibilidades de participação. Conforme Sousa (2016), os determinantes da prática não anulam a ação dos sujeitos, mas delimitam suas possibilidades.

Isso aparece com força nos relatos: apesar das limitações, os participantes reconhecem professores e pedagogas que “faziam o possível com o que tinha”, adaptavam conteúdos, criavam aulas significativas e buscavam brechas de participação. Contudo, essas iniciativas permaneciam tensionadas por uma estrutura que frequentemente subordinava a educação à segurança.

Nessa direção, a categoria revela que os limites do sistema prisional operam como dimensão predominantemente exclusora, porque restringem o acesso regular às aulas, fragmentam a continuidade pedagógica, limitam os recursos, interferem na participação, produzem medo de falar e deslocam a centralidade do processo educativo para a lógica da disciplina e da segurança. Entretanto, os próprios relatos também indicam fissuras transformadoras, quando professores, pedagogas e estudantes conseguem produzir adaptações, estabelecer diálogos com a coordenação da unidade, relacionar conteúdos à realidade vivida e sustentar experiências pedagógicas significativas mesmo em condições adversas.

A potência dessa categoria está justamente em mostrar que a prática pedagógica no cárcere não pode ser avaliada apenas pelo que acontece dentro da sala de aula. É preciso compreender a rede de determinações que a antecede, atravessa e limita. A aula começa antes da entrada do professor na sala: começa na autorização para que o estudante saia da galeria, na disponibilidade de escolta, na ausência ou presença de revista, na possibilidade de entrada de material, na existência de professor, na organização dos tempos e espaços e na disposição institucional para reconhecer a educação como direito, e não como atividade subordinada ao controle.

Quadro 34 – Síntese analítica da categoria – condições institucionais

(continua)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P1 – S.C.	Relata falta de escolta, revistas gerais, interrupções por agentes, ausência de materiais e falta de professores.	Interpreta a segurança e a organização da cadeia como obstáculos à continuidade das aulas e à participação	Denuncia os limites institucionais, mas reconhece que há possibilidades de articulação entre escola e unidade.	As condições institucionais operam como determinantes internos e externos da prática pedagógica, condicionando tempo, espaço, recursos e participação.	Predominantemente exclusora, com fissuras transformadoras quando há diálogo institucional e adaptação.

Quadro 34 – Síntese analítica da categoria – condições institucionais

(conclusão)

Participante	Nível experiencial	Nível interpretativo	Nível enunciativo	Leitura teórica (mundo da vida e/ou sistema)	Dimensão
P2 – A.N.	Relata aulas que “cumpram tabela”, conteúdos pouco explicados e práticas subordinadas à lógica de funcionamento da unidade.	Interpreta a educação prisional como frequentemente mais voltada ao registro formal do que à aprendizagem.	Questiona a distância entre a escolarização formal e as necessidades reais dos estudantes.	A prática pedagógica perde sua intencionalidade formativa quando se reduz ao cumprimento burocrático de atividades.	Exclusora predominante, com brechas quando professores aproximam conteúdo da realidade.
P3 – M.S.	Relata aulas descoladas da realidade do cárcere, preocupações com processo, família e galeria, e diferença entre aulas significativas e aulas “para cumprir tabela”.	Interpreta que a aula precisa considerar o momento e a condição concreta dos estudantes presos.	Avalia criticamente a prática que ignora quem são os sujeitos e valoriza professores que adaptavam, explicavam e escutavam.	A prática pedagógica situada exige considerar sujeitos, contexto e intencionalidade; sem isso, a aula tende a se tornar formalidade.	Exclusora quando ignora a realidade; transformadora quando reconhece as condições concretas dos estudantes.
P4 – D.N.S.	Relata que as aulas faziam mais sentido quando articuladas ao curso profissional e à vida fora da prisão, mas muitas vezes apareciam como obrigação.	Interpreta a escola como espaço que pode romper a rotina da cela, mas também como atividade que perde sentido quando não se conecta à vida.	Distingue aulas com sentido de aulas apenas obrigatórias.	A prática pedagógica depende da mediação entre conteúdo, contexto e necessidades dos sujeitos.	Transformadora quando produz sentido; exclusora quando se reduz à obrigação institucional.
Síntese analítica	As condições institucionais atravessam acesso, continuidade, materiais, tempo, participação e planejamento.	Os participantes compreendem que a escola prisional é constantemente tensionada pela lógica de segurança.	As falas denunciam a subordinação da educação à rotina prisional, mas também apontam possibilidades de reorganização.	Os determinantes da prática pedagógica condicionam, mas não eliminam, a ação dos sujeitos.	Predomínio de dimensões exclusoras, com fissuras transformadoras quando há adaptação, diálogo institucional e reconhecimento da educação como direito.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

A categoria mostra que as condições institucionais constituem determinantes centrais da prática pedagógica nos CEEBJAs prisionais. A segurança, a falta de escolta, as revistas, a rigidez dos horários, a ausência de materiais, a falta de professores, a dificuldade de

substituição, a interrupção das aulas e a entrada da lógica disciplinar no espaço escolar limitam a continuidade e a qualidade do processo educativo. Esses elementos não apenas dificultam operacionalmente as aulas, mas reconfiguram o próprio sentido da prática pedagógica, que pode ser reduzida ao cumprimento de rotina, ao registro de presença ou à manutenção de atividades formais.

Ao mesmo tempo, os relatos indicam que esses determinantes não anulam completamente a ação pedagógica. Mesmo em meio às limitações, professores e pedagogas produzem adaptações, constroem estratégias, aproximam conteúdos da realidade dos estudantes e buscam preservar a escola como espaço de aprendizagem e participação. Assim, a categoria revela uma tensão permanente: de um lado, a predominância de dimensões exclusoras, associadas à subordinação da educação à lógica prisional; de outro, fissuras transformadoras que emergem quando os sujeitos conseguem reorganizar a prática a partir das condições concretas disponíveis.

f) Reverberações da prática

Pensar sobre as reverberações da prática pedagógica exige deslocar o olhar da aula como acontecimento pontual para a forma como ela permanece, é reinterpretada e passa a compor os sentidos que os egressos atribuem à própria trajetória. Nesta categoria, portanto, não se trata apenas de perguntar se a escola “ajudou” ou “não ajudou”, mas de compreender como determinadas experiências escolares vividas no cárcere foram incorporadas pelos participantes como referências para pensar a si mesmos, o conhecimento, o trabalho, a família e a vida fora da prisão.

Essa categoria assume, assim, um lugar de fechamento interpretativo da análise das práticas pedagógicas. Nas categorias anteriores, foi possível observar que os conteúdos, as metodologias, a relação pedagógica, a avaliação e as condições institucionais produziram experiências contraditórias: em alguns momentos, a escola se reduziu à cópia, ao cumprimento de tabela, à remição, à prova, à rotina da unidade; em outros, tornou-se espaço de escuta, reconhecimento, aprendizagem, elaboração da experiência e projeção de outros modos de vida. O que se busca agora é compreender o que permaneceu dessas práticas na interpretação dos sujeitos.

A prática pedagógica, conforme discutido no referencial, não se reduz a um conjunto de técnicas aplicadas em sala de aula. Ela é uma prática social situada, atravessada por intencionalidades, determinantes internos e externos, condições institucionais e relações entre sujeitos, conhecimento e contexto. Por isso, suas reverberações também não podem ser

compreendidas de forma imediata ou linear. Uma aula, um professor, uma atividade ou um conteúdo não “transformam” automaticamente uma trajetória. O que os relatos indicam é algo mais complexo: determinadas experiências escolares produziram deslocamentos na forma como os egressos passaram a interpretar suas capacidades, sua história e suas possibilidades de ação. Essa compreensão é importante para evitar uma leitura redentora da educação prisional. Os participantes não afirmam que a escola resolveu as contradições da vida pós-cárcere, nem que eliminou o estigma, a dificuldade de trabalho, a marca da prisão ou a fragilidade das redes de apoio. Ao contrário, suas falas mostram que a experiência escolar reverbera em meio a essas permanências. A escola não apaga a prisão, mas, em alguns momentos, abre frestas para que o sujeito não se veja apenas a partir dela.

Em D.N.S., essa reverberação aparece de forma gradual. A escola, inicialmente frequentada pela remição, passa a adquirir outro sentido quando se articula ao curso profissional e à vida fora da prisão. Ele afirma que, com o tempo, começou a perceber que as aulas ajudavam no curso do SENAI, nos cálculos, na leitura das matérias e naquilo que desejava para o trabalho. A escolarização deixa, então, de ser apenas estratégia para diminuir o tempo de pena e passa a ser compreendida como parte de uma preparação possível para a saída:

Aí começou a fazer mais sentido pra mim, tinha ligação com o que eu queria de profissão, daí eu passei a prestar atenção mais nas aulas de matemática, de português. A vontade de ir pra aula tava ligada ao curso de mecânica de moto, porque aí se ligava com a vida fora da prisão... (D.N.S., 2025).

O que se observa nessa fala é que a reverberação da prática não ocorre pela escolarização em abstrato, mas pela mediação concreta entre conteúdo, projeto profissional e possibilidade de reorganização da vida. A matemática e a língua portuguesa passam a fazer sentido quando deixam de aparecer como conteúdos soltos e começam a se articular à formação profissional. É nesse ponto que a prática pedagógica ultrapassa a função de ocupar o tempo da prisão e passa a compor uma relação com o futuro. D.N.S. explicita esse deslocamento quando afirma que começou a se ver de outro modo:

Aí eu comecei a pensar diferente, mais pra sair da cadeia um pouco mais preparado, com alguma coisa a mais. Eu comecei ver eu diferente também, não só como alguém preso e burro, mas como alguém que ainda podia fazer diferente lá fora.... eu fui me sentindo mais respeitado ali dentro (D.N.S., 2025).

Essa fala é central porque evidencia uma mudança na autointerpretação. A prática pedagógica reverbera não apenas como certificação, mas como experiência de

reposicionamento subjetivo. O participante deixa de se perceber somente a partir da identidade de preso ou da marca de incapacidade — “preso e burro” — e passa a reconhecer em si a possibilidade de “fazer diferente”. A escola, nesse caso, não atua apenas sobre o conteúdo aprendido, mas sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Esse deslocamento, contudo, não aparece como mudança súbita. Ao final da entrevista, D.N.S. afirma que a escola “plantou alguma coisa”, expressão que ajuda a compreender o caráter processual e não linear dessas reverberações:

Hoje eu vejo que aquelas experiências ajudaram sim a mudar minha forma de pensar, mesmo que de um jeito lento, tipo assim, acho que a prisão, em si, fecha muito a gente. Mas a escola ali, dava abertura pra pensar diferente, pra imaginar outra vida fora dali. Não resolveu tudo, mas plantou alguma coisa, mas não foi de uma vez, nem por causa de uma aula só. por causa de alguns professores e de algumas aulas específicas, eu comecei a olhar diferente. Não virou aquela coisa de ‘agora amo estudar’, mas mudou, eu quero me especializar como falei pra senhora, quero melhorar minha profissão. (D.N.S., 2025).

O trecho “não resolveu tudo, mas plantou alguma coisa” deve ser preservada como chave interpretativa da categoria. Ela evita tanto a negação da potência da escola quanto sua idealização. A prática pedagógica não aparece como solução total, mas como experiência que abre possibilidade de pensamento, deslocamento e continuidade. Em D.N.S., essa reverberação se manifesta de forma prudente: não se trata de afirmar uma adesão plena à escolarização, mas de reconhecer que algumas aulas e alguns professores deslocaram sua relação com o estudo, com o trabalho e com a possibilidade de se especializar.

Em A.N., as reverberações da prática aparecem de modo mais incisivo na reconstrução da imagem de si. A escola anterior ao cárcere havia sido narrada como espaço de humilhação, racismo e expulsão simbólica. Por isso, quando ele afirma que, dentro da cadeia, alguns professores mostraram que ele “não era burro”, a experiência escolar prisional adquire um sentido reparador, ainda que tensionado pelos limites do próprio cárcere:

*Foi lá dentro que conheci outras coisas, gente boa, tipo a Dona K*****, Seu W*****, a Dona A**L****, e aprendi que, por mais que o sistema seja uma máquina de moer gente, a escolha final ainda era minha [...] Porque é isso mesmo, dona Luana: quando um educador acredita de verdade, a coisa vai e os aluno se sentem queridos, sentem que podem. Lá dentro da cadeia é que os professores, quer dizer, alguns deles, me mostrou que eu não era burro, só não tinha tido chance. Isso mudou minha cabeça antes mesmo de mudar minha vida (A.N., 2025).*

A.N. reconhece que a transformação material da existência não ocorre imediatamente; ela depende de trabalho, redes de apoio, documentação, oportunidades, enfrentamento do estigma e condições concretas de sobrevivência. Mas antes disso há uma mudança no modo de

se compreender. A prática pedagógica reverbera, primeiro, como reinterpretação de si: aquilo que antes era lido como incapacidade passa a ser compreendido como ausência de oportunidade. Essa mudança é decisiva porque desloca a responsabilização individual isolada. Ao dizer “eu não era burro, só não tinha tido chance”, A.N. relê sua história escolar e social por outra chave. A escola no cárcere, quando mediada por educadores que “acreditam de verdade”, não elimina as desigualdades, mas permite nomeá-las de outro modo. O participante deixa de se interpretar apenas pela falta, pelo erro ou pela culpa, e passa a compreender que sua relação interrompida com a educação também foi produzida por condições sociais, institucionais e pedagógicas.

Essa reverberação se projeta sobre sua vida familiar. A educação passa a ser mobilizada como referência para a vida dos filhos, não apenas como diploma, mas como possibilidade de ruptura de ciclo: “*Ser ex-preso não é destino dos meus filhos. Eles fazem o destino deles a partir da educação que a gente tá dando.*” (A.N., 2025). Nesse caso, a prática pedagógica reverbera para além da experiência individual do egresso. Ela alcança a forma como A.N. interpreta a paternidade, o cuidado e o futuro dos filhos. O estudo deixa de ser apenas algo que ele concluiu dentro do cárcere e passa a compor uma ética de não repetição. A experiência escolar prisional, ao produzir uma mudança de olhar sobre si, também participa da reorganização de sua relação com a família e com o futuro.

Em S.C., as reverberações da prática aparecem associadas à possibilidade de pensar a vida fora da prisão, especialmente quando os conteúdos se relacionavam às experiências concretas das mulheres privadas de liberdade. A aula de sociologia sobre mercado de trabalho para egressos é um dos exemplos mais significativos. A participante relata que a professora trouxe reportagens sobre preconceito contra ex-presos, histórias de reinserção e dados sobre programas de reintegração. A aula, nesse caso, não apenas informou, mas permitiu que as estudantes compartilhassem experiências e reconhecessem que suas dificuldades não eram isoladas:

Foi uma das poucas vezes que eu senti que o conteúdo tinha tudo a ver com a nossa realidade [...] no meu grupo a gente ficou conversando sobre como é difícil conseguir uma chance, até porque a gente era um grupo de três menina que eram reincidentes...então, a gente sabia como era difícil, mesmo querendo mudar (S.C., 2025).

Essa experiência produz uma reverberação importante: a escola deixa de ser percebida como espaço alheio à vida e passa a funcionar como lugar de interpretação da realidade. A discussão sobre trabalho, preconceito e reintegração permitiu que S.C. articulasse sua própria trajetória à de outras mulheres, produzindo uma leitura mais coletiva da exclusão. O conteúdo

não permaneceu como informação externa; tornou-se mediação para pensar o que a esperava fora da prisão. A continuidade da fala mostra que a aula provocou deslocamento na relação com o futuro:

Eu escrevi sobre como aquela aula me fez pensar no futuro, falei sobre a importância de não deixar o preconceito definir quem a gente é. Foi um momento muito legal pra mim, porque eu vi que, mesmo com todas as dificuldades, tinha gente lutando pra mudar essa realidade [...] eu saí de lá com um sentimento, é, de esperança de que dava pra vencer algumas dificuldades (S.C., 2025).

A palavra “esperança”, aqui, não deve ser lida em sentido ingênuo. Ela aparece vinculada à compreensão das dificuldades. S.C. não afirma que a aula eliminou o preconceito ou garantiu trabalho; afirma que, ao discutir o problema, pôde imaginá-lo como algo enfrentável. A prática pedagógica reverbera como possibilidade de reorganizar o modo de olhar para o futuro. O conteúdo escolar se torna formativo porque permite nomear a realidade, reconhecer seus obstáculos e, ainda assim, projetar alguma forma de continuidade. Essa mesma participante também explicita que a educação prisional precisa preparar para a vida fora do cárcere, mas sem se reduzir a uma formação estreitamente instrumental. Ao reivindicar materiais, cursos profissionalizantes, apoio psicológico e aulas conectadas com a realidade, S.C. mostra que as reverberações da prática dependem das condições concretas em que a educação é ofertada: “No fim, acho que a educação da cadeia é sobre a gente sair daqui com mais chances de recomeçar e de ser aceito pela sociedade.” (S.C., 2025).

Falar sobre ter “mais chances de recomeçar” sintetiza a forma como S.C. interpreta a experiência escolar. A escola não é apresentada como garantia de reintegração, mas como ampliação de possibilidades. Esse ponto é fundamental para a tese: a prática pedagógica tem força quando amplia as condições de leitura, de pertencimento, de qualificação, de autoestima e de projeção; mas não pode ser responsabilizada sozinha por sustentar a vida pós-cárcere. Em M.S., as reverberações aparecem fortemente vinculadas à confiança para continuar estudando e trabalhar. Sua fala, nas entrevistas, indica que a escola no cárcere foi inicialmente um modo de “ocupar a cabeça”, de não enlouquecer, de sair um pouco do peso da galeria. Com o tempo, no entanto, o estudo passou a produzir outro sentido: mostrou que ela podia aprender, concluir etapas e, depois, continuar sua formação. Em sua trajetória, a escolarização dentro da prisão aparece como condição para que ela buscasse o CEEBJA fora, o curso técnico de enfermagem e novas inserções no trabalho.

A participante também diferencia as aulas “para cumprir tabela” daquelas que ensinavam “de verdade”. Quando a aula considerava a realidade, explicava com calma,

escutava e trazia exemplos da vida, ela adquiria sentido. Quando ignorava quem eram os estudantes e o tempo vivido no cárcere, tornava-se apenas obrigação: *“Quando o professor conseguia adaptar, explicar com mais calma, ouvir a gente, trazer exemplos da nossa vida, aí sim fazia sentido. Mas quando não fazia, a aula virava só mais uma obrigação...”* (M.S., 2025). O que a participante demonstra é que as reverberações da prática não decorrem da escola enquanto instituição abstrata, mas da qualidade das mediações pedagógicas. O que permaneceu para M.S. não foi qualquer aula, mas aquelas em que havia escuta, adaptação, relação com a vida e reconhecimento da condição concreta das pessoas presas. A prática reverbera quando o estudante consegue perceber que aquilo foi pensado também para ele, para seu tempo, para sua dificuldade e para sua possibilidade de reconstrução.

De modo geral, percebe-se que as reverberações da prática pedagógica não assumem uma forma única. Em D.N.S., aparecem como abertura lenta para pensar diferente e buscar especialização profissional. Em A.N., como mudança de autointerpretação e ruptura com a imagem de incapacidade. Em S.C., como esperança crítica, leitura coletiva das dificuldades e projeção de recomeço. Em M.S., como confiança para continuar estudando, trabalhar e reorganizar a vida cotidiana. Em todos os casos, entretanto, há um ponto comum: a escola passa a fazer sentido quando se torna experiência de reconhecimento, mediação e relação com a vida.

Portanto, compreender que a experiência escolar no cárcere reverbera em três planos articulados. Primeiro, no plano subjetivo, quando os egressos passam a se perceber como capazes de aprender, de concluir etapas, de falar, de perguntar e de ocupar outro lugar que não apenas o de preso. Segundo, no plano prático, quando os conteúdos, cursos e certificações se articulam ao trabalho, à documentação, à leitura de contratos, ao curso técnico, à continuidade dos estudos e à vida fora da prisão. Terceiro, no plano interpretativo, quando a escola permite reler a própria trajetória, compreendendo que o afastamento anterior da educação não se deveu apenas à incapacidade individual, mas a um conjunto de condições sociais, escolares e institucionais.

É nesse sentido que a prática pedagógica pode ser compreendida como práxis, conforme discutido no referencial. Sua força não está apenas no fazer didático imediato, mas na possibilidade de articular ação, reflexão e transformação situada. A aula reverbera quando não se encerra nela mesma; quando permanece como referência para interpretar a vida, sustentar uma decisão, buscar um curso, enfrentar o preconceito, acompanhar os filhos, compreender um direito ou imaginar uma profissão. Por isso, as reverberações da prática não devem ser confundidas com resultados simples ou mensuráveis. Elas aparecem como deslocamentos,

alguns mais consolidados, outros frágeis, mas todos tensionados pelas condições concretas do pós-cárcere.

Ao mesmo tempo, a categoria também evidencia que nem toda prática reverbera de modo transformador. As aulas desconectadas da realidade, os conteúdos sem sentido, a ausência de escuta, a avaliação sem devolutiva, a cópia mecânica e as interrupções institucionais também permanecem na memória dos participantes, mas como marcas de esvaziamento. Nesses casos, a escola aparece como mais uma obrigação, mais um cumprimento de rotina, mais uma atividade subordinada à lógica da prisão. A reverberação, portanto, também pode ser exclusora: quando confirma a distância entre escola e vida, quando reforça a sensação de incapacidade ou quando reduz a educação a papel, presença e remição.

Assim, a interpretação da experiência escolar pelos egressos revela a ambivalência da educação prisional. De um lado, a escola é atravessada pelos limites do sistema, pela precariedade material, pela lógica disciplinar, pelo controle institucional e por práticas pedagógicas que nem sempre consideraram os sujeitos em sua historicidade. De outro, em determinados momentos, ela possibilitou experiências significativas de reconhecimento, aprendizagem, esperança, qualificação e reorganização do olhar sobre si. A prática pedagógica, portanto, não é apresentada pelos participantes como salvação, mas como mediação possível — frágil, situada e dependente das condições concretas em que se realiza.

As reverberações da prática, assim, surgem da experiência escolar no cárcere produziu sentidos distintos nas trajetórias dos egressos. Quando marcada pela escuta, pela relação com a vida, pela mediação do conhecimento e pelo reconhecimento dos sujeitos como capazes de aprender, a prática pedagógica contribuiu para deslocamentos importantes na forma como os participantes passaram a interpretar a si mesmos, sua escolarização e seus projetos de futuro. Nesses casos, a escola deixou de ser apenas espaço de remição ou certificação e passou a funcionar como mediação para a reconstrução de sentidos.

Contudo, estas reverberações dependem das condições institucionais, das relações pedagógicas estabelecidas, da qualidade das mediações, dos conteúdos trabalhados e das possibilidades concretas de continuidade no pós-cárcere. Por isso, a dimensão transformadora da prática não deve ser compreendida como superação plena das exclusões, mas como produção de fissuras em trajetórias marcadas por descontinuidade, estigma e fragilização dos vínculos sociais. A prática pedagógica reverbera quando permite que os sujeitos não apenas recordem a escola, mas a reinscrevam como experiência de possibilidade em suas trajetórias. Sintetizando a categoria, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 35 – Síntese analítica da categoria – reverberações da prática

Participante	Experiência escolar que reverbera	Sentido atribuído à experiência	Reverberação na trajetória	Dimensão predominante
P1 – S.C.	Aulas que relacionavam os conteúdos à vida fora da prisão, especialmente discussões sobre trabalho, preconceito, direitos e reintegração.	A escola é interpretada como espaço capaz de ajudar a compreender a realidade e projetar possibilidades de recomeço.	Produz esperança crítica, leitura mais coletiva das dificuldades e fortalecimento da ideia de que a educação pode preparar para enfrentar o pós-cárcere.	Transformadora, quando a prática articula conteúdo, realidade vivida e projeção de futuro; exclusora, quando a escola se reduz à obrigação ou à rotina institucional.
P2 – A.N.	Relação com professores que acreditavam em sua capacidade e práticas que mostravam que ele não era “burro”, mas alguém que não havia tido oportunidade.	A experiência escolar é reinterpretada como possibilidade de reconstrução da imagem de si e ruptura com a marca da incapacidade.	Reorganiza a autointerpretação, fortalece a relação com os filhos e sustenta a educação como princípio de não repetição da trajetória.	Transformadora, quando desloca a leitura da incapacidade individual para a ausência de oportunidades; exclusora, quando a escola confirma humilhação ou desqualificação.
P3 – M.S.	Aulas que explicavam com calma, escutavam, adaptavam conteúdos e reconheciam a condição concreta das pessoas presas.	A escola passa a ser compreendida como espaço de confiança, continuidade dos estudos e preparação para o trabalho.	Fortalece a decisão de continuar estudando, buscar formação técnica e reorganizar a vida cotidiana no pós-cárcere.	Transformadora, quando amplia confiança, autonomia e continuidade formativa; exclusora, quando a aula vira apenas “cumprir tabela”.
P4 – D.N.S.	Aulas que conectavam conteúdos escolares ao curso profissional, ao trabalho e à vida fora da prisão.	A escola deixa de ser apenas remição ou ocupação do tempo e passa a ser percebida como preparação possível para o futuro.	Produz abertura gradual para pensar diferente, buscar especialização profissional e se perceber como alguém capaz de aprender e fazer diferente.	Transformadora progressiva, quando articula estudo, profissão e futuro; exclusora, quando a aula se reduz à obrigação ou à presença formal.
Síntese analítica	As práticas que mais reverberam são aquelas que articulam conteúdo, realidade vivida, escuta, reconhecimento e possibilidade de futuro.	A escola é reinterpretada de modo ambivalente: ora como obrigação subordinada ao cárcere, ora como mediação para reconstrução de sentidos.	As reverberações aparecem no plano subjetivo, prático e interpretativo: reconstrução da imagem de si, continuidade dos estudos, relação com o trabalho, cuidado com os filhos e projeção de recomeço.	Predominam fissuras transformadoras, mas sempre tensionadas por permanências exclusoras vinculadas ao estigma, às condições institucionais e à fragilidade do pós-cárcere.

Fonte: organizado pela autora, 2026.

Essa síntese permite compreender que a prática pedagógica reverbera quando ultrapassa a função formal de escolarização e passa a operar como mediação de sentido. Contudo, tais reverberações permanecem tensionadas pelas condições concretas do pós-cárcere, pelo estigma e pelos limites institucionais que atravessam a educação prisional. Assim, a dimensão transformadora não se apresenta como superação plena das exclusões, mas como produção de deslocamentos possíveis na forma como os egressos interpretam suas trajetórias e projetam novos modos de participação no mundo social.

4.3 AS TRAJETÓRIAS EM (RE)CONSTRUÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO MEDIAÇÃO: SÍNTESE INTEGRADORA

As análises dos relatos comunicativos de vida e das entrevistas comunicativas permitiram compreender que as trajetórias dos egressos do sistema prisional são produzidas em meio a rupturas, permanências e possibilidades de reconstrução. As condições de vida, a trajetória escolar, a temporalidade e as projeções para o futuro evidenciaram que os participantes não chegam ao cárcere como sujeitos isolados de sua história, mas atravessados por experiências anteriores de exclusão, fragilização dos vínculos sociais, inserção precária no trabalho, afastamento escolar, estigma e ausência de reconhecimento.

Ainda, os relatos demonstraram que tais trajetórias não se encerram nessas condições, pois ao narrarem suas experiências, os participantes reinterpretam o vivido, atribuem novos sentidos ao passado e projetam, ainda que de forma desigual, possibilidades de reorganização da vida. Essa dimensão é central porque permite compreender que a reconstrução das trajetórias não se reduz à saída da prisão, tampouco depende apenas da vontade individual, mas das mediações sociais, educativas e institucionais que tornam possível sustentar novos modos de participação no mundo social.

As entrevistas comunicativas evidenciaram que as práticas pedagógicas vivenciadas nos CEEBJAs prisionais participam desse processo de forma ambivalente. Em alguns momentos, a escola aparece subordinada à lógica institucional do cárcere, reduzindo-se à rotina, à remição, à certificação formal, à cópia, à prova ou ao cumprimento de atividades. Nesses casos, a prática pedagógica assume dimensão exclusora, pois pouco amplia a participação dos sujeitos, o reconhecimento de suas experiências e a construção de sentidos sobre a aprendizagem.

No entanto, os participantes também indicaram experiências escolares que produziram deslocamentos importantes. Quando os conteúdos se aproximavam da realidade vivida, quando havia escuta, devolutiva, explicação, participação, reconhecimento e relação com o futuro, a

escola passava a operar como mediação significativa. Nessas situações, a prática pedagógica não se limitava à transmissão de conteúdos, mas possibilitava que os egressos reinterpretassem sua relação com o conhecimento, com a própria capacidade de aprender e com seus projetos de vida.

A relação pedagógica apareceu como uma das dimensões mais decisivas desse processo. Ser reconhecido como aluno, e não apenas como preso, produziu fissuras na identidade atribuída pelo cárcere, permitindo experiências de pertencimento, confiança e participação. Do mesmo modo, a avaliação, quando acompanhada de retorno e orientação, deixou de operar apenas como classificação e passou a compor o processo de reconstrução da aprendizagem. Já as condições institucionais mostraram que essa potência pedagógica permanece constantemente tensionada pela segurança, pela falta de materiais, pela interrupção das aulas, pela ausência de professores e pela subordinação da escola à rotina prisional.

Assim, os achados indicam que a educação no cárcere não pode ser compreendida nem como solução automática para a reintegração social, nem como simples instrumento de remição ou ocupação do tempo. Sua força está na possibilidade de constituir-se como prática pedagógica situada, comunicativa e dialógica, capaz de articular conhecimento, experiência vivida, reconhecimento e projeção de futuro. Essa possibilidade, entretanto, depende das condições concretas de realização da escola e das mediações que sustentam a continuidade da vida no pós-cárcere.

Desse modo, as dimensões exclusoras e transformadoras não aparecem como polos separados, mas como processos em permanente tensão. A mesma escola que pode reproduzir silenciamento, burocratização e adaptação também podem produzir reconhecimento, aprendizagem e reconstrução de sentidos. O que se evidencia, portanto, é que a prática pedagógica participa da (re)construção das trajetórias quando ultrapassa sua função formal e passa a operar como mediação de sentido, possibilitando aos egressos reinscrever a educação em suas histórias como experiência de possibilidade, ainda que frágil, situada e tensionada pelas permanências da exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este percurso investigativo, retomamos a questão que deu origem à pesquisa: como as práticas pedagógicas dos CEEBJAS prisionais reverberam nas trajetórias de vida dos egressos do sistema prisional? Essa pergunta não se restringiu à identificação das práticas escolares desenvolvidas no interior das unidades penais, tampouco à verificação de seus efeitos imediatos sobre a escolarização dos participantes. Ela exigiu compreender de que modo a experiência educativa vivida no cárcere permaneceu, foi retomada, interpretada e reinscrita pelos egressos em suas trajetórias, especialmente no momento em que deixaram o sistema prisional e precisaram reorganizar a vida em meio às marcas persistentes do encarceramento.

A partir dessa questão central, a pesquisa buscou responder como o direito à educação se materializa no sistema prisional paranaense e quais contradições emergem nesse processo; quais práticas pedagógicas são desenvolvidas nos CEEBJAS prisionais do Paraná; e quais reverberações podem ser reconhecidas na (re)construção das trajetórias de vida dos egressos. Tendo em vista esses questionamentos, o objetivo geral foi compreender como as práticas pedagógicas nos CEEBJAS do sistema prisional do Paraná implicam e reverberam nas trajetórias de vida dos egressos ao deixarem o sistema. Para isso, foram definidos como objetivos específicos analisar a educação prisional no Paraná, evidenciando as tensões entre o direito à escolarização e as condições concretas de sua efetivação; identificar as práticas pedagógicas presentes nos CEEBJAS prisionais; e reconhecer as possíveis reverberações dessas práticas na (re)construção das trajetórias de vida dos egressos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da Metodologia de Investigação Comunicativa (Gómez et. al, 2006), utilizando relatos comunicativos de vida e entrevistas comunicativas em profundidade. Essa escolha permitiu que as experiências dos participantes fossem compreendidas não como registros lineares de acontecimentos, mas como narrativas produzidas em diálogo, nas quais os egressos retomaram suas trajetórias, reconstruíram sentidos sobre o vivido e interpretaram as experiências escolares a partir do lugar que ocupam hoje. No quarto capítulo, essa perspectiva orientou a análise das trajetórias de vida e das práticas pedagógicas no sistema prisional, tomando as dimensões exclusoras e transformadoras como eixo de leitura dos dados produzidos.

A tese defendida partiu da compreensão de que a reintegração de egressos do sistema prisional não pode ser tomada como processo de ressocialização orientado à adaptação normativa. Ao contrário, a análise indicou que se trata de um processo de (re)construção de

trajetórias de vida, mediado por condições sociais, institucionais, subjetivas e educativas, nas quais os sujeitos reinterpretam o vivido, disputam sentidos sobre si mesmos e constroem possibilidades de participação no mundo social. Nessa direção, a prática pedagógica, quando se realiza como práxis comunicativa e dialógica, pode constituir-se como mediação relevante nesse processo, não porque produza deslocamentos homogêneos ou garantidos, mas porque pode abrir espaços de fala, reconhecimento, aprendizagem e reconstrução de sentidos em um contexto fortemente marcado pela disciplina, pela vigilância e pela negação da humanidade.

A análise da educação prisional no Paraná evidenciou, inicialmente, que o direito à escolarização das pessoas privadas de liberdade se encontra assegurado em diferentes normativas, mas sua materialização concreta permanece atravessada por contradições. A existência da escola no cárcere não significa, por si só, que o direito à educação se efetive. O acesso às aulas, a continuidade do trabalho pedagógico, a presença de professores, a entrada de materiais, a organização dos tempos e espaços e a própria participação dos estudantes dependem de uma estrutura institucional cuja racionalidade central não é pedagógica, mas securitária e disciplinar. Assim, a escola funciona no interior de uma instituição que a condiciona cotidianamente, fazendo com que o direito à educação se realize de modo tensionado, parcial e, muitas vezes, subordinado à lógica da unidade prisional.

Esse achado permitiu compreender que a educação prisional se constitui em um campo de disputa entre o reconhecimento normativo do direito e suas condições concretas de realização. Em diferentes momentos, os relatos e entrevistas indicaram que a escola era interrompida pela falta de escolta, pelas revistas gerais, pela ausência de professores, pela limitação de materiais, pela rigidez dos horários e pela intervenção da segurança no espaço da aula. Esses elementos não apenas dificultam a realização das atividades escolares, mas redefinem o próprio sentido da prática pedagógica, pois transformam a escola em um espaço cuja existência precisa ser permanentemente negociada com a rotina do cárcere. As trajetórias de vida dos participantes evidenciaram, por sua vez, que o ingresso no sistema prisional não pode ser analisado como fato isolado.

Antes da prisão, os participantes já se encontravam em processos de fragilização dos vínculos familiares, precariedade material, trabalho precoce, racismo, baixa escolarização, contato com drogas, inserção instável no trabalho e experiências escolares marcadas por humilhação, descontinuidade ou ausência de pertencimento. Essas dimensões não explicam as trajetórias de forma determinista, mas indicam que as possibilidades de ação dos sujeitos foram historicamente produzidas em contextos nos quais a integração social e a integração sistêmica se apresentaram de forma profundamente desigual.

A análise das condições de vida e inserção social mostrou que o mundo da vida dos participantes não se apresentou como espaço protegido ou naturalmente emancipador. As famílias, as comunidades e as escolas também apareceram, em determinados momentos, como lugares de ausência, violência, sobrecarga, silenciamento ou desqualificação. Ao mesmo tempo, o sistema — materializado nas instituições escolares, no mercado de trabalho, no sistema penal, nos serviços públicos e nos mecanismos de vigilância — incidiu sobre essas trajetórias por meio de seleções, controles e restrições que limitaram o acesso a direitos e a formas socialmente reconhecidas de participação. Desse modo, a trajetória dos egressos foi compreendida como processo produzido na tensão entre mediações sociais fragilizadas e mecanismos sistêmicos de controle, normalização e exclusão. Essa análise foi fundamental para compreender o sentido que a escola prisional assumiu posteriormente. Para alguns participantes, a experiência educativa no cárcere não representou apenas retomada da escolarização interrompida, mas uma reaproximação com o conhecimento a partir de outras mediações. Quando a escola produziu respeito, explicação, escuta, reconhecimento e relação com a vida concreta, ela permitiu que os egressos revisitassem a imagem que tinham de si mesmos como estudantes. Esse deslocamento foi especialmente importante nos relatos em que a escola anterior havia sido vivida como espaço de fracasso, vergonha ou não pertencimento.

A temporalidade das trajetórias também se mostrou uma dimensão decisiva. Os participantes não narraram suas vidas como sequência organizada de acontecimentos, mas como percursos atravessados por rupturas, retornos, perdas, tentativas de reorganização e projeções desiguais de futuro. O passado apareceu como experiência que não se encerra, pois retorna na forma da culpa, da vergonha, do estigma, da lembrança da escola, da separação dos filhos, da violência, da prisão e da necessidade de demonstrar mudança. O presente, por sua vez, foi narrado como tempo de reorganização, contenção ou busca por estabilidade. Já o futuro apareceu como horizonte possível, mas sempre condicionado pelas mediações disponíveis: trabalho, estudo, família, apoio institucional, mudança de território, continuidade formativa e reconhecimento social. Nessa perspectiva, as projeções para o futuro não foram compreendidas como expressão abstrata de vontade individual, mas se constituíram como modos de sustentar, em condições adversas, algum horizonte de continuidade.

No segundo movimento da análise, voltado às práticas pedagógicas, foi possível identificar que as experiências escolares vividas nos CEEBJAs prisionais também se organizaram de forma ambivalente. Os participantes relataram aulas expositivas, cópias do quadro, exercícios, provas, atividades no caderno, trabalhos, discussões, uso de exemplos da vida cotidiana, cursos profissionalizantes, preparação para exames e práticas mais abertas à

participação. Entretanto, o dado mais importante não foi a simples presença desses procedimentos, mas o sentido atribuído a eles. A mesma atividade podia ser vivida como obrigação ou como experiência formativa, dependendo da forma como era mediada, da relação estabelecida com os estudantes e de sua articulação com a realidade vivida. Os objetivos e conteúdos das aulas reverberaram de modo mais significativo quando os participantes conseguiam compreender sua finalidade. O conteúdo escolar se tornava mais potente quando não aparecia como exigência externa ou conteúdo a ser copiado, mas como conhecimento capaz de dialogar com o trabalho, com os direitos, com a vida familiar, com a saída da prisão, com a profissão desejada ou com a compreensão da própria realidade. Quando essa mediação não ocorria, as aulas tendiam a ser interpretadas como cumprimento de rotina, atividade obrigatória ou simples ocupação do tempo institucional.

As metodologias e recursos também foram atravessados por essa contradição. A falta de materiais, livros, cadernos, acesso a computadores, internet supervisionada e recursos diversificados restringiu as possibilidades de trabalho pedagógico. No entanto, os participantes também reconheceram professores que, mesmo em condições limitadas, buscavam explicar de outro modo, propor discussões, utilizar exemplos da vida, permitir perguntas e construir aulas menos distantes da realidade dos estudantes. Esse ponto reforça que a precariedade material limita a prática, mas não esgota sua intencionalidade. A mediação docente, quando orientada por uma compreensão mais ampla da prática pedagógica, pôde produzir sentidos mesmo em condições adversas. A relação pedagógica apareceu como uma das dimensões mais fortes da pesquisa. Os relatos mostraram que, no interior do cárcere, ser tratado como aluno adquire uma condição particular, pois contrasta com a forma como a instituição prisional tende a reduzir os sujeitos à condição penal. Quando os professores explicavam com paciência, permitiam perguntas, tratavam o erro sem humilhação, reconheciam a fala dos estudantes e criavam um clima de respeito, a sala de aula se tornava um espaço no qual era possível experimentar outra forma de ser visto. Esse deslocamento não eliminava a condição de privado de liberdade, mas produzia uma suspensão parcial dessa identidade, permitindo que os participantes se reconhecessem como sujeitos capazes de aprender.

A avaliação, por sua vez, revelou outro ponto de tensão. Quando reduzida à prova, à nota e à ausência de devolutiva, reativou experiências anteriores de incapacidade e desqualificação. Os participantes não criticaram a avaliação em si, mas sua forma classificatória, especialmente quando não havia coerência entre o que era ensinado e o que era cobrado, ou quando o erro não era retomado como parte do processo de aprendizagem. Quando havia explicação dos critérios, correção orientadora, devolutiva, valorização do esforço e

possibilidade de compreender o próprio erro, a avaliação se aproximava de uma prática formativa, contribuindo para reconstruir a relação dos estudantes com a aprendizagem. As condições institucionais mostraram, ainda, que a prática pedagógica no cárcere não pode ser atribuída apenas à ação individual do professor. A escola prisional é atravessada por determinantes que antecedem a aula e seguem atuando durante sua realização. A falta de escolta, a interrupção por agentes, a revista geral, a ausência de professores, a limitação dos materiais, a rigidez dos horários, a dificuldade de substituição docente e a subordinação da escola à rotina da unidade demonstram que o trabalho pedagógico se realiza em condições permanentemente tensionadas.

Ao mesmo tempo, os relatos indicaram que esses limites não impediram completamente a produção de experiências significativas, pois professores, pedagogas e estudantes encontraram brechas para adaptar, reorganizar e sustentar práticas com sentido formativo. Essas reverberações, entretanto, não se apresentaram como efeitos lineares. A escola também permaneceu na memória dos participantes como espaço de obrigação, cópia, prova sem retorno, aula desconectada da realidade e atividade submetida à rotina do cárcere. Por isso, as dimensões exclusoras e transformadoras não apareceram como polos separados, mas como processos em disputa no interior das mesmas experiências. A mesma escola que podia produzir reconhecimento também podia reproduzir silenciamento. A mesma aula que podia abrir possibilidades também podia ser reduzida a cumprimento formal. A mesma avaliação que poderia orientar a aprendizagem também poderia reafirmar o sentimento de incapacidade.

A tese defendida, portanto, se confirma ao indicar que a reintegração não se realiza pela adaptação do egresso a uma ordem social que permanece seletiva, desigual e marcada pelo estigma. A saída da prisão não encerra o controle, pois este se reorganiza no medo de revelar a passagem pelo cárcere, na dificuldade de conseguir trabalho, na tornozeleira eletrônica, na vigilância dos olhares, na suspeição permanente e na exigência de demonstrar mudança. A (re)construção das trajetórias, nesse sentido, depende da possibilidade de produzir novos sentidos, acessar mediações concretas, sustentar vínculos e participar socialmente para além da marca penal. É nesse campo que a prática pedagógica ganha relevância. Ela reverbera quando possibilita ao egresso reinterpretar sua relação com a escola, com o conhecimento e consigo mesmo. Reverbera quando a experiência escolar permite concluir uma etapa interrompida, imaginar uma profissão, compreender um direito, acompanhar a vida escolar dos filhos, enfrentar a vergonha, reconhecer a própria capacidade de aprender ou projetar outro lugar no mundo. Tais reverberações não substituem as políticas públicas necessárias ao pós-cárcere, nem anulam os limites estruturais que permanecem. Elas indicam, contudo, que a escola pode

compor o conjunto de mediações por meio das quais as trajetórias deixam de ser apenas repetição da exclusão e passam a incluir possibilidades de deslocamento.

A principal contribuição desta pesquisa está em deslocar a análise da educação prisional para o campo das reverberações da prática pedagógica nas trajetórias dos egressos. Isso significa perguntar não apenas se a escola existe, se o direito está previsto ou se o estudante concluiu determinada etapa, mas como a experiência escolar foi vivida, interpretada e reinscrita na vida após o cárcere. O que os relatos demonstraram é que a certificação importa, a remição importa, a conclusão do ensino básico importa, mas tais elementos ganham densidade quando articulados a práticas que produzem reconhecimento, sentido, participação e continuidade. Nesse percurso, também se evidenciam limites. A pesquisa contou com um número reduzido de participantes, o que não permite generalizações sobre a totalidade dos egressos do sistema prisional paranaense. A dificuldade de acesso a esses sujeitos, a instabilidade dos contatos, as condições materiais de vida no pós-cárcere e a sensibilidade do tema constituíram desafios importantes. Além disso, a pesquisa se concentrou em egressos que puderam narrar suas experiências e que, em alguma medida, mantiveram relação com a escolarização ou com processos de reorganização da vida. Outras trajetórias, talvez mais marcadas pelo rompimento com a escola, pela reincidência ou pela ausência de redes de apoio, permanecem como campo necessário de investigação.

Outro limite se refere ao recorte temporal da pesquisa. As reverberações foram analisadas a partir das interpretações produzidas pelos participantes no momento da investigação, mas seus efeitos permanecem em aberto. A continuidade ou a fragilização dessas reverberações depende das condições de trabalho, moradia, apoio familiar, políticas de acompanhamento, escolarização posterior, enfrentamento do estigma e acesso a direitos. Um acompanhamento longitudinal poderia aprofundar a compreensão sobre como esses sentidos permanecem, se transformam ou se enfraquecem ao longo do tempo. Esses limites indicam possibilidades para futuras pesquisas. É necessário ampliar estudos com egressos que tiveram diferentes relações com a educação prisional, investigar as percepções de professores e pedagogos que atuam nos CEEBJAs, acompanhar trajetórias após a saída do cárcere e analisar as políticas de continuidade educacional no pós-prisão. Também se mostra importante aprofundar a articulação entre educação prisional, formação profissional, trabalho, assistência ao egresso e redes territoriais de apoio, pois a reconstrução das trajetórias não se sustenta em uma única instituição ou política isolada.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a pesquisa aponta para a necessidade de fortalecer a educação prisional como direito que exige condições concretas de efetivação. Isso

envolve acesso regular às aulas, garantia de professores, materiais adequados, formação específica, articulação entre escola e unidade prisional, avaliação com devolutiva, metodologias que considerem a realidade dos estudantes e políticas de continuidade da escolarização após a liberdade. Também implica compreender que a escola no cárcere não pode estar inteiramente subordinada à rotina disciplinar da unidade, sob pena de ter sua função formativa constantemente esvaziada. Do ponto de vista pedagógico, os achados indicam que as práticas que mais permaneceram na memória dos participantes foram aquelas em que o conhecimento se encontrou com a vida. A aula que explicou com calma, que retomou o erro, que ouviu a pergunta, que trouxe um exemplo do cotidiano, que discutiu o trabalho fora da prisão, que reconheceu o estudante como aluno, que devolveu a ele a possibilidade de compreender seu próprio percurso — essas foram as experiências que produziram efeitos mais densos nas narrativas. Não se trata de práticas grandiosas ou excepcionais, mas de mediações concretas que, em um espaço marcado pela negação, puderam produzir algum reconhecimento.

Esta tese ainda permite afirmar que as práticas pedagógicas dos CEEBJAS prisionais reverberam nas trajetórias dos egressos quando permanecem como experiência de sentido. Reverberam quando o sujeito, ao deixar o cárcere, consegue retomar algo vivido na escola para pensar o trabalho, a família, os filhos, a própria capacidade de aprender, a continuidade dos estudos ou o enfrentamento do preconceito. Reverberam quando a educação deixa de ser lembrada apenas como obrigação e passa a compor a narrativa de reconstrução da vida. Reverberam, sobretudo, quando a escola possibilita que homens e mulheres marcados pelo cárcere possam se reconhecer para além dele, não por apagamento da experiência prisional, mas pela possibilidade de reinscrevê-la em uma trajetória que ainda pode produzir outros sentidos.

Entretanto, essas reverberações não podem ser compreendidas como efeitos plenamente assegurados pela experiência escolar no cárcere. Elas se constituem como marcas, deslocamentos e possibilidades que permanecem atravessadas por limites concretos: o estigma, a precariedade do trabalho, a ausência de redes de apoio, as dificuldades de continuidade formativa, a fragilidade das políticas de acompanhamento ao egresso e a permanência da lógica punitiva para além dos muros da prisão. Por isso, afirmar que as práticas pedagógicas dos CEEBJAs prisionais reverberam nas trajetórias de vida dos egressos não significa atribuir à escola a responsabilidade isolada pela reconstrução dessas vidas. Significa reconhecer que, em determinadas condições, a prática pedagógica pode produzir mediações importantes, mas que tais mediações dependem de continuidade e políticas públicas capazes de sustentar, fora do cárcere, aquilo que a escola anuncia como possibilidade dentro dele.

Nessa direção, a fala de S.C. recoloca a educação prisional e a vida egressa no campo da responsabilidade pública, ao questionar: *“Quando que ter o básico no sistema e na nossa vida egressa vai deixar de ser privilégio de quem se esfolia pra conquistar? Até quando a gente vai ter que implorar pelo que é nosso por direito?”* (S.C., 2025). Essa indagação impede que as experiências transformadoras identificadas nesta pesquisa sejam interpretadas como resultado exclusivo do mérito individual, da força pessoal ou da resistência isolada dos sujeitos. Ao contrário, explicita que a reconstrução das trajetórias depende de condições sociais, institucionais e políticas que a sustentem.

A partir desses achados, novas questões se abrem: Como garantir que a educação prisional deixe de depender de esforços individuais e passe a constituir uma política efetivamente estruturada como direito? De que modo os CEEBJAs prisionais podem considerar as experiências e necessidades dos estudantes sem reduzir a formação à adaptação ao trabalho ou à lógica da remição? Quais condições institucionais precisam ser transformadas para que a escola no cárcere não permaneça subordinada à racionalidade disciplinar da unidade penal? Como assegurar a continuidade da escolarização no pós-cárcere, articulando educação, trabalho, saúde mental, assistência social, documentação, moradia e enfrentamento do estigma? Essas perguntas indicam que a educação prisional não pode ser pensada de modo isolado, pois as reverberações da prática pedagógica dependem das condições concretas para acontecer dentro e fora do cárcere.

É nesse movimento que a prática pedagógica se mostra como práxis comunicativa e dialógica: não como promessa abstrata de transformação, mas como ação situada que, mesmo atravessada por limites, pode abrir espaços de palavra, escuta, conhecimento e reconhecimento. No cárcere, onde tantas vezes o sujeito é reduzido ao silêncio, ao número, ao processo e à pena, a possibilidade de ser reconhecido como aluno, como alguém que aprende, pergunta, erra, compreende e projeta, constitui uma reverberação que ultrapassa o tempo da aula. É nessa permanência — frágil, contraditória, mas concreta — que se inscreve a contribuição desta pesquisa. Finalizamos, portanto, com a fala de uma das egressas participantes (M.S., 2025), cuja trajetória sintetiza uma das compreensões centrais desta pesquisa: a experiência prisional não se apaga da vida dos egressos, mas também não pode ser tomada como definição total de sua existência: *“A gente aprende a viver com a cicatriz, e aprende que ter de viver um dia de cada vez mesmo, porque eu não sou a cadeia, eu sou a M****, avó dos meus netos, enfermeira, esposa, mãe... sou tudo isso.... a cadeia não me resume como pessoa, mas ela é eu também...”*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. Um purgatório para ex-presos. **Agência Pública**, [s.l.], 07 dez. 2023. Disponível em: <https://apublica.org/2023/12/um-purgatorio-para-ex-presos/>. Acesso em 23 dez. 2023.
- ALONSO, J. G. Metodologia Comunicativa Crítica. In: ALZINA, R. B. (Org). **Metodología de la Investigación educativa**. Espanha: La Muralla, 2004, p. 395-424.
- ANTUNES, J.; COSTA, I. M. M.; QUEIROZ, Z. F. Epistemologia e pesquisa educacional. **Educação e Linguagem**, Aracati, v. 6, n. 3, p. 98-109, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/11/7_REdLi_2019.3.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a pólis. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 45-71.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica ao Direito Penal**. São Paulo: Revan. 2002.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos da sociologia do desvio**. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- BITTENCOURT, C. R. **Tratado de Direito Penal**. 16. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.
- BOITEUX, L.; PÁDUA, J. P. **A desproporcionalidade da lei de drogas: os custos humanos e econômicos da atual política do Brasil**. Rio de Janeiro: Coletivo de Estudos Drogas e Direito (CEDD), 2013.
- BONATTO, B. M. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2932>. Acesso em: 28 jul. 2026.
- BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. Ângela T. Avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: discursos dos sujeitos de uma penitenciária feminina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21737.053>. Acesso em: 28 jul. 2026.
- BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- BÓZIO, J. F. C. **“Habeas corpus”: desafios, perspectivas e outras faces da educação e da prática docente no sistema prisional**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3460>. Acesso em: 28 jul. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm Acesso em: 31 jun. 2021.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Teoria i Metodología Comunicativa: diàleg i transformació social**. ACES – CIRIT. Barcelona, 1998.

COSTA, M C.; FIGUEIREDO, I M. Z. Educação de pessoas privadas de liberdade: uma análise documental. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i1.44236>. Acesso em: 31 jun. 2021.

CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002> . Acesso em: 31 jun. 2021.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho Dagua, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, P. **Política e educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRICKER, M. **Epistemic Injustice: power and the ethics of knowing**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007. *E-book*. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>. Acesso em: 31 jun. 2021.

GARGIONI, D. **A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6364>. Acesso em: 31 jun. 2021.

GARUTTI, S. **Políticas públicas educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá - Paraná (1999-2010): possibilidade de reinserção social do apenado**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1178> . Acesso em: 31 jun. 2021.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 3ª ed, São Paulo: Perspectiva, 1987.

GÓMEZ, Jesús.; LATORRE, Antonio.; SÁNCHEZ, Montsé.; FLECHA, Ramón. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S/A, 2006.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. São Paulo: Tempo Universitário, 1990.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa 1**: racionalidade da ação e racionalização social. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019a.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa 2**: para a crítica da razão funcionalista. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019b.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio. 47 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2024.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

JULIÃO, E. F. Educação da ou na prisão? **Caderno CEDES**, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>

JULIÃO, E. F. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 75, set., 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314> Acesso em: 21. out. 2021.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230034, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>. Acesso em: 31 jun. 2021.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Rio de Janeiro: M-1 edições, 2018.

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. **29 Reunião ANPED Anual**, [s.l.], 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/metodologia-de-investigacao-comunicativa-contribuicoes-para-pesquisa-educacional-0>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MOREIRA, F. A. **Educação prisional**: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de Educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2018.tde-14052018-132205>. Acesso em: 31 jun. 2021.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 31 jun. 2021.

MUHL, E. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.

REESE-SHCHAFFER, W. **Compreender Habermas**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017

REGO, I. P. Sociologia da Prisão. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 227-233, jan./jun. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100011>

ROCHA, F. V. **A escola por trás das grades**: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3146>. Acesso em: 31 jun. 2021.

RODRIGUES, V. E. R. **A educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades prisionais do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2725>. Acesso em: 31 jun. 2021.

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. C. S. A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares: reflexões de um estudo no estado do Paraná. **Eccos**, São Paulo, n. 48, p. 71-94, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11549>. Acesso em: 31 jun. 2021.

RODRIGUES, V. E. R.; QUADROS, S. F.; OLIVEIRA, R. C. S. As especificidades da prisão e sua aproximação com a educação no Paraná: breves apontamentos a partir da revisão de literatura. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 99-114, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.006>. Acesso em: 31 jun. 2021.

SANTOS, I. A. S. **Direitos humanos e educação escolar prisional**: um estudo de caso na penitenciária de Cruzeiro do Oeste. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3346>. Acesso em: 31 jun. 2021.

SOUZA, E. P. **Educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado**: um estudo de caso na Penitenciária Industrial de Cascavel. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3397>. Acesso em: 31 jun. 2021.

SOUZA, L. K. P. S. **Práticas alfabetizadoras de professoras do sistema penitenciário de Ponta Grossa - PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3815>. Acesso em: 31 jun. 2021.

SOUZA, M.A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

TASIONERO, G. **A Educação nas Prisões**: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3973>. Acesso em: 31 jun. 2021.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2014901, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>. Acesso em: 31 jun. 2021.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento, projeto de ensino, aprendizagem e projeto político pedagógico**. 11 ed. Rio de Janeiro: Libertad, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA. I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 45-71.

VEIGA. Ilma Passos de Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA. Ilma Passos de Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 267-298.

VIDOLIN, L. A. M. **Educação no sistema prisional**: desafios, expectativas e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1272>. Acesso em: 31 jun. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 31 jun. 2021.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

WACQUANT, L. **The invention of the “underclass”**: a study in the politics of knowledge. Cambridge: Polity Press, 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANIN, J. E. **Direito a educação**: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1230>. Acesso em: 31 jun. 2021.

**APÊNDICE A – PEDIDO DE DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



Ponta Grossa, 02 de outubro de 2024.

PEDIDO DE DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA, pesquisador(a) responsável pela pesquisa intitulada “REVERBERAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA VIDA DE EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ: TRAJETÓRIAS EM (RE)CONSTRUÇÃO”, declaro que conheço e cumprirei as normas vigentes expressas na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 e Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Solicito a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo fato de que a pesquisa será conduzida com egressos do sistema prisional do Paraná, que participaram de atividades educacionais nos CEEBJAs prisionais por pelo menos um ano e que estão em liberdade há seis meses ou mais.

A pesquisa adota a Metodologia de Investigação Comunicativa (Gómez et al., 2006), que coloca os participantes como co-investigadores do processo, promovendo a igualdade nas discussões e na construção de conhecimento. Diante disso, todos os instrumentos de coleta de dados — incluindo relatos comunicativos de vida, entrevistas comunicativas em profundidade e grupos de discussão — serão desenvolvidos de forma colaborativa com os participantes. O compromisso com a intersubjetividade e a co-construção de significados faz com que os participantes compreendam plenamente os objetivos da pesquisa e possam consensuar os questionamentos a serem feitos. Assim, o envolvimento ativo dos participantes no desenvolvimento dos instrumentos e a adoção de uma relação dialógica e igualitária durante o processo de investigação garantem que os princípios éticos de respeito, confidencialidade e anonimato sejam mantidos.

Adicionalmente, como a pesquisa não oferece riscos significativos aos participantes e busca promover reflexões críticas sobre suas trajetórias de vida, a exigência do TCLE pode se tornar um obstáculo desnecessário para o andamento das atividades. Isso pode causar desconforto ou até mesmo intimidação, já que muitos egressos ainda lidam com o estigma da prisão, e o uso de um consentimento formal pode ser visto como um elemento coercitivo, gerando hesitação.

Por essas razões, solicita-se a dispensa do TCLE, reafirmando o compromisso ético com a proteção, anonimato e sigilo dos participantes, que poderão optar por se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



Assim, conforme a resolução citada, solicitamos o uso de assentimento e consentimento em forma oral a ser feito no início da pesquisa pelos egressos do sistema prisional, obedecendo aos preceitos éticos envolvidos em estudos com pessoas e grupos humanos.



Documento assinado digitalmente
LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA
Data: 02/10/2024 15:36:57-0300
verifique em <https://validar.it.gov.br>

LUANA KAROLINE PIECKHARDT SANTOS DE SOUZA

RG: 10505719-9

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

Roteiro do questionário

Apresentação - Olá, me chamo Luana Pieckhardt de Souza e sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente, estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é compreender como as práticas pedagógicas nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS) do sistema prisional do Paraná reverberam e implicam nas trajetórias de vida dos egressos ao deixarem o sistema. Para pensarmos e alcançarmos em conjunto este objetivo serão necessárias algumas perguntas. Nelas são solicitados alguns dados pessoais, informações sobre o cumprimento de pena e sobre a sua escolarização. As respostas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, sem que exista nenhuma forma de identificação publicamente. Sua participação é importante, mas se durante as respostas, você não ficar confortável com alguma pergunta e queira desistir de participar, isso não será um problema, basta ao final não entregar o questionário. Agradeço imensamente a sua participação e me disponibilizo para esclarecer as dúvidas. Para isso, você pode me enviar um whatsapp através do número (42) 9-9960-7683.

1. Qual é a primeira letra do seu nome e a primeira de seu sobrenome? ³²
2. Qual sua Idade?
3. Qual é seu gênero³³:
 - 3.1. Masculino
 - 3.2. Feminino
 - 3.3. Outro (Qual?)
 - 3.4. Prefiro não dizer
4. Qual é a sua Cor/Etnia?
 - 4.1. Branca
 - 4.2. Preta
 - 4.3. Parda
 - 4.4. Amarela
 - 4.5. Indígena
 - 4.6. Outro. Qual?³⁴

³² Será a forma de identificar as pessoas participantes ao longo da pesquisa e na construção dos dados.

³³ Pergunta que está atrelada a identidade de gênero da pessoa, ou seja, como ela se vê e se identifica. Assim, uma pessoa pode se identificar com um gênero oposto ao seu sexo biológico, ou a nenhum gênero específico. Está relacionado ao seu psicológico e como ela se sente em relação a ela mesma.

³⁴ Este outro é incluído para designar a população cigana, povos e comunidades tradicionais que não constam nas opções descritas pelos indicadores do IBGE utilizados para os relatórios do Censo.

5. Qual é o seu estado civil?

5.1. Solteiro/Solteira

5.2. Casado/Casada (Casados no cartório)

5.3. Convivente (Moram juntos na mesma casa, mas não são casados no papel)

5.4. União estável (Possuem um documento que diz que estão em um relacionamento, mas não são casados no papel).

5.5. Viúvo/Viúva

6. Você tem filhos?

6.1. Sim. Quantos?

6.2. Não

7. Qual é a sua profissão?

Resposta curta:

8. Está trabalhando atualmente?

Resposta curta:

9. Qual é o seu regime de trabalho:

9.1. CLT (Registro em carteira)

9.2. Autônomo

9.3. Temporário

9.4. Outro:

10. Até que série você estudou antes de ser preso?

10.1. Fundamental I completo (1º a 5º série)

10.2. Fundamental incompleto

10.3. Fundamental II completo (6º a 9º série)

10.4. Fundamental completo

10.5. Médio completo (1º ao 3º ano)

10.6. Médio incompleto

10.7. Técnico completo

10.8. Técnico incompleto

10.9. Superior completo

10.10. Superior incompleto

11. E ao sair do sistema prisional qual é sua escolaridade?

Resposta curta:

12. Faz quanto tempo que você saiu do sistema prisional?

Resposta curta:

13. Qual regime você cumpre agora:

13.1. Regime semiaberto harmonizado (tornozeleira eletrônica)

13.2. Regime semiaberto

13.3. Regime aberto

13.4. Livramento condicional

14. Quanto tempo você ficou preso?

Resposta curta:

15. Já cumpriu pena mais de uma vez? (Reincidente).

Resposta curta:

16. Com quantos anos você foi preso? (Se for reincidente, considerar a última prisão).

Resposta curta:

17. Em qual unidade você ficou preso? (Considerar o último regime fechado, se for o caso)

Resposta curta:

18. Na sua unidade tinha CEEBJA ou salas de aula?

18.1. Sim

18.2. Não

19. Você estudou na escola da unidade prisional?

19.1. Sim. Qual série:

19.2. Não. Qual o motivo:

20. Você terminou alguma etapa na escola da unidade prisional? (Terminei o ensino fundamental I - alfabetização, o ensino fundamental II – 6º a 9º série ou o ensino médio).

20.1. Ensino fundamental I – 1º a 5º série

20.2. Ensino fundamental II – 6º a 9º série

20.3. Ensino médio – 1º ao 3º ano

21. As atividades eram feitas em qual local?

21.1. Na sala de aula com os professores e professoras

21.2. No laboratório de informática

21.3. Na cela

21.4. Outros locais:

22. Você fez algum “provão” durante o regime fechado?

22.1. ENCCEJA

22.2. ENEM

22.3. Vestibular

22.4. Prova de equivalência (alfabetização)

22.5. Outras:

23. Participou de outras atividades durante o cumprimento de pena no regime fechado:

23.1. Trabalho

23.2. Curso profissionalizante

23.3. Remição pela leitura

23.4. Esportes

23.5. Outros:

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – RELATO
COMUNICATIVO**

Guia para o relato comunicativo

Eixo 1 – Experiências antes, durante e após a prisão

Momentos significativos e desafios pessoais:

- Momentos mais significativos da vida do participante;
- Principais desafios enfrentados antes da prisão; (papel da escola)

Experiência na prisão:

- Rotina diária na prisão e dificuldades enfrentadas;
- Relação com os outros detentos, com os técnicos e agentes, a escola, os professores e as aulas no período de aprisionamento;
- Atividades ou programas mais benéficos durante a prisão;
- Singularidades que podem impactar o processo de prisionalização (ser mulher, homem, jovem, de cor negra, LGBTQIA+)

Reintegração e adaptação pós-prisão:

- Processo de saída da prisão: andamento e cumprimento das condições de soltura (regras do livramento condicional, tornozeleira eletrônica e regime aberto), documentação pessoal e escolar.
- Processo de adaptação à vida fora da prisão (desafios enfrentados, recursos ou apoios para superar dificuldades);
- Repercussões da prisão vida do egresso;
- Significado de ser visto como um egresso do sistema prisional;
- Sentimento de reintegração, o egresso sente que está plenamente reintegrado;
- Recursos ou apoios necessários para a plena reintegração do egresso.

Eixo 2 – Educação, trabalho e perspectivas

Papel da educação:

- Papel desempenhado pela educação na vida do egresso antes, durante e depois da prisão, citar momentos marcantes;
- Percepção sobre as oportunidades de trabalho e educação disponíveis para egressos do sistema prisional;
- Continuidade da escolarização com o curso de ensino superior ou técnico;
- Relação entre a educação escolar com a vida fora da prisão;

Relação trabalho e educação:

- Relações entre a educação recebida e o trabalho (recolocação no mercado de trabalho, aprendizado de uma profissão no período de aprisionamento, aumento das oportunidades pela escolarização);

Aspirações e planejamento para o futuro:

- Aspirações e planejamentos educacionais, pessoais e profissionais para o futuro

Eixo 3 – Família, comunidade e sociedade

Relação com a família, amigos, comunidade e sociedade em geral:

- Relação com os familiares e amigos antes, durante e após o período de encarceramento (retomada e fortalecimento de vínculos);
- Papel desempenhado pelos familiares e amigos na reintegração;
- Principais formas de apoio recebidos pela comunidade (interações mais significativas, papel assumido na comunidade e na sociedade)
- Percepções sobre pertencimento à sociedade e à comunidade ao qual pertence;

**APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA
COMUNICATIVA EM PROFUNDIDADE**

Guia para a entrevista comunicativa em profundidade

Eixo 1 - objetivos e conteúdo - Objetivos das aulas:

- Principais objetivos das aulas frequentadas no CEEBJA;
- Relação dos objetivos da aula e a motivação para a aula
- Relevância e apresentação dos conteúdos:
- Os conteúdos das aulas eram apresentados aos egressos; eram relevantes para as experiências e contexto de vida vivenciados por eles;
- Como os conteúdos das aulas ajudaram na formação pessoal e profissional dos egressos;
- Houve alguma aula ou conteúdo específico que tenha sido particularmente significativo para o egresso, por qual motivo;
- Havia oportunidade de sugerir ou escolher temas e conteúdos para as aulas.

Conexão com objetivos de vida e reintegração:

- Os objetivos das aulas ficavam claros e se relacionavam com as necessidades e expectativas dos egressos;
- As aulas se conectavam com os objetivos de vida e de reintegração social dos egressos;

Eixo 2 – Metodologia e recursos didáticos Preferência e efetividade das atividades de ensino:

- Atividades de ensino mais apreciadas e por quê?
- Atividades que eram menos eficazes e por quê?

Métodos de ensino e a aula:

- Como eram conduzidas as aulas pelos professores (métodos utilizados, técnicas, estratégias);
- Adaptação de métodos de ensino para atender às diferentes necessidades apresentadas pelos alunos;

Participação e envolvimento dos alunos:

- Envolvimento nas aulas e participação dos alunos (de que maneira isso acontecia, a participação era incentivada, o clima era confortável)
- Descrição de um momento de interação e participação pelo egresso.

Suporte e recursos didáticos:

- Suporte adequado para acompanhar as atividades e tarefas propostas nas aulas;
- Materiais mais utilizados pelos professores (livros, quadro, etc).

Eixo 3 – Relação professor-aluno Relação professor-alunos:

- Descreva a relação com os professores no CEEBJA;
- Abertura ao diálogo (os professores eram acessíveis e abertos ao diálogo; como isso afetava a experiência dos egressos);
- Percepção sobre a compreensão dos professores sobre as necessidades e desafios dos egressos (como professores e alunos lidavam com estas situações).

Ambiente da aula:

- Havia um ambiente de respeito e confiança mútua nas aulas (influência deste ambiente no aprendizado do egresso);
- Como os professores lidavam com conflitos ou dificuldades em sala de aula (estratégias, mediações realizadas);
- Sentimento sobre o acolhimento dos professores (preocupação com o aprendizado, cuidado com o seu progresso, valorização do bem-estar na sala de aula, cuidado com suas experiências de vida; inspiração e incentivo para continuidade dos estudos);
- Influência das interações docente-discente e discente-discente na motivação para as aulas e discussões realizadas.

Eixo 4 – Avaliação e planejamento: Métodos de avaliação:

- Processo de avaliação nas aulas (instrumentos utilizados, frequência de sua realização).
- As avaliações eram realizadas de forma contínua ou em momentos específicos?

Percepção e impacto das avaliações:

- As avaliações refletiam o que era aprendido pelos egressos, tinha relação com os conteúdos vistos e qual era a percepção em relação a elas;
- Eram feitos feedbacks das avaliações sobre o desempenho (eram construtivos, auxiliavam no processo de aprendizado e nas aulas);
- As avaliações eram justas e alinhadas com os objetivos das aulas.

Planejamento das aulas:

- Oportunidades para contribuição e sugestões sobre o planejamento das aulas;
- O planejamento das aulas levava em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos egressos;
- O planejamento das aulas estava alinhado com as necessidades de aprendizado, a diversidade e as diferenças entre os alunos, bem como, os objetivos pessoais dos egressos;

Eixo 5 – Reflexões finais

- Compartilhamento de experiências que não tenham sido abordadas durante as entrevistas;