



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
POLO PALMAS**

KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA TOCANTINA: UM ESTUDO NA ESCOLA
ESTADUAL INTERNA NOVA GERAÇÃO DE PALMAS-TO**

**Orientadora: Profa. Dra. Jocyléia Santana dos Santos
Co - orientadora: Profa. Dra. Eliane Vasquez Leal**

**Palmas -TO
2025**

KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA TOCANTINA: UM ESTUDO NA
ESCOLA ESTADUAL INTERNA NOVA GERAÇÃO DE PALMAS-TO**

Texto de qualificação de tese, apresentado a Linha de pesquisa 1: Educação na Amazônia: Formação do educador, práxis pedagógicas e currículo, do Programa em Educação da Amazônia– EDUCANORTE - Campus de Palmas – TO, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Jocyléia Santana dos Santos.

Co - orientadora: Profa. Dra. Eliane Vasquez Leal

**Palmas -TO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S729e SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO, KELY REJANE.
EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA TOCANTINA: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INTERNA NOVA GERAÇÃO DE PALMAS-TO. / KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO. – Palmas, TO, 2025.
281 f.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2025.
Orientador: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
Coorientador: ELIANE VASQUEZ LEAL
1. EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA. 2. DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS. 3. PRISÃO. 4. INSTITUIÇÃO EDUCATIVA. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Educação Penitenciária Amazônica Tocantina: Um estudo na Escola Estadual Interna Nova Geração de Palmas - TO.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte), da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação na Amazônia
Linha de pesquisa: Educação, Formação de Professores, Práxis Pedagógica e Currículo.

Data da qualificação: 30/08/2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jocyléia Santana dos Santos - Orientadora-Presidente - PGEDA/UFT

Profa. Dra. Eliane Leal Vasquez – coorientadora PROFHISTÓRIA/UNIFAP

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira –PPGED/UEPA – Avaliadora Externa

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo R. Cavalcante Ribeiro –PUCGO/PPHIST- Avaliadora Externa

Profa Dra Norma Iracema de Barros – UFAP/PGEDA – Avaliadora Interna

Prof. Dr. Jose Damião Trindade Rocha - UFT/PGEDA – Avaliador Interno

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros- UFAM/PGEDA - Suplente

Assim como minha Dissertação do Mestrado, dedico esta Tese de Doutorado, à Angelita Rita de Sousa dos Anjos, (*Inn Memoriam*), meu exemplo de mulher, MÃE, força e determinação.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da construção de nossa trajetória de vida e formação, são muitas as pessoas que nos auxiliam de maneira especial. A todas elas, expresso minha profunda gratidão, especialmente neste momento de conclusão de uma etapa tão significativa em minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter-me concedido as condições necessárias para concluir este doutorado.

À minha amada mãe, Angelita Rita (in memoriam), a quem devo tudo o que sou e por sempre ter acreditado em mim e na minha capacidade. A ela, dedico meu amor incondicional — ontem, hoje e por toda a eternidade.

Ao meu querido pai, Pedro Pereira, e à minha irmã Arielly Anjos, agradeço pela compreensão, pelo amor e por todo o apoio ao longo desta caminhada.

À minha amada irmã, Cristiane Anjos, minha eterna gratidão por ter cuidado com tanto zelo de nossa mãe, nos momentos em que eu não pude estar presente.

Ao meu companheiro de vida e amor, Ciro Júnior, agradeço por compartilhar comigo tantas aprendizagens e renúncias, que nos conduziram a esta conquista. E, sobretudo, por dividirmos as maiores dádivas de nossas vidas: nosso primogênito, Gabriel Nicolas, e nosso segundo filho, que carregou em meu ventre com ternura e esperança.

Ao meu filho do coração, Daniel Expedito, que tanto nos enche de orgulho com sua brilhante trajetória escolar.

À minha orientadora, professora Dra. Jocyleia Santana, mulher sábia, generosa e inspiradora, que me orientou não apenas nos caminhos do mestrado e do doutorado, mas também em muitos outros momentos em que sua escuta atenta e sua sabedoria foram fundamentais.

À minha coorientadora, professora Dra. Eliane Vasquez, que foi muito mais do que uma docente — uma amiga querida, com quem pude contar em todas as etapas desta jornada.

Às amigas e companheiras de caminhada Malu, Isabella, Graciene e Darlene, pela partilha de tantos momentos de alegria, angústia, aprendizado e construção de saberes ao longo destes quatro anos de doutoramento.

A todos os familiares e demais amigos, meu sincero agradecimento pelo apoio incondicional e por compreenderem minhas ausências em momentos significativos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por contribuírem, de forma decisiva, para a ampliação do meu percurso acadêmico.

Ao Instituto Federal do Tocantins (IFTO), por me conceder o afastamento das atividades laborais em um momento crucial da minha formação. Comprometo-me a retribuir o apoio recebido por meio da produção e disseminação de conhecimento.

Aos membros da banca examinadora, em especial à professora Dra. Ivanilde Oliveira, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

E, por fim, meu mais profundo agradecimento às mulheres e aos homens que participaram deste estudo e que, generosamente, partilharam comigo suas vidas, suas memórias e suas experiências. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE), na linha de pesquisa “Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógicas e Currículo”, tem como objeto de investigação a institucionalização da oferta de educação escolar no sistema penitenciário do estado do Tocantins, tendo como lócus empírico a Escola Estadual Nova Geração (EENG), primeira instituição educativa instalada em uma unidade prisional tocantinense. A pesquisa está amparada na abordagem histórico-cultural, fundamentada nos aportes teóricos de Roger Chartier (2002) e Michel de Certeau (1982), elegendo a memória — individual, coletiva e institucional — como categoria analítica, com base em Jacques Le Goff (1990). Adota-se, ainda, a perspectiva da escola como uma instituição educativa viva e simbólica, conforme defendido por Justino Magalhães (2004). O objetivo geral consistiu em compreender, à luz da abordagem histórico-cultural, a constituição histórica, legal e política da institucionalização da oferta de educação no sistema prisional tocantinense, com ênfase na trajetória da Escola Estadual Nova Geração, no recorte temporal de 2005 a 2023. A tese é atravessada pelo conceito de Educação Emancipatória, compreendida, a partir de Paulo Freire (1987), como prática social libertária e direito humano inalienável, em diálogo crítico com a tecnologia da docilização dos corpos, proposta por Michel Foucault (1987). A questão norteadora foi: **A institucionalização da oferta de educação penitenciária no Tocantins, entre 2005 e 2023, configurou-se como um direito humano e processo emancipatório, rompendo com a lógica disciplinar e punitiva?** Metodologicamente, foram realizadas análises de fontes bibliográficas, documentais e orais, com base em Bardin (2016). O corpus empírico foi constituído por depoimentos de nove profissionais — professores(as) e gestores(as) — diretamente envolvidos no processo educativo investigado. Por meio da triangulação de dados, os resultados revelaram um distanciamento persistente entre os marcos legais que garantem o direito à educação e as práticas concretas vivenciadas no cotidiano escolar prisional. Evidenciou-se que, em âmbito nacional, a educação no cárcere passou por diversas fases (religiosa, alfabetizadora, técnica e profissional), cujos avanços ou retrocessos dependeram da existência, ou não, de políticas públicas efetivas. No Tocantins, a institucionalização da educação penitenciária constituiu-se como um campo permanentemente tensionado entre práticas pedagógicas de inspiração emancipadora e os mecanismos disciplinares próprios do sistema carcerário, revelando um percurso histórico permeado por conflitos simbólicos e silenciamentos institucionais, que dificultam a concretização de possibilidades educativas libertadoras. Por fim, a tese foi comprovada: a institucionalização da oferta de educação nas prisões tocantinenses, entre 2005 e 2023, tomando como referência a experiência da Escola Estadual Nova Geração, implantada na Casa de Prisão Provisória de Palmas, não se consolidou plenamente como uma ruptura baseada na afirmação de uma educação emancipatória, crítica, integral e libertária, concebida como um direito humano fundamental. Em vez disso, revelou-se como uma construção histórica, política e simbólica, coexistente com silenciamentos institucionais, disputas de sentido e resistências pedagógicas. Essas tensões apontam para o confronto constante entre a função emancipadora da escola e o assujeitamento à lógica institucional da prisão, marcada por mecanismos de disciplina, controle e punição.

Palavras-chave: Educação penitenciária. Docilização dos corpos. Prisão. Instituição educativa. História. Memória. Tocantins.

ABSTRACT

This doctoral thesis, affiliated with the Doctoral Program in Education in the Amazon (EDUCANORTE), under the research line "Education in the Amazon: Teacher Education, Pedagogical Praxis, and Curriculum", investigates the institutionalization of school education within the prison system of the state of Tocantins, taking as its empirical locus the Escola Estadual Nova Geração (EENG), the first educational institution implemented in a Tocantins state prison. The research is grounded in a historical-cultural approach, supported by the theoretical contributions of Roger Chartier (2002) and Michel de Certeau (1982), and adopts memory — individual, collective, and institutional — as an analytical category based on Jacques Le Goff (1990). It also draws on the perspective of the school as a living and symbolic educational institution, as proposed by Justino Magalhães (2004). The general objective was to understand, in light of the historical-cultural approach, the historical, legal, and political constitution of the institutionalization of prison education in Tocantins, with emphasis on the trajectory of the Escola Estadual Nova Geração, within the temporal scope of 2005 to 2023. The thesis is guided by the concept of Emancipatory Education, understood, according to Paulo Freire (1987), as a liberating social practice and an inalienable human right, in critical dialogue with Michel Foucault's (1987) concept of the docilization of bodies. The guiding question was: Has the institutionalization of prison education in Tocantins, between 2005 and 2023, constituted itself as a human right and an emancipatory process, breaking with the disciplinary and punitive logic? Methodologically, the research is based on the analysis of bibliographical, documentary, and oral sources, in accordance with Bardin (2016). The empirical corpus consists of the testimonies of nine professionals — teachers and school managers — directly involved in the educational process under study. Through data triangulation, the findings reveal a persistent gap between the legal frameworks that guarantee the right to education and the practical realities experienced within the prison school environment. Nationally, prison education has gone through different phases (religious, literacy-focused, technical, and professional), whose advances or setbacks have depended directly on the presence — or absence — of effective public policies. In Tocantins, the institutionalization of prison education emerged as a field permanently marked by tension between pedagogical practices inspired by emancipation and the disciplinary mechanisms inherent to the prison system, revealing a historical trajectory shaped by symbolic conflicts and institutional silencing, which have hindered the realization of truly liberating educational possibilities. Finally, the thesis was confirmed: the institutionalization of educational provision in Tocantins prisons, between 2005 and 2023, based on the experience of Escola Estadual Nova Geração, located in the Provisional Detention Center of Palmas, did not fully constitute a rupture grounded in the affirmation of emancipatory, critical, integral, and liberating education as a fundamental human right. Instead, it emerged as a historical, political, and symbolic construction, marked by institutional silencing, symbolic disputes, and pedagogical resistance. These tensions point to the constant confrontation between the school's emancipatory role and its subjection to the prison's institutional logic, characterized by mechanisms of discipline, social control, and punishment.

Keywords: Prison education. Docilization of bodies. Prison. Educational institution. History. Memory. Tocantins.

RESUMEN

Esta tesis, vinculada al Programa de Doctorado en Educación de la Amazonía (EDUCANORTE), en la línea de investigación “Educación en la Amazonía: Formación del Educador, Praxis Pedagógica y Currículo”, tiene como objeto de investigación la institucionalización de la oferta de educación escolar en el sistema penitenciario del estado de Tocantins, teniendo como locus empírico la Escuela Estatal Nova Geração (EENG), primera institución educativa instalada en una unidad penitenciaria tocantinense. La investigación se fundamenta en el enfoque histórico-cultural, sustentado en los aportes teóricos de Roger Chartier (2002) y Michel de Certeau (1982), y adopta la memoria —individual, colectiva e institucional— como categoría analítica, a partir de Jacques Le Goff (1990). Asimismo, se adopta la perspectiva de la escuela como institución educativa viva y simbólica, defendida por Justino Magalhães (2004). El objetivo general consistió en comprender, a la luz del enfoque histórico-cultural, la constitución histórica, legal y política del proceso de institucionalización de la educación en el sistema penitenciario de Tocantins, con énfasis en la trayectoria de la Escuela Estatal Nova Geração, en el recorte temporal de 2005 a 2023. La tesis está atravesada por el concepto de Educación Emancipadora, comprendido, desde Paulo Freire (1987), como práctica social liberadora y derecho humano inalienable, en diálogo crítico con la tecnología de la docilización de los cuerpos, propuesta por Michel Foucault (1987). La pregunta orientadora fue: ¿La institucionalización de la oferta de educación penitenciaria en Tocantins, entre 2005 y 2023, se configuró como un derecho humano y un proceso emancipador, rompiendo con la lógica disciplinaria y punitiva? Metodológicamente, se realizaron análisis de fuentes bibliográficas, documentales y orales, basados en Bardin (2016). El corpus empírico estuvo compuesto por testimonios de nueve profesionales —docentes y gestores(as)— directamente involucrados en el proceso educativo investigado. A través de la triangulación de datos, los resultados revelaron una persistente distancia entre los marcos legales que garantizan el derecho a la educación y las prácticas concretas vividas en el cotidiano escolar penitenciario. Se evidenció que, a nivel nacional, la educación en prisión atravesó diversas fases (religiosa, alfabetizadora, técnica y profesional), cuyos avances o retrocesos dependieron directamente de la existencia —o no— de políticas públicas efectivas. En Tocantins, la institucionalización de la educación penitenciaria se constituyó como un campo permanentemente tensionado entre prácticas pedagógicas de inspiración emancipadora y los mecanismos disciplinarios característicos del sistema carcelario, revelando una trayectoria histórica permeada por conflictos simbólicos y silenciamientos institucionales que dificultan la concreción de posibilidades educativas verdaderamente liberadoras. En conclusión, la tesis fue confirmada: la institucionalización de la oferta educativa en las prisiones de Tocantins, entre los años 2005 y 2023, tomando como referencia la experiencia de la Escuela Estatal Nova Geração, implantada en la Cárcel de Detención Provisional de Palmas, no se consolidó plenamente como una ruptura basada en la afirmación de una educación emancipadora, crítica, integral y liberadora, concebida como un derecho humano fundamental. En cambio, se reveló como una construcción histórica, política y simbólica, coexistente con silenciamientos institucionales, disputas de sentido y resistencias pedagógicas. Estas tensiones revelan el conflicto constante entre la función emancipadora de la escuela y su sujeción a la lógica institucional de la prisión, marcada por mecanismos de disciplina, control social y castigo.

Palabras clave: Educación penitenciaria. Docilización de los cuerpos. Prisión. Institución educativa. Historia. Memoria. Tocantins.

SUMÁRIO

1. REPRESENTAÇÕES DO “EU” PESQUISADORA	15
1.1 Primeiras pinceladas sobre o objeto de estudo	17
1.2 Problemática da pesquisa	25
1.2.1 Objetivo Geral	28
1.2.2 Objetivos Específicos	28
1.4 Arquitetura da tese	28
1.5 Apresentação do objeto da pesquisa	30
1.6 Contextualização sócio - histórica do <i>lócus</i> investigado	50
2 ANDARILHAR METODOLÓGICO	59
2.1 A pesquisa no estado do conhecimento	61
2.1.1 Panorama das Pesquisas que abordam a educação penitenciária na Amazônia Brasileira	62
2.2 Tipo e abordagem da pesquisa	79
2.2 Procedimentos metodológicos	80
2.3.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental	80
2.3.2 A História Oral como método	83
2.3.3 Composição do <i>corpus</i> e seleção dos participantes	83
2.4 A memória como categoria de análise	86
2.5 Análise dos dados coletados	91
2.6 A Triangulação dos dados coletados	94
2.7 Cuidados éticos da pesquisa	95
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES BRASILEIRAS: DO IMPÉRIO AO SÉCULO XXI	97
3.1 A educação no Sistema Penitenciário do Brasil Oitocentista	98
3.1.1 A escola de primeiras letras da Casa de Correção da Côrte	101
3.1.2 A escola de primeiras letras da Colônia Agrícola - Penitenciaria de Fernando de Noronha	105
3.2 Da República Velha à Redemocratização: Nuances educativas nas prisões do século XX	109
3.2.1 Os velhos sistemas e os novos regulamentos penitenciários do Brasil Republicano	110
3.3 O governo de Juscelino Kubitschek: Da Educação Técnica e Profissional	123
3.4 Educação escolar nas prisões do Regime Militar Brasileiro (1964 A 1985)	126
3.5 A Institucionalização da oferta de educação penitenciária: Da LEP ao século XXI	130
3.5.1 Avanços e retrocessos no século XXI	132
4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO TOCANTINS	143
4.1 Trajetória Histórica da oferta de Educação Penitenciária no Tocantins	144

4.2 Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas	155
4.3 Cárcere-Fábrica-Escola: A fábrica de bolas que também era escola	161
4.4 A ampliação da oferta de educação nas unidades prisionais tocantinenses	170
4.5 Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins	179
4.5.1 Módulo I: Metodologias em Educação de Adultos	181
4.5.2 Módulo II: Ensino diferenciado: Didática e práticas pedagógicas em EJA	183
4.5.3 Módulo III: Ética profissional e valores na Educação Prisional	185
4.5.4 Módulo IV: Humanização e direitos humanos no sistema prisional	186
4.5.4.1 Educação como Direito: Entre o Princípio da Igualdade e a Perspectiva Libertadora	188
5. ESCOLA ESTADUAL NOVA GERAÇÃO: ESCRITOS, VOZES E IMAGENS	191
5.1 De Projeto à Escola: Período de implantação e consolidação Inicial (2003-2008)	192
5.1.1 Temporalidades e Rotinas: O cotidiano educacional no Cárcere	197
5.1.2 Da confiança à suspeição: O episódio de 2007 na Escola Estadual Nova Geração	202
5.1.3 Projetos, arte e cultura: Consolidação e expansão da EENG	206
5.2 A rebelião de 2009 e seus impactos na assistência educacional penitenciária	210
5.3 Período de Reconhecimento Institucional e suspensão das aulas (2009-2010)	211
5.3.1 O primeiro Plano Estadual de Educação nas Prisões do Tocantins	216
5.4 Período de Institucionalização e Articulação com Políticas Públicas (2014-2019)	219
5.4.1 COMEP/TO: Uma tentativa de institucionalização da educação penitenciária no Tocantins	221
5.4.2 “Está um barril de pólvora” – os impactos da faccionalização na EENG	223
5.4.3 “Professor de detentos é flagrado tentando entrar na CPP de Palmas com dinheiro e celulares”	226
5.5 Período Contemporâneo e Desafios Atuais (2020-2023)	230
5.5.1 Desafios impostos pela pandemia (COVID-19)	231
5.5.2 O novo Plano Estadual de Educação nas Prisões do estado do Tocantins (2021)	233
5.5.3 Limites e as potencialidades da educação penitenciária na contemporaneidade.	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS	253
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	265
APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos	268
APÊNDICE C – Registro de dados das entrevistas em História Oral	269
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com GESTORES	270
APÊNDICE E – Roteiro para entrevista com PROFESSORES	272
ANEXO A – Autorização SEDUC	274
ANEXO B – Autorização SECIJU	275
ANEXO C – Parecer de aprovação do CEP	276

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Locus da pesquisa em Educação.....	50
Figura 2 – Regionais Administrativas/Operacionais – SISPEN-TO	51
Figura 3 – Grupos organizados conforme temáticas e pesquisadores	66
Figura 4 – Memória institucional.....	83
Figura 5 – Triangulação de dados	89
Figura 6 – Planta no estilo panóptico da Casa de Correção da Côrte.....	95
Figura 7 – Mapa do Brasil em 1920	106
Figura 8 – Estrutura Organizacional da SECAD.....	128
Figura 9 – Reportagem do jornal F5 News (2013).....	131
Figura 10 – Comunicado do presidente Jair Bolsonaro sobre a extinção da SECADI.....	133
Figura 11 – Capa da apostila do Curso de Especialização (2006)	174
Figura 12 – Decreto de criação da Escola Estadual Nova Geração.....	186
Figura 13 – Notícia sobre a rebelião que destruiu o presídio Barra da Grota	204
Figura 14 – Mídia local divulga a presença de facções criminosas na CPPP em 2017	218
Figura 15 – Mídia local divulga professor da EENG flagrado tentando entrar com ilícitos na CPP de Palmas.....	220
Figura 16 – SECOM divulga reabertura da EENG com aula inaugural	224
Figura 17 – Aulas presenciais são retomadas na rede estadual de ensino do TO	226
Figura 18 – SECOM divulga a inauguração de novas salas de aulas dentro da CPPP.....	236

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Arquitetura atual da CPPP: Pavilhões, escola e setor administrativo	47
Fotografia 2 – Menores em atividades escolares no Presídio de Fernando de Noronha	101
Fotografia 3 – Casa de Detenção de Manaus/Amazonas	107
Fotografia 4 – Colônia Correccional Agrícola de Paricatuba/AM	108
Fotografia 5 – Presídio São José em Belém do Pará	110
Fotografia 6 – Fachada da Casa de Detenção do Rio de Janeiro	112
Fotografia 7 – Fachada da Penitenciária Federal ou Casa de Correção do Rio de Janeiro.....	113
Fotografia 8 – Alojamento dos guardas na Colônia de Dois Rios/RJ	116
Fotografia 9 - Despedida de Graciliano Ramos da Colônia em 1930.....	116
Fotografia 10 – A primeira equipe de professores: “os primeiros a pegar o boi pelos chifres”	152
Fotografia 11 – Arquitetura do pavilhão da CCP desenhado pelo interno Robson, 2012	156
Fotografia 12 – Logotipo do Projeto Ressocialização na CCP.....	168
Fotografia 13 – Oficinas de Elaboração do Projeto Político Pedagógico na CCP.....	169
Fotografia 14 – I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Prisional em Fortaleza/CE ..	170
Fotografia 15 – Comemoração do Dia dos Professores na CCP, em 2005.....	171
Fotografia 16 – Registro da visita dos cursistas do Módulo II à CCP.....	177
Fotografia 17 – Professores entrando na EENG (2007)	193
Fotografia 18 – Registros dos diversos eventos realizados na EENG (2006-2008)	201
Fotografia 19 – Professor Flabson Araujo usando projetor de vídeo na EENG (2016)	229
Fotografia 20 – Internos assistem televisão em uma cela da CPPP.....	230
Fotografia 21 – Alunos uniformizados assistem à palestra de Don Alberto Tavera (2008).....	232
Fotografia 22 – Sala de aula da EENG inaugurada em janeiro de 2024.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos internos matriculados no estado do Tocantins em 2023	52
Quadro 2 – Arcabouço metodológico da pesquisa.....	54
Quadro 3 – Produções acadêmicas que tratam da oferta de educação em prisões no âmbito da Região Norte	58
Quadro 4 – Fontes e acervos consultados	76
Quadro 5 –participantes da pesquisa.....	78
Quadro 6 - Perfil formativo dos entrevistados e entrevistadas	79
Quadro 7 – Códigos linguísticos utilizados nas transcrições das entrevistas	79
Quadro 8 – Metamatriz descritiva dos eixos temáticos	86
Quadro 9 - Documentos oficiais consultados publicados no período de 1850 a 1910	93
Quadro 10 – Vantagens concedidas aos presos	97
Quadro 11 – Diretrizes implementadas pela SECADI	132
Quadro 12 –Atribuições das três Secretarias conveniadas	147
Quadro 13 – Gestores da Escola Estadual Nova Geração (2005 – atualidade)	189
Quadro 14 – Organização curricular por turno (2006-2008	193
Quadro 15 – Atribuições das instituições envolvidas no PEEPs/TO (2012).....	224
Quadro 16 – Matrículas no período de 2020 a 2022.....	225

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção de pesquisas acadêmicas no período de 1987 a 2012	61
Gráfico 2 – Produção de pesquisas acadêmicas no período de 2019 a 2020	62
Gráfico 3 – Produções por Estado da região Norte do Brasil.....	63
Gráfico 4 – Produção por Tipo e Gênero	64
Gráfico 5 – Produção por área de conhecimento.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CRF	Centro de Reeducação Feminino
CENOG	Casa do Estudante do Norte Goiano
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Emenda Constitucional
FASEP	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
HHFPE	História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
OJC	Organização Jaime Câmara
PEEPPLESP	Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Tocantins
PNE	Plano Nacional de Educação
PEEPs	Plano Estadual de Educação em Prisões
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PMR	Projeto Minerva de Radiodifusão
SECIJU	Secretaria de Cidadania e Justiça
SEDUC	Secretaria de Educação, Juventude e Esporte
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UPF	Unidade Prisional Feminina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEPA	Universidade do Estado do Pará
ULBRA	Universidade Luterana de Palmas

1. REPRESENTAÇÕES DO “EU” PESQUISADORA

Não são raras as vezes, desde o mestrado, que me perguntam por qual razão me dedico a investigar os espaços de reclusão, locais de isolamento e afastamento do convívio social, onde não é incomum práticas desumanizadoras e a separação de classes, raças e gêneros, por meio da exclusão temporária. Ao iniciar tal resposta, percebo a necessidade de refletir sobre minha própria história de vida, que compartilharei a seguir, pois, acredito que, antes de nos aprofundarmos nas memórias e histórias de outros, nada mais justo que eu apresente a minha própria história de vida, a fim de propiciar ao leitor uma visualização da pesquisadora que existe por trás destas linhas. Antecipo que minha história é igual às de pessoas trabalhadoras, sobreviventes e resistentes ao sistema.

Nasci em Serra Dourada, uma cidade pequena localizada na Mesorregião Extremo Oeste da Bahia, em 1987, fruto da união entre um pequeno comerciante e uma dona de casa. Aos três anos, iniciei minha precoce vida escolar ao acompanhar minha prima, mais velha, nas suas aulas. Aos sete anos de idade, mesmo muito interessada nos estudos, não dominava a leitura com fluência, o que fez com que minha irmã e eu fôssemos transferidas para uma renomada escola particular da cidade, cuja dona e diretora era muito amiga da nossa família.

Era a escola dos filhos da elite serra-douradense, e o que me permitiu estar ali foi uma bolsa de estudos. Desde cedo, aprendi a conviver com a realidade capitalista e sua divisão de classes. Eu era uma das poucas crianças que realizava o percurso até a escola a pé, e logo percebi que deveria me destacar nos estudos se ali quisesse continuar estudando.

A dedicação aos estudos era algo natural e prazeroso, o mundo das letras sempre me pareceu muito sedutor, e os livros da pequena biblioteca municipal me faziam conhecer lugares jamais imaginados por uma garota do interior baiano. A bolsa de estudos acabou, e tanto o ensino fundamental II como o ensino médio foram concluídos na escola pública – dessa vez no estado do Tocantins –, da qual tenho lembranças de muitos momentos felizes com diversos colegas, dos quais alguns não chegaram ao nível superior.

Em 2009, ao ser aprovada, em primeiro lugar, para o Curso de Pedagogia, período noturno, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lembro-me com carinho do meu primeiro dia de aula e do trote divertido ao qual nós, calouras, fomos submetidas pelas alunas veteranas. A convivência com as colegas do curso me proporcionou amizades que levo comigo até hoje; as discussões acaloradas, além do conhecimento em si, só confirmavam a minha escolha pela Pedagogia.

A vida acadêmica me trouxe um período de descobertas, e uma delas foi o interesse pela história. Lembro-me bem do meu primeiro contato com a história da educação, proporcionado por uma professora loira, alegre, extrovertida e com um visível comprometimento com a educação. Foi o meu primeiro contato com ela, que foi e é minha inspiração e encorajadora de muitos projetos, a

professora doutora Jocyleia Santana, que me apresentou, ainda no primeiro período do curso, à história da educação, de forma interessante e atrativa. Isso fez aflorar o meu encantamento pela história e pelas estórias, me levando a participar de todos os colóquios de história da educação organizados por ela, e esse seria só o início do nosso caminhar.

A escolha de um objeto de pesquisa não é aleatória; pelo contrário, há uma gama de fatores que contribuem para tal deliberação e nesse estudo, não foi diferente. A temática que aborda a história da oferta de educação penitenciária no âmbito do estado do Tocantins não foi eleita por acaso. Ela provém de inquietudes anteriores, que permaneceram mesmo após a conclusão da investigação que deu origem à dissertação de mestrado.

Nesse, o *locus* da pesquisa foi a Unidade Prisional Feminina (UPF) da cidade de Pedro Afonso, estado do Tocantins, atualmente desativada, mas que, em 2017, mantinha parceria com o Câmpus Avançado de Pedro Afonso do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), do qual fui servidora no período de 2014 a 2018. Tal parceria rendeu resultados frutíferos por meio da oferta de cursos profissionalizantes, que certificavam as alunas internas, reclusas naquela unidade. A realização de cursos para as reeducandas viabilizou minha incursão na unidade penal, proporcionando uma aproximação cada vez maior com aquela realidade educacional, mesmo antes de adentrar o mestrado.

Minha primeira visita à instituição prisional, ainda em 2015, tornou-se um divisor de águas no que se refere aos objetos investigativos de meu interesse. Aos poucos, as constantes visitas ao ambiente penitenciário fizeram florescer o desejo de buscar conhecer mais a educação escolar ali ofertada. Em 2017, esse desejo culminou com a construção do projeto de pesquisa quando ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT, tendo como orientadora, a professora Jocyleia Santana, que desde então, me guia e me apoia nessa empreitada acadêmica.

Desde então, os estudos sobre a relação história/educação/prisão foram aprofundados no intuito de não só produzir o trabalho final do mestrado, mas também de preencher lacunas presentes no meu rol de conhecimento sobre esse tripé. A semente plantada nas aulas de história, ainda na graduação, gerou frutos, sendo um deles a produção da dissertação de mestrado e a publicação de artigos e capítulos de livros a respeito da temática. Isso, entretanto, não respondeu a todas as minhas inquietações; pelo contrário, novas lacunas foram abertas e, por isso, surgiu a necessidade e o anseio de dar continuidade à investigação e à produção de mais frutos acadêmicos.

No decorrer do curso de doutorado, o interesse pelo objeto de pesquisa foi tomando forma e rompendo horizontes, e o desejo de historicizar as instituições educativas intramuros alçou novos voos. Em razão disso, ampliamos nosso objeto de pesquisa para o estado do Tocantins, representado

por sua primeira escola pública interna. A temática proposta foi fomentada pelas leituras, pesquisas e formações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa: História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE), sob a coordenação e orientação da professora Dra. Jocyleia Santana, cujas ações foram de grande incentivo para essa construção coletiva.

O campo da educação penitenciária se mostrou um ambiente extenso, fértil de indagações e como uma etapa a ser investigada em suas dimensões histórica, cultural e social. Os estudos teóricos trouxeram algumas experiências e informações importantes sobre a temática, assim como mais inquietações quanto ao papel de uma instituição escolar implantada no interior de uma instituição-mor, a prisão.

Nesse viés, acreditamos que sem a aproximação com o tema-objeto de pesquisa, fomentado desde 2015, seria muito mais complexo analisá-lo nesta investigação. Asseguro, então, que meu percurso como pesquisadora principiante, minha biografia e meu entusiasmo pelas aulas da professora Dra. Jocyleia Santana despertaram meu interesse pela história oral.

Por fim, acrescento as contribuições da minha co-orientadora, a professora Dra. Eliane Vasquez, referência nacional na área de história da ciência penitenciária, que foram e são de grande valia para esta empreitada investigativa.

Ademais, como mulher, nordestina e educadora, assumo que a escuta das narrativas se deu se forma afetiva e comprometida com a dignidade do ser humano, extraíndo das vozes silenciadas pelo cárcere e pelo sistema, não somente histórias de exclusão e estigma, mas também, potências de resistência, humanidade e esperança que desafiam a lógica punitivista e reafirmam a centralidade da educação como prática libertadora.

1.1 Primeiras pinceladas sobre o objeto de estudo

Com foco na compreensão da memória institucional da Escola Estadual Nova Geração, pensamos, problematizamos e interpretamos o trajeto histórico, legal e político percorrido pela institucionalização da oferta da educação penitenciária, considerando a perspectiva das memórias dos atores que participaram desse processo, no recorte temporal de 2005 a 2023.

O percurso de institucionalização da oferta de educação penitenciária no estado iniciou-se em 2005 quando foi oficialmente estabelecida a assistência educacional na Casa de Custódia de Palmas(CCP)¹. À luz dos documentos – oficiais e não oficiais – nos propusemos a conhecer nove

¹ A mudança de nomenclatura da Casa de Custódia de Palmas (CCP) para Casa de Prisão Provisória de Palmas (CPPP) ocorreu por volta de abril de 2011. A partir de maio de 2011, a nomenclatura "Casa de Prisão Provisória de Palmas" tornou-se oficial e amplamente adotada em documentos administrativos e publicações institucionais relacionadas ao

pessoas que compartilharam as memórias de suas trajetórias – pessoais, acadêmicas e profissionais, vivências e percepções sobre a relação educação–prisão, e como desenvolveram, ao longo dos anos, suas práticas em meio às condições materiais e ambientais no contexto prisional, desde as primeiras iniciativas de oferta de educação escolar.

Nas últimas décadas, a educação ampliou seu campo de discussão a respeito dos espaços de construção de singularidades e subjetividades voltados para o desenvolvimento do indivíduo, em conformidade com os novos desafios surgidos nos últimos tempos. As mobilizações em torno dessa temática têm impulsionado a ampliação das investigações sobre os indivíduos e sua interação com o mundo que os cerca.

Por meio de publicações e de pesquisas científicas, o ambiente acadêmico tem fomentado as discussões acerca dos problemas educacionais que afligem a nossa sociedade, bem como, tem identificado as situações sobre as quais ainda precisamos avançar, entre elas está a educação penitenciária amazônica, que ainda carece de mapeamento e de ampliação da literatura especializada na temática.

Importa ressaltar que, mesmo após um aumento acentuado, na última década, do quantitativo de produções que tratam do tema em voga, essa tese ainda permanece relevante, pois, ainda há lacunas a serem preenchidas e perguntas a serem respondidas. Ante o fenômeno apresentado, saímos dos escritos e das pesquisas prontas, no intuito de trazer à academia um estudo que tece reflexões a respeito do trilhar educacional desenvolvido no âmbito do sistema penitenciário tocantinense, sob as perspectivas histórica, legal e política.

Farias (2016), em sua tese de doutoramento, “Educação em Prisões na Amazônia Brasileira: entre o encarceramento em massa e o direito à educação” aponta a carência de produções acadêmicas sobre a educação penitenciária no âmbito da Amazônia brasileira. Ele revela a escassez de estudos e um cenário desanimador quanto à representatividade acadêmica sobre o tema. Fato esse que nos instigou ainda mais na busca por respostas que propiciam análises, reflexões e, principalmente, proporcionam visibilidade ao caminho trilhado pela institucionalização da oferta de educação penitenciária.

Percebemos, então, a necessidade de discutir como marcos históricos e políticos podem influenciar na vida de jovens e adultos acautelados pelo Estado, enquanto sujeitos amazônicos que não tiveram e ainda permanecem sem acesso à educação. Além de análise histórica, a educação na Amazônia no âmbito dos espaços prisionais, necessitava e ainda necessita de análise política,

sistema penitenciário do estado. Para manter a fidelidade histórica, a primeira nomenclatura aparecerá nesta tese até o ano de 2011. A partir de então, será substituída por CPPP.

cultural e identitária, para que seja possível o fortalecimento do combate às mazelas sociais que implicam a exclusão social, em favor de uma educação que efetivamente promova a cidadania, a inclusão e a emancipação.

Para melhor interpretar nosso objeto de estudo, optamos pela abordagem histórico-cultural, que se apresenta como um novo modo de fazer história. Apoiada em teorias culturais, ela possibilitou que os “historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhes são próprios²”. Enxerto que se enquadra na problemática proposta, visto que, a oferta de educação no contexto prisional, ainda que seja uma questão antiga, só recentemente passou a ser alvo dos holofotes das pesquisas científicas.

Sob a luz da história cultural, que “[...] tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”³, esta pesquisa orienta-se pela história oral, que é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais⁴”. Ou seja, são trazidos à tona diversas perspectivas e múltiplos olhares a respeito do mesmo contexto histórico.

Logo, abordamos a história de um passado recente, contemporâneo, mas não menos importante, pois, como afirma Delgado (2010, p. 22), no passado, “acreditava-se que o trabalho do historiador só poderia começar verdadeiramente quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados”. Todavia, o campo de estudo da história do tempo presente e do passado recente tem ganhado força e legitimidade alicerçadas em temáticas e metodologias específicas, como, “[...] por exemplo, a importância das cronologias antes das análises de conteúdo; a valorização dos períodos de ruptura e dos eventos políticos, a utilização das fontes orais e a busca de interdisciplinaridade⁵”.

Em razão disso, esta pesquisa é alicerçada na devida diversidade teórica abarcada pelas principais obras de Roger Chartier (2002), Michael de Certeau (1982), Michel Foucault (1987), Maurice Halbwachs (1990), Justino Magalhães (2004) e Paulo Freire (1987) que fundamenta nossa defesa em prol de uma educação penitenciária libertadora e emancipatória.

² BURKER, Peter. O que é história cultural? 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 51.

³ CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Ed. Difusão, 2002, p. 17.

⁴ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História Oral: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15.

⁵ DELGADO, 2010, p. 13.

Sob as perspectivas históricas, legais e políticas, partimos das primeiras iniciativas, em âmbito nacional, de assistência educacional nos cárceres do Brasil Império, em seguida, abordamos o Brasil Republicano, o governo de Juscelino Kubitschek e a Ditadura Civil-Militar. A partir daí, nosso percurso histórico evidenciará os importantes avanços perpetrados pela Lei de Execução Penal Brasileira (LEP), de 1984, culminando no processo sócio-histórico que envolveu o nascimento da primeira “escola de presídio⁶” tocantinense”, em 2005.

Ressalta-se que no estado do Tocantins, um dos primeiros a “pegar o boi pelo chifre⁷” foi o professor Doutor Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, que, em meados de 2003, chegou ao Tocantins para substituir um colega na Universidade Luterana de Palmas (ULBRA), por três semanas, e está há mais de vinte anos residindo no estado. Nascido em Brasília-DF e atualmente com 52 anos de idade, sua trajetória na sala de aula começou como professor leigo da educação básica quando, em 2001, concluiu sua primeira graduação no Curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília (UNB) e se tornou um dos primeiros a capitanear um projeto de extensão no ambiente carcerário: “Antes de 2005 iniciar, falar em educação prisional no Estado do Tocantins era um grande tabu. Tabu, pois comentar sobre uma educação voltada para encarcerados parecia coisa de outro mundo, sujeito a muitas críticas⁸”.

O tabu ao qual o professor se refere não é uma exclusividade do estado tocantinense. Até então, a oferta de educação penitenciária não era bem-vista pela sociedade, tampouco era objeto de interesse dos pesquisadores, que, somente em 2005, passaram a se ocupar da temática. Menor ainda era o número de interessados em trabalhar na “escola da cadeia”, que, além dos dificultadores próprios do serviço, apresentava como agravante a revista íntima reservada diariamente aos professores.

Quem nos fornece essa informação é o professor Valcelir Borges da Silva, que, antes mesmo de migrar para o Tocantins, em 1999, já se envolvia, em Belém do Pará, com projetos de assistência a pessoas em situação de vulnerabilidade. Ele cita que participava do Movimento Emaús, cuja finalidade era resgatar meninos e meninas em situação de rua e aproximá-los das famílias e da

⁶ Escola implantada dentro do complexo penitenciário.

⁷ A expressão “pegar o boi pelos chifres” é uma variante brasileira da locução idiomática mais amplamente conhecida como “pegar o touro pelos chifres”. Ambas compartilham o significado de enfrentar uma situação difícil com determinação e coragem. No contexto brasileiro, especialmente em regiões com forte tradição agropecuária, como o Tocantins, a expressão “pegar o boi pelos chifres” reflete a cultura rural local (Costa, 2009). Nesta pesquisa ela é utilizada pelos interlocutores para representar a decisão desafiadora de trabalhar como professor em uma unidade prisional, enfrentando os riscos, o estigma e as condições adversas do cárcere. E, logo, no início das primeiras contratações de professores, ela tornou-se um jargão para denominar os primeiros professores que aceitaram lecionar na primeira escola interna implantada dentro um presídio tocantinense.

⁸ PORTO JR., Francisco Gilson Rebouças; SOUZA, Sandoval Antunes (org.). Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências. Palmas: UNITINS, 2008, p. 15-39.

assistência social, por meio da arte e da educação. Em 2006, já servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação no Tocantins, ingressou na primeira equipe de educadores para trabalhar “num projeto ainda em fase experimental na Casa de Custódia de Palmas” (Silva, 2023). Ele nos revela como era o procedimento rotineiro que acontecia antes das aulas: “E aí, inicialmente, a gente passava por uma revista completa mesmo, inclusive uma revista muito vexatória”.

Ao compartilhar essa memória, o professor recorda que a revista íntima, tão temida por amigos e por familiares das pessoas em privação de liberdade, nessa época, também se estendia aos professores, que se sentiam constrangidos a ponto de esboçar “risos desconcertados de brincadeiras tiradas, por um ou outro, que tentava esconder o constrangimento geral – até e principalmente, do próprio agente – de tal situação inusitada⁹”. Essa lembrança ilustra um dos principais entraves para a contratação de professores para trabalhar na CCP no ano de 2005.

Memórias como essa, associadas aos arquivos históricos e aos fatos oficiais registrados, constituíram uma narrativa coerente, conferindo identidade e sentido à nossa proposta de pesquisa, que se constitui como uma parte da história da educação tocantinense. Nessa perspectiva, Magalhães (2004, p. 71) esclarece que “a história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica e base interdisciplinar”, construção essa que nos impulsionou a seguir nessa empreitada para a abertura de novos caminhos a serem trilhados.

Para o constructo desta pesquisa, selecionamos distintas bibliografias e diversos estudos de pesquisadores e pesquisadoras que realizaram ou ainda realizam percursos similares. Logo, este é um trabalho coletivo, construído a muitas mãos, e que, por isso, cabe nesta primeira seção, ora o emprego da primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural.

No seu movimento de ir e vir, o processo investigatório deixou claro que paciência e assiduidade são indispensáveis à pesquisa científica que vislumbra novas descobertas. As reflexões elencadas pretendem transportar o leitor ao centro de um debate fecundo e que é urgente levar adiante. Para introduzi-lo nesta tese, requer-se, primeiramente, uma breve aproximação com o objeto de pesquisa e, por isso, a necessidade de descrevê-lo, interpretá-lo e conhecer a gênese da sua origem.

A princípio, as investigações realizadas tanto em produções científicas como em documentos históricos evidenciaram uma inconsistência conceitual no que diz respeito às diferentes terminologias utilizadas para denominar a educação escolar ofertada no espaço carcerário. O termo,

⁹ SILVA, Valcelir Borges. Olho-espelho: Reflexões sobre a intervenção pedagógica no ambiente da Casa de Prisão Provisória de Palmas - TO. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2008.

no *Thesaurus* Brasileiro da Educação¹⁰ é registrado genericamente como “educação na prisão” e especificamente como “educação correcional”, o que demonstra mais de uma perspectiva para os estudos desenvolvidos em prisões e que abordam questões educacionais. Legisladores, teóricos e pesquisadores, ao longo dos anos, lançaram mão de distintas denominações, tais como: educação em prisões, educação prisional, educação correcional e educação penitenciária.

A própria conceituação das distintas terminologias existentes seria susceptível de pesquisa científica. Todavia, elegemos o termo “educação penitenciária” fundamentado no Princípio da Educação Penitenciária, definido pelo francês Charles Lucas¹¹ e reproduzido por Michel Foucault¹² como, “O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora deve tender, principalmente, para a sua instrução geral e profissional e para o seu melhoramento” (Lucas, 1838 *apud* Foucault, 1987, p. 391).

Após nos apropriarmos da expressão educação penitenciária recorreremos aos teóricos que nos instigaram a refletir sobre o campo da história, apesar de suas convergências e ambiguidades, foi possível compreender que “fazer história” não é apenas narrar acontecimentos do passado, pois “[...] o objeto de conhecimento histórico é resultante de um processo restritivo de conhecimento, de reconstrução, de análise interpretativa que se configurou naquilo que chamamos de História¹³”.

Por meio das linhas que formam o corpo deste texto, procuramos produzir ciência que dê “sentido histórico” aos fatos, considerando que “[...] esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido¹⁴”. Aliás, “[...] todo ‘fato histórico’ resulta de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido¹⁵”, ou seja, as práticas discursivas e históricas ressignificam o mundo por intermédio da interpretação cultural.

É sabido que cada um de nós possui um entendimento sobre o objeto “instituição educativa” de acordo com teorias, concepções e práticas constituídas ao longo da vida. Por meio de nossas necessidades, ideologias, sucessos e fracassos no ambiente escolar, é previsível desenvolvermos uma percepção social do objeto “escola”. No entanto, objetivamos que o leitor, caso nos permita, veja a instituição educativa de um novo ângulo, pois, no decorrer deste estudo, propusemo-nos a pensá-la, indagá-la e analisá-la como um campo que é possível mais de um ponto de vista.

¹⁰ Conforme pesquisado no endereço eletrônico: <http://vocabularyserver.com/brased/index.php>. Acesso em: 30 nov. 2022.

¹¹ Charles (Jean-Marie) Lucas (1803 – 1889) foi um reformador prisional francês, jurista e administrador. Autor de muitos livros e artigos sobre a abolição da pena de morte, a teoria da detenção preventiva, aplicação da lei e prisão e, finalmente, a civilização da guerra.

¹² Paul Michel Foucault (1926 – 1984), filósofo, psicólogo, teórico social e crítico literário, além do extenso currículo, destacou-se como um importante historiador que deteve, entre muitos dos seus objetos de pesquisa, a história cultural em instituições como hospitais, conventos e prisões.

¹³ LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia Brasileira Contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 19.

¹⁴ CHARTIER, 2002, p. 27.

¹⁵ CERTEAU, Michael de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 41.

Ao longo dos anos, presenciamos em nossas investigações duas formas de institucionalização do indivíduo, por meio do corpo e da mente, que, em muitas ocasiões são usados por duas distintas instituições, que buscam docilizar e disciplinar os corpos, que a depender da perspectiva, se coadunam, se completam ou se repelem. Nesse sentido, Michel Foucault (1987) postula uma série de semelhanças entre prisões, escolas, fábricas, hospitais e quartéis, que são por ele definidas como instituições produtoras de “corpos dóceis”.

A organização espacial das salas de aula, por exemplo, assim como a dos pátios dos quartéis e das fábricas, facilita o controle pela vigilância. Se por um lado, temos um sistema penal que se utiliza da institucionalização do poder de punir, do poder penal, do controle do corpo e do tempo da pessoa em situação de prisão para o adestramento do seu corpo e de suas ações, a fim de corrigi-lo individualmente. Por outro, temos a escola, que não raramente, institucionaliza o saber, o comportamento, a pedagogização das práticas, a classificação, a hierarquização e a distribuição de níveis a que são submetidos, nesse caso, os alunos.

Há, portanto, duas instituições disciplinantes. Em um extremo, a prisão, uma instituição coercitiva, fechada em si mesma, cuja função primordial é vigiar e punir, controlar o tempo e o movimento daqueles que nela se encontram enclausurados. No outro, a escola, um dispositivo funcional que, de forma mais leve, apresenta um projeto de coerções sutis em prol de uma futura sociedade disciplinada.

Pesquisar o trajeto histórico percorrido pela oferta de educação escolar, que tem a prisão como espaço macro, tornou-se fundamental, para que possamos compreender, como a existência e atuação das instituições educativas intramuros, ocupam um lugar principalíssimo de pensar, de instigar, de busca da verdade e, principalmente, para questionar-se a si mesma. Em suma, é no sentido lato, e não no sentido estrutural estrito, que o trabalho de pensar as escolas é útil e estimulante¹⁶.

No que diz respeito “às formas de pensar essa educação, os estudos demonstraram que educadores a consideram essencial para a formação e mudança do sujeito preso¹⁷”. Em outras palavras, “acreditam que o processo educativo escolar é um processo de desprisionalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas¹⁸”.

¹⁶ NÓVOA, António. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (coord.). As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 13-43.

¹⁷ AMORIM-SILVA, Karol Oliveira. Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2016, p. 86.

¹⁸ ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 271-297, jul./dez, 2011, p. 285.

Como estratégia para investigar nosso objeto de estudo, utilizamos, como categoria de análise, a memória coletiva, a individual e a institucional, haja vista que, “sem memória não há história¹⁹”. Ao problematizá-las, especificando suas bases teóricas e conceituais, evidenciamos a complexidade discursiva sobre elas no intuito de visualizar alternativas para pensar e discutir sobre como nosso objeto de pesquisa tem sido tratado no campo científico e social.

Entendemos que a memória “[...] nos revela fragmentos do passado e, por meio deles, temos a sensação de que o passado está presente²⁰”. Compreendemos que esses “pedaços” correspondem à memória coletiva e embora sejam relatados de forma individual, é a junção deles que possibilitará a construção histórica proposta. Assim, o fio condutor desta pesquisa serão as narrativas a respeito, principalmente, das experiências no contexto da implantação e da ampliação da oferta de educação penitenciária tocantinense, levando-se em consideração os desafios enfrentados pelos homens e mulheres que participaram desse processo.

“A identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica²¹”, que será investigada, a partir das reminiscências dos (as) participantes, que estiveram presentes no lócus da pesquisa durante o recorte espaço-temporal determinado.

Em síntese, destacamos que os resultados somente foram alcançados devido à diversos fatores, como, os créditos das disciplinas, os ateliês e vivências no grupo de pesquisa, as reuniões de orientações individuais e coletivas, a presença em sessões públicas de defesa de dissertações de mestrado e teses de doutorado, a participação em eventos, com e ou sem apresentação de trabalhos, relacionados ao objeto deste estudo, os procedimentos de revisão documental e bibliográfica, a construção do projeto de pesquisa, a fundamentação teórica e metodológica do texto de qualificação, o estado do conhecimento sobre a temática, as visitas à prisão, a análise e interpretação dos fatos históricos e, por fim, a produção da tese doutoral apresentada.

Ao finalizar estas primeiras notas introdutórias, conclamamos Guimarães Rosa²², que enfatiza: “A vida... o que ela quer da gente é coragem”, e o ato de ensinar dentro de uma instituição educativa intramuros, por si só, já é um ato de coragem e resistência ao sistema, à sociedade, à invisibilidade, não só dos alunos, mas também de seus professores e de todo o processo histórico e educacional que formam essa engrenagem. Quando uma professora, ou um professor, aceita ter a

¹⁹ CASTANHO, Sérgio Eduardo. Memória, História e Educação. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 67, p. 154-164, mar. 2016, p. 155.

²⁰ ALBERTI, 2004.

²¹ MAGALHÃES, 2004, p. 66.

²² ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 246.

prisão como ambiente de trabalho, ela (e) também aceita “pegar o boi pelo chifre²³”, empreitada essa, que é aprofundada neste estudo.

1.2 Problemática da pesquisa

Em linhas gerais, pode-se considerar educativa toda e qualquer atividade regulada por determinadas normas disciplinares, como: atividades manuais, pregações morais e religiosas, atividades de cultura e esporte, cursos profissionalizantes²⁴, bem como, os momentos de reclusão e isolamento, pretensamente dedicados à reflexão, como nos adverte Foucault (1987). Todavia, neste estudo, focamos na educação escolar normatizada e instituída em uma escola com salas de aula e com alunos sob as orientações de um (a) professor (a).

Ao se discutir, no contexto prisional, a educação como geradora de mudança nos modos de pensar, sentir e agir, faz-se necessário um aprofundamento nas investigações que tratam da oferta de educação penitenciária. Porém, quando buscamos pesquisas que remetessem à realidade educacional das instituições prisionais amazônicas, presentes na Região Norte do Brasil, não encontramos um quantitativo significativo de produções que conseguissem responder a todas as lacunas existentes. Sendo assim, esta tese, além de contribuir para o crescimento do número de pesquisas no âmbito da Região Norte e da região amazônica, se aprofunda no arcabouço teórico e prático a respeito do objeto de estudo.

Ao fundamentar-se em critérios históricos, empíricos e metodológicos, o recorte temporal escolhido confere coerência à análise proposta. O ano de 2005 constituiu-se como marco inaugural da pesquisa por corresponder à oficialização do primeiro projeto educacional implementado na Casa de Custódia de Palmas (CCP), que mais adiante teve sua nomenclatura substituída por Casa de Prisão Provisória de Palmas (CPPP), o qual representa o início da atuação sistemática do Estado na garantia do direito à educação penitenciária. Tal marco não apenas inaugura uma experiência concreta de educação escolar no contexto penitenciário, como também sinaliza uma mudança institucional relevante no campo das políticas públicas educacionais tocantinenses.

O marco final é o ano de 2023, que se deu por uma escolha metodológica necessária à organização e consolidação do *corpus* empírico, tendo em vista que o ano seguinte foi dedicado às etapas de coleta, transcrição, análise dos dados e redação dos capítulos finais da tese. Como adverte Lüdke e André (1986), a definição de recortes temporais em pesquisas qualitativas não deve ser

²³ “As entrevistas eram bastantes curtas, pois a pergunta: ‘Você vai pegar o boi pelos chifres’ ? tornou-se um jargão, pois, uma simples visita a Casa de Custódia de Palmas (CCP), fazia o alegre candidato voltar e desistir da disputa pela vaga” (SILVA, 2008, p.23).

²⁴ GRACIANO, Mariângela. A educação como direito humano: a escola na prisão. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

arbitrária, mas estar orientada pela lógica interna da investigação e pelos marcos empíricos que dão inteligibilidade ao objeto. Nessa perspectiva, consideramos que os dados disponíveis até o final do ano de 2023 formaram um conjunto suficientemente coeso e representativo das transformações institucionais e práticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos.

Ao contemplar quase duas décadas de trajetória histórica (2005–2023), esse estudo promove uma análise longitudinal e crítica das políticas públicas educacionais no cárcere, permitindo identificar processos de continuidade, rupturas, silenciamentos e reconfigurações institucionais (Le Goff, 1990; Rüsen, 2010). Ademais, ao circunscrever a investigação nesse intervalo temporal, essa pesquisa assegura rigor analítico, viabilidade metodológica e pertinência histórica, mantendo-se fiel aos princípios da pesquisa qualitativa em educação que valoriza a compreensão densa dos fenômenos em seus contextos sociais e históricos concretos (Minayo, 2001; Gatti, 2005).

Entre as muitas questões que surgiram no decorrer do curso de doutoramento e no processo investigado desenvolvido, destacamos a problemática central desta tese: A institucionalização da oferta de educação penitenciária tocantinense, considerando seus aspectos históricos, legais e políticos, de 2005 a 2023, se configurou como um direito humano e um processo emancipatório, rompendo com a estratégia disciplinar e punitiva?

Nessa perspectiva, as questões investigativas secundárias inquiriram: O que as pesquisas realizadas no âmbito dos programas públicos de pós-graduação amazônicos abordam sobre a oferta de educação escolar nas prisões na Região Norte do Brasil? Quais foram os principais marcos históricos, legais e políticos, nacionais e estaduais, que consolidaram a implantação e ampliação da oferta da educação penitenciária no Tocantins? Quais atores e quais instituições foram responsáveis pela formulação, articulação e implementação da Escola Estadual Nova Geração (EENG)? Quais foram os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no processo de implantação e consolidação da primeira Escola Pública Interna do estado do Tocantins? Como se configuraram as relações institucionais e instesetoriais ao longo dos anos, entre a CPPP e a EENG?

A institucionalização da oferta de educação escolar no âmbito do complexo penitenciário tocantinense só foi oficializada em 2005, dezessete anos após a emancipação do estado e vinte e um anos após a aprovação da LEP, de 1984. Esse fato evidencia um passado negligente e que não foi superado, haja vista que, no estado, ainda há um percentual insuficiente de internos que têm acesso às atividades educativas.

Diante disso, nosso Argumento de Tese defende que: A institucionalização da oferta de educação nas prisões do Tocantins, entre os anos de 2005 e 2023, tomando como referência a experiência da Escola Estadual Nova Geração implantada dentro da Casa de Prisão Provisória de Palmas, como mostra representativa do universo estudado, não se constituiu plenamente como uma

ruptura fundamentada na afirmação de uma educação emancipatória, crítica, integral e libertária, concebida como um Direito Humano inalienável e fundamental na reconstrução da cidadania da pessoa, em privação de liberdade.

Pelo contrário, o processo investigado revelou-se tensionado por contradições históricas, políticas e institucionais, marcado por avanços pontuais, retrocessos estruturais e permanências da lógica disciplinar e punitiva. Embora normativas legais e esforços pedagógicos tenham buscado afirmar a educação penitenciária como um direito humano, o que se evidenciou foi uma institucionalização incompleta, seletiva e frequentemente submetida a interesses alheios à garantia plena desse direito, demonstrando que a concepção da educação como instrumento de emancipação e dignidade ainda permanece como horizonte a ser efetivamente alcançado.

Dessa forma, neste estudo, defendo que a realização dessa pesquisa sobre a Educação Penitenciária favorece a compreensão das relações Prisão, Estado e Sociedade, desvendando o trajeto histórico, legal e político desde sua constituição aos dias atuais, para reconhecer a Educação Penitenciária como Direitos Humanos.

Foucault (1987) traz que, historicamente, a escola de presídio sempre trabalhou numa concepção de educar, disciplinar e docilizar os corpos, inserindo-se em um campo permanentemente tensionado entre lógicas de controle punitivo e projetos de emancipação humana.

Ao sustentar que a oferta de uma educação penitenciária democrática, integral, emancipatória, crítica e reflexiva, acreditamos e defendemos que a reinserção social, a ressocialização e a qualificação profissional configuram-se como efeitos decorrentes da consolidação desse processo educacional de caráter emancipatório. Não se tratam, portanto, dos fins últimos desse processo, como muitos, equivocadamente, defendem, mas de consequências positivas que emergem de forma progressiva e natural, a partir de uma prática educativa orientada pela libertação, emancipação e autonomia dos estudantes.

Por fim, sustentamos que o conceito central dessa tese é: A educação penitenciária libertadora, concebida como um direito fundamental e prática emancipadora, capaz de promover o desenvolvimento intelectual, ético, social e político de mulheres e homens, em situação de prisão, cuja efetividade é alicerçada em políticas públicas comprometidas com a dignidade humana e com a justiça social.

1.2 Objetivos da pesquisa

Para Eduardo Galeano (2000), “a história é um profeta com olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será²⁵”. Nessa perspectiva, nossa pesquisa parte do pressuposto de que existem outros modos de olhar as instituições e suas histórias distante dos padrões oficiais. Fundamentada em documentos, arquivos, observações e memórias, contextualizamos e problematizamos a trajetória histórica da educação penitenciária, considerando sua repercussão no passado, no presente e buscando pistas do seu futuro.

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender, à luz da abordagem histórico-cultural, a constituição histórica, legal e política da institucionalização da oferta de educação penitenciária no âmbito do sistema carcerário tocantinense, com ênfase na trajetória da Escola Estadual Nova Geração, no recorte temporal de 2005 a 2023.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Historicizar a oferta de Educação Penitenciária no Brasil e na Região Norte, por meio de uma amostra representativa dos principais marcos históricos e políticos, sob a égide da legalidade instituída, a partir da segunda metade do século XIX.
- Analisar, no âmbito histórico, legal e político, os caminhos trilhados pela institucionalização da oferta de educação penitenciária no estado do Tocantins.
- Entender o processo de implantação e ampliação da realidade educacional da Escola Estadual Nova Geração na CPP de Palmas, considerando as condições estruturais, pedagógicas e administrativas, sob a perspectiva das memórias dos sujeitos que participaram ou ainda participam do seu cotidiano escolar.

1.4 Arquitetura da tese

O fio teórico-argumentativo desta tese constitui-se de seis seções. Na primeira seção, introdutória, foi apresentado um memorial que descreveu a trajetória acadêmica da pesquisadora, a

²⁵ GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Tradução Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307p.

justificativa pela escolha da temática, os caminhos percorridos pela pesquisa e o modo como a tese se estrutura, objetivando facilitar o entendimento do leitor.

Abordamos, na segunda seção, o andarilhar metodológico da investigação e as referências que norteiam as etapas, as técnicas e as ferramentas que sustentam a coleta e a análise dos dados, bem como apresentaremos um estado do conhecimento das produções científicas que elegeram a educação escolar ofertada no sistema prisional amazônico como objeto de pesquisa e que têm como *locus* a Região Norte do Brasil e por fim, os cuidados éticos da pesquisa que foi validada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, por meio do Parecer nº 5.825.973/2022.

Na terceira seção, apresentamos e discutimos a trajetória histórica, legal e política da oferta de educação escolar nas prisões no Brasil e na Região Norte, em três principais etapas: a) primeiras experiências educacionais nas cadeias do Brasil Império; b) avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos nos governos novecentistas e c) a institucionalização da oferta de educação penitenciária nos séculos XX e XXI.

A quarta seção abarca as ações educacionais, programas e projetos mais importantes, assim como o ordenamento jurídico estadual que dispõe sobre as diretrizes, marcos normativos e políticos constituídos pelos órgãos executores da política educacional tocantinense. Tomaremos como ponto de partida, o ano de 2005, por meio da análise histórico-documental e dos diálogos provenientes das entrevistas semiestruturadas com pessoas que participaram e/ou testemunharam a implantação e a ampliação da oferta de educação penitenciária no âmbito do Tocantins. Ainda nessa seção, analisamos e interpretamos as relações/comunicações intersecretariais, intersetoriais e parcerias articuladas que viabilizaram a sua institucionalização.

A quinta seção foca no processo de implantação e na trajetória da Escola Estadual Nova Geração, estabelecida no interior da CPP de Palmas. Realizamos uma contextualização histórica e política, por meio da análise de diversos arquivos como fotos, notícias, relatórios, projetos pedagógicos e arquitetônicos somados às narrativas dos profissionais que participaram desse processo histórico. Ainda nessa seção foram analisadas as duas versões do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Tocantins (PEEPLESP), 2012 e 2021, a partir da promulgação do Decreto nº 7.626 de 2011.

A última seção versa sobre as considerações finais desta propositura de tese, nas quais são articulados os achados da pesquisa, que nos permitiram entender, concisamente, o contexto histórico, político e legal em que a oferta de educação penitenciária tocantinense está inserida, bem como, estimulamos a continuidade de pesquisas que vislumbram a instituição educativa intramuros tocantinenses como objeto de estudo.

1.5 Apresentação do objeto da pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa é a educação penitenciária ofertada no estado do Tocantins, tendo como *locus* a Escola Estadual Nova Geração que foi a primeira instituição educativa implantada no penitenciário tocantinense. Considerando que as primeiras tratativas de institucionalização da educação penitenciária surgiram em meados de 2005, quando foi estabelecida oficialmente, a assistência educacional na Casa de Custódia de Palmas, estabelecemos o período de 2005 a 2023 como recorte temporal investigativo.

À luz dos documentos (oficiais e não oficiais) fomos à campo conhecer nove participantes que compartilharam suas memórias pessoais, acadêmicas, profissionais, vivências e percepções sobre a relação educação-prisão, e como desenvolveram, ao longo dos anos, suas práticas em meio às condições materiais e ambientais no contexto carcerário, desde as primeiras iniciativas.

Nas últimas décadas, a educação ampliou seu campo de discussão a respeito dos espaços de construção de singularidades e subjetividades voltados para o desenvolvimento do indivíduo, em conformidade com os novos desafios surgidos nos últimos tempos. As mobilizações em torno dessa temática têm impulsionado a ampliação das investigações sobre os indivíduos e sua interação com o mundo que os cerca.

Por meio de publicações e de pesquisas científicas, o ambiente acadêmico tem fomentado as discussões acerca dos problemas educacionais que afligem a nossa sociedade, bem como, tem identificado as situações nas quais ainda precisamos avançar. A educação penitenciária se insere perfeitamente nesse contexto, pois carece de mapeamento e de ampliação da literatura especializada que elege instituições educativas intramuros como *locus* de pesquisa.

Percebemos, então, a necessidade de se discutir como marcos históricos e políticos podem influenciar na vida de jovens e adultos acautelados pelo Estado, enquanto sujeitos amazônicos que, muitas vezes, não têm acesso à educação. Além de análise histórica, a educação penitenciária amazônica carece de análise política, cultural e identitária, visando o fortalecimento do combate às mazelas sociais que implicam a exclusão social. Ao contrário da educação que aliciava as massas, em favor dos discursos do governo Civil Militar (1964 – 1985)²⁶, sobre o qual discutiremos mais adiante, defendemos uma forma de ensino libertadora e humanista que promova a emancipação e a cidadania da pessoa, em situação de prisão.

²⁶ Durante a Ditadura Militar (1964-1985) a oferta de educação no sistema penitenciário brasileiro não era ofertada como uma como direito ou política pública inclusiva, haja vista, que ela promovia o controle ideológico, disciplinamento e invisibilização não somente de detentas (os) comuns, mas também de políticos, estudantes, artistas e todas as pessoas que contestavam o regime conforme destaca Marcos Rolim (2006, p. 153)“Durante o regime militar, a prisão foi tratada como espaço de aniquilamento simbólico. A educação, quando existente, servia como expediente para manutenção da ordem, funcionando como uma extensão dos mecanismos de contenção do Estado.”

Para melhor interpretar nosso objeto de estudo, optamos pela abordagem histórico-cultural, pois ela possibilita que os “historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhes são próprios²⁷”.

Sob a luz da história cultural, que “[...] tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”²⁸, esse estudo tem como método de pesquisa, a história oral, que é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais²⁹”. Ou seja, são trazidos à tona diversas perspectivas e múltiplos olhares a respeito do mesmo contexto histórico.

Logo, abordamos a história de um passado recente, contemporâneo, mas não menos importante, pois, como afirma Delgado (2010, p. 22), no passado, “acreditava-se que o trabalho do historiador só poderia começar verdadeiramente quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados”. Todavia, o campo de estudo da história do tempo presente e do passado recente tem ganhado força e legitimidade alicerçadas em temáticas e metodologias específicas, como, “[...] por exemplo, a importância das cronologias antes das análises de conteúdo; a valorização dos períodos de ruptura e dos eventos políticos, a utilização das fontes orais e a busca de interdisciplinaridade³⁰”.

Em razão disso, esta pesquisa é alicerçada na devida diversidade teórica abarcada pelas principais obras de Roger Chartier (2002), Michael de Certeau (1982), Michel Foucault (1987,1990) e Justino Magalhães (2004), Julião (2010) entre outros importantes autores também alicerçam este estudo, e não foram escolhidos por acaso. Além de contribuírem significativamente para a compreensão do tema, alguns deles, inclusive, passaram um tempo reclusos, como é o caso de Graciliano Ramos (2013), Maurice Halbwachs (1990) e Paulo Freire (1967, 1987,1995).

As primeiras investigações sobre a temática nos revelaram uma escassez de estudos e um cenário desanimador devido à pouca representatividade acadêmica no âmbito da Amazônia brasileira. No entanto, esse fato estimulou ainda mais a busca por respostas e promover uma maior visibilidade da constituição histórica da oferta de educação penitenciária nesse contexto.

²⁷ BURKER, Peter. O que é história cultural? 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 51.

²⁸ CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Ed. Difusão, 2002, p. 17.

²⁹ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História Oral: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15.

³⁰ DELGADO, 2010, p. 13.

Sob as perspectivas históricas, legais e políticas, partimos das primeiras iniciativas, em âmbito nacional, de assistência educacional nos cárceres do Brasil Império, em seguida, o Brasil Republicano, o governo de Juscelino Kubitschek e a Ditadura Civil-Militar. A partir daí, nosso percurso histórico evidenciou os importantes avanços perpetrados pela Lei de Execução Penal Brasileira (LEP), de 1984, culminando no processo sócio-histórico que envolveu o nascimento da primeira “escola de presídio³¹” tocantinense, em 2005.

Cumpre ressaltarmos que, no estado do Tocantins, um dos primeiros educadores a “pegar o boi pelo chifre³²” foi o professor Doutor Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, que, em meados de 2003, chegou ao Tocantins para substituir um colega na Universidade Luterana de Palmas (ULBRA), por três semanas, e está há mais de vinte anos no estado.

Nascido em Brasília-DF e atualmente com 52 anos, sua trajetória na sala de aula começou como professor leigo da educação básica quando, em 2001, concluiu sua primeira graduação no Curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília (UNB) e se tornou um dos primeiros a capitanear um projeto de extensão no ambiente carcerário. O seu primeiro desafio nessa empreitada foi encontrar interessados em trabalhar na “escola da cadeia”, que, além dos dificultadores próprios do serviço, apresentava como agravante, a revista íntima reservada diariamente aos professores.

Quem nos fornece essa informação é o professor Valcelir Borges da Silva, que, antes mesmo de migrar para o Tocantins, em 1999, já se envolvia, em Belém do Pará, com projetos de assistência a pessoas em situação de vulnerabilidade. Ele cita que participava do Movimento Emaús, cuja finalidade era resgatar meninos e meninas em situação de rua e aproximá-los das famílias e da assistência social, por meio da arte e da educação. Em 2006, já servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação no Tocantins, ingressou na primeira equipe de educadores para trabalhar “num projeto ainda em fase experimental na Casa de Custódia de Palmas” (Entrevista - Silva, 2023). Ele nos revela como era o procedimento rotineiro que acontecia antes das aulas: “E aí, inicialmente, a gente passava por uma revista completa mesmo, inclusive uma revista muito vexatória”.

Ao compartilhar essa memória, o professor relembra que a revista íntima, tão temida por amigos e por familiares das pessoas em privação de liberdade, nessa época se estendia aos professores, que se sentiam constrangidos a ponto de esboçar “risos desconcertados de brincadeiras tiradas por um ou outro que tentavam esconder o constrangimento geral – até, e principalmente, do

³¹ Escola implantada dentro do complexo penitenciário.

³² A expressão “pegar o boi pelos chifres” é um dito popular de origem rural, utilizado para qualificar situações de coragem e enfrentamento de situações difíceis. No contexto dessa pesquisa, seu uso pelos entrevistados expressa a disposição de assumir, com determinação, a tarefa de educar dentro da prisão. Sobre a formação de expressões metafóricas a partir de elementos do universo animal, ver: COSTA (2009).

próprio agente – de tal situação inusitada³³”. Essa lembrança ilustra um dos principais entraves para a contratação de professores para trabalhar na CCP no ano de 2005.

Ressaltamos que, esse procedimento não acontece mais, como veremos mais à frente, mas, naquela época, ele revelou ser mais um dos dispositivos usados pelo poder disciplinar que sujeitava os corpos, regulava expressões, condutas e movimentos (Foucault, 1987). Os operadores da temida revista não distinguiam suas vítimas fazendo com que os (as) professores (as) também fossem enquadrados na cultura prisional da época.

Para Jacques Le Goff (1990), práticas como essa não são neutras, pelo contrário, elas carregam sentidos simbólicos que ajudam a produzir e a conservar hierarquias e exclusões, consolidando uma memória institucional que legitima e controla até mesmo os corpos de educadores (as) desconsiderando sua dignidade humana.

A aplicação dessa prática foi declarada inconstitucional pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 395, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2015, que aboliu e a julgou, a revista íntima, como uma prática incompatível com os princípios do Estado Democrático de Direito, por representar grave ofensa à dignidade, à integridade física e psíquica e à presunção de inocência.

Memórias como essa, associadas aos arquivos históricos e aos fatos oficiais registrados, construíram uma narrativa coerente, conferindo identidade e sentido à essa tese que se constitui como uma parte da história da educação tocantinense. Nessa perspectiva, Magalhães (2004, p. 71) esclarece que “a história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica e base interdisciplinar”, construção essa que nos impulsionou a seguir nessa empreitada para com a esperança de abrir novos caminhos a serem trilhados.

A longa jornada de descobertas que nos propomos a trilhar exigiu o constructo de uma seleção criteriosa e extensa de bibliografias e diversas produções oriundas de pesquisadores e pesquisadoras que realizaram ou ainda realizam percursos semelhantes ao nosso. Logo, este é um trabalho coletivo, construído a muitas mãos, e que, por isso, cabe nesta primeira seção, ora o emprego da primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural.

No seu movimento de ir e vir, o processo investigatório deixou claro que paciência e assiduidade são indispensáveis à pesquisa científica que se propõe a vislumbrar novas descobertas. As reflexões ora elencadas pretendem transportar o leitor ao centro de um debate fecundo e que é

³³ SILVA, Valcelir Borges. Olho-espelho: Reflexões sobre a intervenção pedagógica no ambiente da Casa de Prisão Provisória de Palmas - TO. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2008.

urgente levar adiante. Para introduzi-lo nesta tese, requer-se, primeiramente, uma breve aproximação com o objeto de pesquisa, por isso a necessidade de descrevê-lo, interpretá-lo e conhecer a gênese da sua origem.

A princípio, as investigações realizadas, tanto em produções científicas como em documentos históricos, evidenciaram uma inconsistência conceitual no que diz respeito às diferentes terminologias utilizadas para denominar a educação escolar ofertada no espaço carcerário. O termo no Thesaurus Brasileiro da Educação³⁴, é registrado genericamente como “educação na prisão” e especificamente como “educação correcional”, o que demonstra mais de uma perspectiva para os estudos desenvolvidos em prisões e que abordam questões educacionais. Legisladores, teóricos e pesquisadores, ao longo dos anos, lançaram mão de distintas denominações, tais como: educação em prisões, educação prisional, educação correcional e educação penitenciária.

A própria conceituação das distintas terminologias existentes seria suficiente para uma nova pesquisa científica. Todavia, elegemos o termo “educação penitenciária”, pois, Michael Foucault³⁵ compreende o Princípio da Educação Penitenciária, fazendo referência à obra “*De la réforme des prisons*”(1838), do francês Charles Lucas³⁶, como “O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora, deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional e à sua melhora” (Lucas, 1838 *apud* Foucault, 1987, p. 391). Ao abordar o termo “educação penitenciária”, Foucault (1987) coloca que “a educação do recluso, para o poder público, é uma precaução indispensável no interesse da sociedade e, ao mesmo tempo, uma obrigação relativamente ao recluso³⁷”.

Após nos apropriarmos da expressão “educação penitenciária” recorreremos a autores que nos instigaram a refletir sobre o campo da história, apesar de suas convergências e ambiguidades, foi possível compreender que “fazer história” não é apenas narrar acontecimentos do passado, pois “[...] o objeto de conhecimento histórico é resultante de um processo restritivo de conhecimento, de reconstituição, de análise interpretativa que se configurou naquilo que chamamos de História³⁸”.

Por meio das linhas que formam o corpo deste texto, procuramos produzir ciência que dê “sentido histórico” aos fatos, considerando que “[...] esta história deve ser entendida como o estudo

³⁴ Conforme pesquisado no endereço eletrônico: <http://vocabularyserver.com/brased/index.php>. Acesso em: 30 nov. 2022.

³⁵ Paul Michel Foucault (1926 – 1984), filósofo, psicólogo, teórico social e crítico literário, além do extenso currículo, destacou-se como um importante historiador que deteve, entre muitos dos seus objetos de pesquisa, a história cultural em instituições como hospitais, conventos e prisões.

³⁶ Charles (Jean-Marie) Lucas (1803 – 1889) foi um reformador prisional francês, jurista e administrador. Autor de muitos livros e artigos sobre a abolição da pena de morte, a teoria da detenção preventiva, aplicação da lei e prisão e, finalmente, a civilização da guerra.

³⁷ FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: O nascimento da prisão, 1987, p. 390.

³⁸ LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia Brasileira Contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 19.

dos processos com os quais se constrói um sentido³⁹”. Aliás, “[...] todo ‘fato histórico’ resulta de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido⁴⁰”, ou seja, as práticas discursivas e históricas ressignificam o mundo por intermédio da interpretação cultural.

É sabido que cada um de nós possui um entendimento sobre o objeto “instituição educativa” de acordo com teorias, concepções e práticas constituídas ao longo da vida. Por meio de nossas necessidades, ideologias, sucessos e fracassos no ambiente escolar, é previsível desenvolvermos uma percepção social do objeto “escola”. No entanto, objetivamos que o leitor, caso nos permita, veja a instituição educativa de um novo ângulo, pois, no decorrer deste estudo, propusemo-nos a pensá-la, indagá-la e analisá-la como um campo que é possível mais de um ponto de vista.

Apresentamos duas formas de institucionalização do corpo e da mente, por duas instituições que buscam docilizar e disciplinar os corpos, por meio de dois tipos de poder, que, a depender da perspectiva, se coadunam, se completam ou se repelem. Segundo Foucault (1987) há uma série de semelhanças entre prisões, escolas, fábricas, hospitais e quartéis como instituições produtoras de “corpos dóceis”. A organização das salas de aula, dos pátios, dos quartéis e das fábricas, pode propositalmente, facilitar o controle pela vigilância.

Se por um lado temos a institucionalização do poder de punir, do poder penal, do controle do corpo e do tempo da pessoa em situação de prisão, visando o adestramento do seu corpo e de suas ações, a fim de corrigi-lo individualmente. Por outro, temos a institucionalização do saber e do comportamento, a pedagogização das práticas, a classificação, a hierarquização e a distribuição de níveis a que são submetidos, nesse caso, os alunos. Existem, portanto, duas instituições disciplinantes. Em um extremo, a prisão, uma instituição coercitiva, fechada em si mesma, cuja função primordial é vigiar e punir, controlar o tempo e o movimento daqueles que nela se encontram enclausurados. No outro extremo, a escola, um dispositivo funcional que, de forma mais leve, ou não, apresenta um projeto de coerções sutis em prol de uma futura sociedade disciplinada.

Aqui a instituição educativa intramuros se apresenta com limites estruturais e sociais que permitem não só a sua autoprodução, mas também, um intercâmbio com o exterior, podendo influenciar ou ser influenciada por ele. Esse contexto de trocas é também objeto de reflexão, visto que a instituição protagonista desta pesquisa está estabelecida dentro de uma instituição macro, a prisão. Há, portanto, a necessidade de pesquisas sobre o modo como nasceu e como funciona a relação entre essas duas instituições, como coexistem, quais são os limites definidos, ou não, e como se auto - influenciam, em tempos passados e presentes.

³⁹ CHARTIER, 2002, p. 27.

⁴⁰ CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 41.

No que diz respeito “às formas de pensar essa educação, os estudos demonstraram que educadores a consideram essencial para a formação e mudança do sujeito preso⁴¹”. Em outras palavras, “acreditam que o processo educativo escolar é um processo de desprisonalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas⁴²”.

Como estratégia de pesquisa e categoria de análise, utilizamos a memória coletiva, a individual e a institucional, haja vista que, “sem memória não há história⁴³”. Ao problematizá-las, especificando suas bases teóricas e conceituais, evidenciamos a complexidade discursiva sobre como nosso objeto de pesquisa tem sido tratado no campo científico e social.

Entendemos que a memória “[...] nos revela fragmentos do passado, e através deles, temos a sensação de que o passado está presente⁴⁴”. Compreendemos que esses “pedaços” correspondem à memória coletiva, e embora sejam relatados de forma individual, foi a junção deles que possibilitou a construção histórica apresentada. O fio condutor que rege essa pesquisa são as narrativas a respeito, principalmente, das experiências no contexto da implantação e da ampliação da oferta de educação penitenciária tocantinense, levando-se em consideração os desafios enfrentados pelos (as) profissionais que participaram desse processo.

“A identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica⁴⁵”, que será constituída a partir das reminiscências dos (as) participantes que estiveram, ou ainda estão, no cotidiano institucional durante o recorte espaço-temporal determinado.

Em síntese, destacamos que na cronologia desta pesquisa histórica, encontram-se: os créditos das disciplinas, dos ateliês e vivências no grupo de pesquisa, as reuniões de orientações individuais e coletivas, a presença em sessões públicas de defesa de dissertações de mestrado e teses de doutorado, a participação em eventos, com e ou sem apresentação de trabalhos, relacionados ao objeto deste estudo, os procedimentos de revisão documental e bibliográfica, a construção do projeto de pesquisa, a fundamentação teórica e metodológica do texto de qualificação, o estado do conhecimento sobre a temática, as visitas à prisão, a análise e interpretação dos fatos históricos e, por fim, a produção dessa tese doutoral.

⁴¹ AMORIM-SILVA, Karol Oliveira. Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2016, p. 86.

⁴² ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 271-297, jul./dez, 2011, p. 285.

⁴³ CASTANHO, Sérgio Eduardo. Memória, História e Educação. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 67, p. 154-164, mar. 2016, p. 155.

⁴⁴ ALBERTI, 2004, p. 15.

⁴⁵ MAGALHÃES, 2004, p. 66.

Ao finalizar estas primeiras notas introdutórias, conclamamos Guimarães Rosa⁴⁶, que enfatiza: “A vida... o que ela quer da gente é coragem”, e o ato de ensinar dentro de uma instituição educativa intramuros, por si só, já é um ato de coragem e resistência ao sistema, à sociedade, à invisibilidade, não só dos alunos, mas também de seus professores que foram desafiados à “pegar o boi pelo chifre⁴⁷” para que a engrenagem educacional funcionasse.

1.6 Justificativa teórico-conceitual

Ao compilar diversos elementos que, isolados, não seriam inéditos, essa tese inova ao estipular um recorte temporal de dezoito anos (2005 a 2023), tendo como recorte geográfico e temático, a EEGN implantada no Tocantins, que compartilha com outros estados amazônicos, dos mesmos desafios educacionais, entre eles, o apagamento institucional.

Outro elemento inovador é a articulação crítica e dialógica, entre Paulo Freire e Michel Foucault, estudiosos, que mesmo oriundos de matrizes teóricas distintas, criticam a negação da subjetividade, à disseminação da opressão e a padronização dos corpos. Ao intermediar um diálogo entre eles, mediada pela abordagem histórico - cultural, a tese apresenta uma leitura profunda e multidimensional da escola carcerária, que ora se apresenta como ferramenta de controle, ora como uma real possibilidade de recriação crítica de sua existência.

Por fim, ao se utiliza de uma triangulação metodológica, que entrecruza o estado do conhecimento (produção bibliográfica), a análise documental (fotografias, planos, diários, normativas entre outros) e as fontes orais (educadores, educadoras, gestores e gestoras), essa pesquisa discute novos modos de pensar a escola carcerária situada no coração da Amazônia Brasileira. Em suma, a tese se mostra original quando abarca todos esses elementos, em prol de um objeto de pesquisa único, que apresenta um conhecimento novo e situado.

Autores como Costa (2018) e Oliveira (2020) defendem que mesmo com os avanços legislativos e normativos sobre a oferta de educação no contexto penitenciário com destaque para a Recomendação nº. 44 de 2013 do CNJ e para o Plano Nacional de Educação em Prisões (2014), os estados amazônicos ainda apresentam índices de inclusão educacional no sistema penitenciário, aquém de outras regiões, como Sul e Sudeste.

A pesquisadora amazônica Maria das Graças de Oliveira (2014, p. 48), em estudos realizados no Pará, afirma que “a realidade amazônica se caracteriza não apenas pela escassez de recursos e

⁴⁶ ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 246.

⁴⁷ “As entrevistas eram bastantes curtas, pois a expressão ‘Você vai pegar o boi pelo chifre’ tornou-se um refrão, já que uma simples visita a Casa de Prisão Provisória (CPP), fazia o alegre candidato voltar e desistir da disputa pela vaga” (SILVA, 2008, p.23).

infraestrutura, mas também pela invisibilidade política das pessoas encarceradas enquanto sujeitos de direito”. Ou seja, reflexo de políticas públicas insuficientes, inefetivas ou mesmo descontinuadas. Sousa (2017), outra pesquisadora amazônica, coaduna com esse discurso, ao investigar a situação educacional nas unidades prisionais do Norte do Brasil, ela reforça que “a ausência de políticas formativas para os docentes, a instabilidade dos convênios e a precariedade das estruturas escolares evidenciam o descaso com que o direito à educação é tratado no cárcere amazônico” (Sousa, 2017, p. 93).

A temática da educação ofertada nas instituições prisionais não é algo novo, mas que somente nos últimos anos vem ganhando espaço no meio acadêmico. Melhor dizendo, somente a partir de 2005 é que pesquisadores e pesquisadoras ampliaram suas lupas para o tema. Esse ajuste está relacionado ao cenário de debate internacional acerca do encarceramento em massa, sobre as modificações na forma de execução penal e de importantes mudanças na legislação sobre a educação, no contexto de privação de liberdade⁴⁸.

Por ser pautada nas representações históricas e alinhada à abordagem histórico-cultural, esta pesquisa levantou um *corpus* teórico composto pelas fontes primárias e secundárias. É certo que toda pesquisa exige que a (o) pesquisadora (o) reconheça e justifique suas escolhas e, por isso, construímos uma proposta teórico-metodológica fundamentada em “uma hermenêutica cruzada com o arquivo contextualizando a produção dos documentos, descrevendo de forma integrada a materialidade e a gênese dos incidentes críticos, relativizando o papel dos órgãos e dos atores e diversificando as ações simultâneas⁴⁹”, que justificaram a necessidade e relevância dessa investigação.

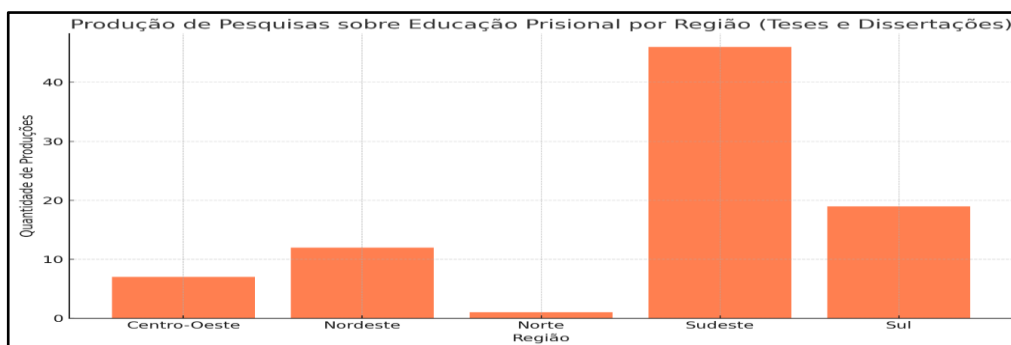
As pesquisadoras Garutti e Oliveira (2018) divulgaram um estudo intitulado "A Educação Prisional pelo Estado do Conhecimento" no qual é apresentado um mapeamento de produções científicas utilizando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES como referência. Elas identificaram 85 trabalhos sobre a temática, dos quais, 66 eram dissertações de mestrado enquanto 19 eram teses de doutoramento, defendidos no recorte temporal 1975 a 2012⁵⁰, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Produção de pesquisas acadêmicas no período de 1987 a 2012.

⁴⁸ ARAGÃO, A. M.; ZILIANI, R. L. M. Celas E Salas: A Recente Produção Acadêmica Sobre Educação Escolar Na Prisão (2003-2017). Reflexão e Ação. 2019, p.148-65.

⁴⁹ MAGALHÃES, 2004, p. 155.

⁵⁰GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A educação prisional pelo estado do conhecimento. Revista Educação e Políticas em Debate, Londrina, v. 7, n. 2, p. 356-371, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325940828_A_educacao_prisional_pelo_estado_do_conhecimento. Acesso em: 19 abr. 2025.

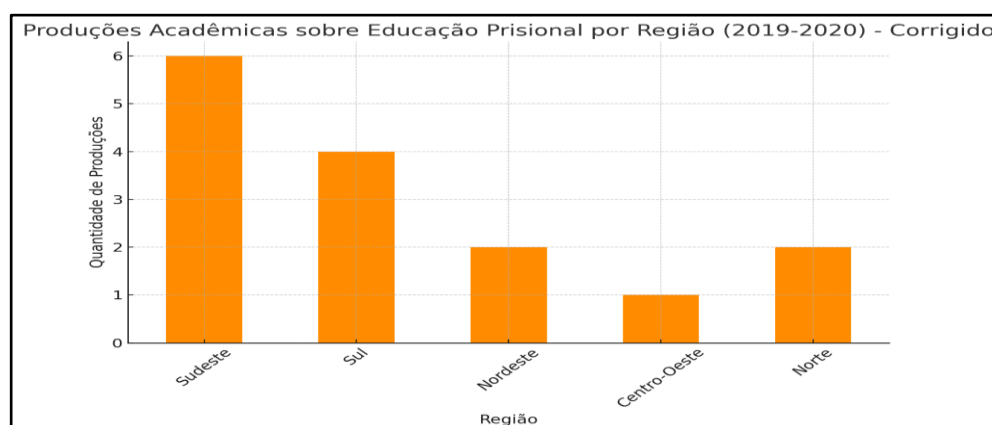


Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no estudo de Garutti e Oliveira (2018)

Inferese que é nítido a disparidade de produções sobre o tema entre as regiões. Enquanto a região Sudeste se destaca pela profunda concentração das pesquisas acadêmicas, as regiões Norte e Nordeste, são marcadas pelo apagamento institucional que reforça o que autores como Oliveira (2018), Garutti & Oliveira (2018) já denunciaram: há uma marginalização da Amazônia legal e do interior do Brasil nos estudos sobre políticas públicas educacionais.

Em outro estudo mais recente, intitulado "Educação em Prisões no Brasil: estado do conhecimento", publicado em 2021, traz um mapeamento de teses e dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019 a 2020, no total, os autores encontraram e analisaram 15 produções cujas temáticas eram voltadas ao campo da educação penitenciária. Neste estudo, cuja pesquisa de mestrado que defendemos em 2019, também foi citada, apresenta resultados semelhantes aos do estudo anterior.

Gráfico 2 – Produção de pesquisas acadêmicas no período de 2019 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no estudo de Braga & Rosa (2021)

Nesse último estudo, percebe-se que a região Sudeste ainda lidera largamente, seguida pela região Sul, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste aparecem empatadas e o Centro Oeste tem uma participação tímida no levantamento. Esse cenário evidencia a urgente necessidade de políticas

que incentivem a ampliação do número de pesquisas que tratam da temática nas regiões menos representadas, como a Região Norte do país.

Ao ser inserida no campo de estudos sobre educação na Amazônia brasileira essa pesquisa atende a urgência de ampliação do debate acadêmico sobre as múltiplas formas de exclusão educacional e de (re)significação dos espaços educativos na Região Amazônica, cujo Tocantins, que faz parte do bioma amazônico, compartilha dos mesmos desafios históricos relacionados à desigualdade social, à invisibilidade institucional e à precarização das políticas públicas (Oliveira, 2024; Sousa, 2017).

Ao reconhecer o cárcere como um espaço educativo, essa tese amplia o escopo do entendimento do que é a Educação Básica na Amazônia, ao mesmo tempo que traz para o meio acadêmico amazônico, mais uma forma de se fazer educação que considere as diversidades e adversidades regionais usando reflexões sobre a distribuição social do conhecimento, o trabalho docente e os sentidos da educação libertadora, especialmente em territórios periféricos e marginalizados.

Nessa tese são investigadas as condições de oferta da educação formal no contexto penitenciário amazônico usando o estado do Tocantins como referência, empírica e espacial, a fim de colaborar para o entendimento a respeito das políticas públicas desenvolvidas ao longo dos anos, bem como, as práticas pedagógicas e a formação de professores que atuam nesses espaços, se alinhando à linha de pesquisa “Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógicas e currículo”.

Ao concentrar-se na experiência do Tocantins, entre os anos de 2005 e 2023, esta pesquisa, além de ampliar o leque de estudos relativos à temática, visa compreender os espaços de disputa que não reconhecem os direitos de acesso à educação formal, por meio, dos marcos históricos, normativos e práticos que contribuem para a produção de conhecimento crítico sobre os processos educacionais não convencionais nos territórios amazônicos, especialmente aqueles vinculados à instituições públicas estaduais que ofertam educação básica dentro do sistema carcerário.

Importa ressaltar que, Catelli e Zanetti (2014), ao realizarem um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concluíram que, nos últimos anos, mesmo que de forma tímida, houve um aumento nas produções acadêmicas de dissertações, teses, artigos e livros, o que demonstrou um crescente interesse de pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* pela temática.

A partir das pesquisas realizadas, foi possível perceber que a maior parte da produção acadêmica tem buscado analisar e refletir a respeito das perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas relacionadas ao tema, proporcionando diálogos sobre ressocialização, justiça,

criminalidade, restrição de liberdade, direitos humanos, garantias de direitos, políticas públicas, socialização e socioeducação. Assim, a investigação e publicização deste estudo é de fundamental importância para o enriquecimento do contexto sócio-histórico da educação brasileira, visto que é indispensável que se compreenda qual o papel que esse processo educacional desempenha na sociedade, na formação da identidade e no exercício da cidadania daqueles que se encontram, muitas vezes, à margem dos direitos.

Diante da complexidade e da subjetividade do objeto de pesquisa, selecionamos os principais autores que formam as bases teóricas deste estudo e que são particularmente importantes para o aprofundamento da percepção da prisão como espaço de aprendizagem e de práticas educativas.

No que se refere ao refinamento teórico de estratégias e técnicas de coleta de dados, dialogamos sob a perspectiva prisional contextualizada nos estudos de Michel Foucault (1987); Elenice Onofre (2011, 2016); Eliane Vasquez (2008, 2013) e Elionaldo Julião (2016); a memória em Le Goff (1990) e Halbwachs (1990); sobre a abordagem histórico-cultural, tomaremos como referência Roger Chartier (2002) e Michael de Certeau (1982), que, ao fornecerem ferramentas de valor imensurável, constituem a espinha dorsal desta investigação científica.

A priori, determinamos as direções a respeito do tratamento dos conceitos fundamentados nos diversos teóricos que se dedicam ao tema, com o objetivo de extrair de suas obras nossa construção conceitual. Entre os modos de pensar a história, Peter Burkert (2011) postula que a história cultural é a mais eclética, tanto no âmbito coletivo como no individual; logo, colocamos o objeto desta pesquisa como uma particularidade da história da educação amazônica tocantina, validada pelos avanços e anseios presentes no processo de institucionalização da oferta de educação penitenciária ao longo dos últimos anos.

Na percepção do historiador Roger Chartier (2002), a história cultural é definida “como análise do trabalho de representação⁵¹”, ou seja, ela analisa as características sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. Se “a instituição educativa é local, tradição e representação”, conforme nos alerta Justino Magalhães (2004, p. 67), entendemos que há a necessidade de esclarecermos esses e outros conceitos, que não serão tratados como uma “camisa de força”, inflexíveis, pois entendemos que os fatos históricos são dinâmicos e tão complexos que não se enquadram em teorias prontas e acabadas.

Ainda na perspectiva da história cultural, Roger Chartier (1990), com seus estudos de representações, apropriações e práticas sociais, nos esclarece alguns importantes conceitos. A princípio, destacamos que “representação” é um dos mais discutidos no âmbito da historiografia

⁵¹ CHARTIER, 1990, p. 27.

brasileira. Diversos historiadores se dedicam a entendê-lo e suas possibilidades de aplicação nos estudos históricos⁵²”.

O livro “A história cultural entre práticas e representações”, publicado em 1990, por Roger Chartier, nos brinda com contribuições de diversos autores, entre eles Pierre Bourdieu, cujos estudos contribuíram para compreendermos que as representações são como construções sociais das experiências históricas, em que os indivíduos e os grupos projetam suas visões de mundo⁵³. Quando usada para compreender a sociedade e o mundo, a “representação” se torna essencial no âmbito de uma pesquisa de orientação histórica cultural.

Ao considerarmos que “percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas)⁵⁴”, alicerçadas na primazia dos estudos de Chartier (2002), entendemos que, ao longo dos anos, o ser humano e/ou seu grupo têm se apropriado, à sua maneira, das representações do mundo, ideias e crenças do seu tempo.

“A noção de apropriação pode ser, desde logo, reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas⁵⁵”. Por outro lado, Foucault, em seu livro “A ordem do discurso”, publicado em 1971, considera que a apropriação do discurso era submetida fora do alcance daqueles que não detêm o poder ou a posição que lhes permitem acessá-lo⁵⁶. Esse fato se coaduna com a realidade educacional encontrada nos complexos prisionais, onde o acesso à educação não é visto como um direito, e sim como um privilégio de poucos escolhidos, como veremos mais adiante.

Nesse contexto, quando o sujeito constrói uma ação (in) formativa consequente e sistemática, gera apropriações que, refletindo as diferentes marcas e vias de subjetivação e de identidade individual, convergem numa homogeneidade institucional⁵⁷.

À luz da história cultural, tomamos emprestadas as representações dos participantes dessa pesquisa, a fim de nos apropriarmos das memórias e das práticas complexas, históricas, múltiplas e diferenciadas que fizeram e fazem parte do mundo penitenciário. Com isso, construímos uma história alinhavada por textos, imagens, leituras, vozes e trancas, despertadas e estimuladas por uma de nossas habilidades mais sublimes, a memória.

⁵² COELHO, Fabiano. Conceitos “Cultura” e “Representação”: Contribuições para os estudos históricos. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 16, n. 28, 2014, p. 87-99.

⁵³ CHARTIER, 1990.

⁵⁴ CHARTIER, 1990. p.17.

⁵⁵ CHARTIER, 1990, p. 26.

⁵⁶ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. Edições Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

⁵⁷ MAGALHÃES, Justino. *Tecendo Nexos: História das instituições educativas*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

Quando problematizamos a história da instituição educativa pública, mostrou-se necessária uma breve incursão ao léxico “instituição”, originado do latim *institutio, onis*. No dicionário de Torrinha (1945, p. 434), o termo em questão é assim definido: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina”.

Saviani (2005, p. 28) coloca que a palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado, que é criado, posto, organizado, constituído pelo ser humano. Desse modo, ao constituir uma instituição, ele busca suprir uma determinada necessidade humana; no caso em específico, a institucionalização da instrução formal. Ou seja, tal necessidade concebe a instituição educativa. Em suma, ela é criada para satisfazer uma determinada carência humana, não de forma pronta e acabada, mas como unidades de ação que

[...] são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (Saviani, 2005, p. 28).

As instituições influenciam de tal modo o seu entorno que seu nascimento, como suas crises, ou mesmo o seu desaparecimento, influencia a vida e a rotina de famílias e comunidades. “A noção de instituição corresponde a uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização⁵⁸”. Em outros termos, uma instituição é uma estrutura viva, historiográfica, que, além de território e lugar de fala, é tradição e representação, com relações que se cruzam, se completam, se apropriam e se adaptam.

Ao se constituir uma instituição, determinam-se os seus limites – flexíveis ou não –, suas fronteiras – permeáveis ou não –, ao mesmo tempo que são definidos os indivíduos que a integram e os que lhe são estranhos. Determinam-se também, as demandas que serão acolhidas, planos, projetos e cronogramas que exigem uma estrutura organizativa com o propósito de instalar procedimentos e rotinas que são partes de um processo em busca da sua atividade-fim, que pode ser o ensino e a aprendizagem.

O professor Justino Magalhães, em seu livro “Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas”, publicado em 2004, por meio de reflexões pedagógicas, destaca que há essência nas instituições educativas e que estas se sobrepõem às organizações gerais, tendo em vista que “o processo de instituição corresponde à conversão de uma instância organizacional em instituição de existência⁵⁹”. Essa afirmação é corroborada por Eugene Enriquez (1987) ao defender que o sentido primordial de uma instituição é a “existência”, e não a produção em si, haja vista que “operam com

⁵⁸ MAGALHÃES, 2004, p. 62.

⁵⁹ MAGALHÃES, 2004, p. 38.

seres humanos que possibilitam, ou não, viver, trabalhar, educar-se, confortar-se, curar-se, mudar e ‘talvez criar o mundo a sua imagem⁶⁰’.

Ora, se o propósito de uma instituição é de existência, e não de produção, urge a necessidade de diferenciá-la de uma organização, cuja finalidade dominante é, na grande maioria das vezes, econômica. Por exemplo, uma empresa comercial e/ou financeira, e, para isso, recorremos, novamente, a Enriquez (1990), que, brilhantemente, faz esta distinção:

A diferença das organizações cujo objetivo é uma produção limitada, cifrada, fechada (por exemplo, uma empresa que pode nascer ou morrer sem que seu nascimento ou sua desapareção impliquem consequências notáveis na dinâmica social), as instituições, na medida em que iniciam uma modalidade específica de relação social, na medida em que tendem a formar e socializar os indivíduos de acordo com um padrão específico e têm a vontade de prolongar um estado de coisas, desempenham um papel essencial na regulação social global. Efetivamente, a sua finalidade primordial é colaborar com a manutenção ou renovação das forças vivas de comunidade, permitindo aos seres humanos serem capazes de viver, amar, trabalhar, mudar e, talvez, criar o mundo a sua imagem (Enriquez, 1987 *apud* Garay, 1998, p. 124).

O exposto nos permite afirmar que a instituição de existência é centrada nas relações humanas, e não nas econômicas. São as práticas humanas que as geram, e elas, por sua vez, exercem uma função primordial na formação social de homens e mulheres, possibilitando a construção de sua identidade. Para a professora Ângela Garay (1998), à medida que a instituição educativa foi deixando de ser definida como organização, para se caracterizar em razão do clima e da cultura institucional, a investigação foi avançando no sentido da complexificação e da relevância da instituição como um todo em organização e evolução.

Ao longo dos anos, à proporção que as instituições familiares e comunitárias de base foram perdendo sua capacidade de ação e representação no âmbito do ensino, as instituições escolares passaram a agregar mais valor e a se devolverem para, gradualmente, se tornarem centros educativos⁶¹. Ao se sobressair às instituições “de berço”, a escola passou por um complexo processo histórico de institucionalização até se consolidar como instituição educativa. Essa, ao longo do tempo, foi adquirindo novas funções para além das principais e secundárias, das explícitas e das ocultas. Além das funções educativas, a escola passou a abarcar funções de natureza assistencial, econômica, psíquica, trabalhista, de dominação e docilização, de poder e de prestígio. São relações originadas das articulações estabelecidas com os sujeitos e a sociedade.

⁶⁰ ENRIQUEZ, 1987 *apud* GARAY, 1998.

⁶¹ MAGALHÃES, 2004.

Antônio Nóvoa (1992) enfatiza que as instituições educativas apresentam grande particularidade, ao passo que a educação, ao contrário do que ocorre nas fábricas de produção, não aceita a simplificação do ser humano, tampouco suas relações, experiências e valores. Aliás, “na sua gênese como no seu desenvolvimento, a institucionalização é uma fase num processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta da função instituinte e que se consolida na instituição⁶²”. Isso porque os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão da instituição educativa no âmbito de sua complexidade científica e humana.

Ao se apropriar das funções de instrução, formação, enquadramento e acompanhamento, as instituições começaram a construir uma identidade própria e a estabelecer uma relação com seu público e sua comunidade. Instituições históricas e/ou centenárias, ao longo dos anos, demarcam território e constroem uma identidade institucional em consonância com a relação desenvolvida com o seu contexto geográfico, histórico, político e cultural.

Como objeto de investigação, as instituições educativas se apresentam como construções sociais, constituídas, de e para a sociedade que impõe um modelo socioeducativo imperante ao mesmo tempo que, de forma particular e na sua dimensão sistêmica, são realidades dentro de uma outra realidade⁶³. Essa hermenêutica define bem a situação das escolas públicas implantadas no interior das instituições prisionais, cujo espaço de poder e punição também pode se mostrar como um lugar de dominação e controle, não só das pessoas que lá se encontram custodiadas, mas também da instituição educativa que nela habita.

Garay (1998) postula que a instituição educativa é uma instituição de existência que focaliza em seus processos bem mais que nos seus produtos, objetivando construir conhecimentos que possibilitem novas representações de “lucros e êxitos” educativos. São premissas que nos impulsionam a refletir sobre projetos educativos democráticos que busquem igualdade, autonomia e justiça social, preceitos que são superestimados por aqueles que se encontram em situação de prisão e que buscam, na escola, algum tipo de equiparação social.

Por fim, para compreender e diferenciar, de forma crítica e situada, o que significa “institucionalizar a educação” e o que significa “institucionalizar corpos”, na perspectiva de Foucault (1987) em espaços como a prisão, vejamos tal diferenciação com base conceitual e teórica.

Ao tratarmos da Institucionalização da oferta de Educação Penitenciária (no sentido oficial) nos referimos ao processo formal, jurídico e administrativo pelo qual a educação é reconhecida como um direito, que envolve a existência de um projeto pedagógico, currículo, corpo docente,

⁶² *Ibid.*, 2004, p. 39.

⁶³ MAGALHÃES, 2004.

recursos financeiros, por meio de políticas públicas, regulamentada por normas legais, decretos e resoluções que ao serem incorporadas às estruturas do Estado disponibiliza a oferta de educação regular, sistemática e vinculada à Secretaria de Educação, com certificação, estrutura física, planejamento e formação de professores.

Por outro lado, há a institucionalização dos corpos, que é uma crítica teórico-filosófica desenvolvida e defendida por Michel Foucault (1987), onde diversas instituições — como prisões, escolas, quartéis e asilos — atuam no controle, disciplina e docilização dos corpos que envolve características como:

- Refere-se à produção de subjetividades subalternas por meio de técnicas de vigilância, normalização e punição;
- Implica a transformação do corpo em objeto útil e dócil às regras da instituição;
- Denuncia a lógica da biopolítica e da governamentalidade, na qual o Estado regula os corpos, os tempos e os espaços para garantir a ordem social⁶⁴.

Na prisão, o corpo é controlado por revistas vexatórias, horários rígidos, movimentos limitados, e, muitas vezes, até a educação pode ser usada como ferramenta de controle institucional, se aplicada de forma disciplinar e não libertadora. A institucionalização da educação pode ser libertadora se for pautada nos princípios da dignidade humana e no direito à educação como formação crítica (Paulo Freire). Contudo, pode também ser capturada pela lógica foucaultiana de disciplinamento, quando operada apenas como uma extensão do controle punitivo — ou seja, se a escola carcerária reproduzir as estruturas de opressão que caracterizam a prisão.

Diante de todas essas concepções, conhecer o espaço geográfico e sociocultural que circunda a instituição educativa estudada, é de grande relevância científica, tendo em vista a relação de envolvimento e de influência que forma o território educativo⁶⁵. O ambiente que circunda a escola, além de ser mutável, pode impor alterações nas categorias epistêmicas da instituição educativa: social, cultural e pedagógica.

É necessário priorizar a historiografia da instituição que se deseja investigar enquanto função, passado, presente e futuro projetado, para que se possa compreender e identificar seu território educacional. A perspectiva histórico-geográfica nos permitirá o conhecimento tanto do público-alvo como do território educacional da instituição investigada. Em suma, sua história é permeada por diversas fontes – orais e documentais.

Ao historicizar a instituição educativa, *locus* desta pesquisa, em sua instância sociocultural, organizacional, material e espaço temporal, foi-lhe conferida legibilidade, significação, sentido e

⁶⁴ FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

⁶⁵ MAGALHÃES, 2004.

identidade. Isso porque, somente ao tecê-la, compreendê-la e analisá-la é que foram revelados os espaços físicos, arquitetônicos, organizacionais, estruturais e suas diversas adaptações e alterações realizadas ao longo dos anos, em um ambiente que, historicamente, não foi projetado para recebê-la.

Após definirmos a instituição como sendo de multifunções, principais e secundárias, explícitas ou não, Garay (1998) destaca que a articulação entre a sociedade e o indivíduo se constitui em uma das dificuldades para analisá-la criticamente, visto que essa relação é subjetiva.

Ademais, a complexidade que envolve representação, apropriação e instituição educativa, Justino Magalhães (2002, p. 69) nos traz que, “inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural, conjunturas e circunstâncias históricas específicas, estas instituições [...] existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas”. A apropriação dos principais conceitos que sustentam esta investigação nos permitiu melhor compreender toda a complexidade que envolve a trajetória do processo de institucionalização e implantação de uma escola pública que permanece viva, com identidade própria, singularidades e potencialidades que se impõem à comunidade prisional, aos muros altos e aos circuitos eletrificados que a cercam.

Entre os diversos papéis desenvolvidos por uma instituição educativa disciplinar, seu público é o seu objeto principal, tanto que, ao discursar sobre modelos de disciplina, Michel Foucault, em uma conferência realizada no Brasil, em 1973, desafiou seu público a descobrir de qual instituição, que existiu na França, em meados do século passado, ele estaria falando a partir da leitura do seu regulamento. Eis a descrição relatada por ele:

É uma instituição com 400 pessoas que não eram casadas e deviam levantar-se todas as manhãs às cinco horas. Às cinco e cinquenta deveriam ter terminado de fazer a toilette, a cama e ter tomado o café; às seis horas começava o trabalho obrigatório, que terminava às oito e quinze da noite, com uma hora de intervalo para o almoço; às oito e quinze, jantar, oração coletiva; o recolhimento aos dormitórios era às nove horas em ponto. O domingo era um dia especial; o artigo cinco do regulamento desta instituição dizia: ‘Queremos guardar o espírito que o domingo deve ter, isto é, dedicá-lo ao cumprimento do dever religioso e ao repouso. Entretanto, como o tédio não demoraria a tornar o domingo mais cansativo do que os outros dias da semana, deverão ser feitos exercícios diferentes, de modo a passar esse dia cristã e alegremente’; de manhã, exercícios religiosos, em seguida exercícios de leitura e de escrita e finalmente recreação às últimas horas da manhã; à tarde, catecismo, às vésperas, e passeio depois das quatro horas, se não fizesse frio. Caso fizesse frio, leitura em comum. Os exercícios religiosos e a missa não eram assistidos na igreja próxima porque isso permitiria aos pensionistas deste estabelecimento terem contato com o mundo exterior; assim, para que nem mesmo a igreja fosse o lugar ou o pretexto de um contato com o mundo exterior, os serviços religiosos tinham lugar em uma capela construída no interior do estabelecimento. [...] Os fiéis de fora não

eram sequer admitidos. Os pensionistas só podiam sair do estabelecimento durante os passeios de domingo, mas sempre sob a vigilância do pessoal religioso. [...] [que] garantia não só o controle do trabalho e da moralidade, mas também o controle econômico. Esses pensionistas não recebiam salários, mas um prêmio – uma soma global estipulada entre 40 e 80 francos por ano – que somente lhes era dado no momento em que saíam. [...] O silêncio lhes era imposto sob pena de expulsão⁶⁶.

Ao final, o autor revelou que o regulamento pertencia a uma fábrica, mas que poderia ser de qualquer outra instituição, visto que todas elas têm a disciplina como algo em comum. Nesse sentido, a escola, assim como outras instituições, pode educar, docilizar e disciplinar os corpos para que sejam mandados para as fábricas, conventos, mercado de trabalho e para a sociedade.

Alfredo Veiga-Neto (2007) traz uma crítica foucaultiana em relação às escolas por serem instituições que separam compulsoriamente os indivíduos do convívio familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos e formatar aquilo que pensam.

Com o advento da Idade Contemporânea, percebemos que as instituições deixaram de usar os castigos corporais como método de ensino e de disciplina, de forma que os castigos usando milho e palmatória foram substituídos por métodos disciplinantes voltados para a formação de “corpos dóceis”. A produção de corpos disciplinados com “bom comportamento” foi utilizada como justificativa para a implantação de atividades educacionais na CPPP, tendo em vista que “A escola teria duas funções. Uma era tornar a vida menos tenebrosa, menos difícil para eles. E que houvesse uma fiscalização do comportamento (Entrevista - Furlan, 2023)⁶⁷”. Essas palavras pertencem à professora Dulce Furlan, que, em 2004, ocupava o cargo de subsecretária de direitos humanos do Tocantins, desempenhando um papel fundamental na implantação do Projeto-Piloto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas.

Segundo as palavras de nossa interlocutora, a ampliação da fiscalização do comportamento dos alunos – presos, foi um dos argumentos utilizados para que o Projeto-Piloto fosse aprovado. Antes mesmo de sua implantação a educação já não era vista como um direito, menos ainda como prática emancipadora, ela já nasceu como uma ferramenta de regulação disciplinar alinhada à lógica da cultura prisional. Sob a perspectiva da História Cultural, essa cultura é concretizada por práticas, discursos e representações que fazem com que a prisão deixe de ser apenas uma instituição jurídica

⁶⁶ As conferências foram realizadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, entre 21 e 25 de maio de 1973, e foram publicadas de forma completa em 1996. Antes disso, os textos dessas conferências foram publicados nos Cadernos da PUC, em várias edições. O texto original, denominado “*La Vérité et les formes juridiques*”, está publicado em *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994. T. II, p. 538/644.

⁶⁷ FURLAN, D. M. P. P. Entrevista concedida em 22 de março de 2023, arquivo 1 ref.04.

e se torne um espaço simbólico de produção e reprodução de sentidos sociais.

Os apontamentos propostos convergem para a visão da prisão tocantinense como instituição educativa que somente foi possível devido à parceria entre a Secretaria de Cidadania e Justiça (SECIJU) e a Secretaria de Educação, Juventude e Esporte (SEDUC) do Tocantins, que juntas promovem a oferta de educação escolar por meio de escolas e salas de aulas implantadas dentro das unidades prisionais do estado.

Em nosso entender, a educação acontece ao longo da vida e em todos os lugares; portanto, trazemos à academia a oportunidade de pensar a respeito do processo histórico e educacional desenvolvido no interior de espaços prisionais, o que pode ser um meio de construir possibilidades de enfrentamento ao tripé punir, docilizar e educar. Paradoxo destacado por diversas pesquisas (Coimbra, 2016; Alexandria Jr., 2019; Pereira, 2019), que atestam que a oferta educacional no sistema penitenciário frequentemente reflete uma tensão permanente entre as funções punitivas e educadoras do Estado.

A esse respeito, Onofre (2016, p. 46) disserta que: “Ao se pensar a instituição prisão como possível espaço educativo, requer um desvelamento do cotidiano em diálogo com o que ele significa nos diferentes momentos da privação”. Assim, há a necessidade de mapear essas instituições e conhecer suas especificidades, como o histórico de criação e de implantação das escolas, a cultura escolar penitenciária e as pessoas que contribuíram e ainda contribuem para a construção desse processo.

Nessa perspectiva, Vieira e Mendes (2016) defendem que é de fundamental importância compreendermos que o ambiente prisional pode ser um espaço pedagógico de múltiplas possibilidades e potencialidades, o que justifica a ação de políticas públicas educacionais que, somadas a planejamento e acompanhamento, visam à ressocialização de pessoas em privação de liberdade. Todavia, anteriormente à inserção de preso e professor na sala de aula, necessário se faz conhecer e discutir os aspectos legais, políticos e históricos que alicerçam essa engrenagem.

Quando se problematiza a educação enquanto geradora de transformação, um ilustre educador, pedagogo e filósofo não pode deixar de ser mencionado, Paulo Freire, que também esteve como recluso e exilado político. Ele coloca que, ao tematizar a educação, deve-se considerar que o ser humano é um ser incompleto, inacabado, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer, refazer, criar e recriar (Freire, 1987).

1.6 Contextualização sócio - histórica do *locus* investigado

O Norte é a região que ocupa o maior espaço na Amazônia brasileira e que, constantemente, desafia pesquisadores e cientistas que se atrevem a pesquisar sua grande extensão territorial e sua diversidade geográfica, cultural e econômica. Sua heterogeneidade é tão latente que estudiosos como Aragon (2018) e Colares (2011) acreditam que o termo mais adequado seria “amazônias”, haja vista que o vocábulo Amazônia consiste em “[...] um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade⁶⁸”.

A Amazônia Legal foi conceituada, pelo governo brasileiro, com uma configuração que planeje e viabilize o desenvolvimento econômico e social das unidades federativas que fazem parte da região⁶⁹. Ademais, quando se analisa suas estruturas conjunturais percebe-se que “[...] seus limites territoriais têm um viés sociopolítico, não geográfico, ou seja, a Amazônia Legal não é definida pelo bioma Amazônia, mas pelas necessidades de desenvolvimento identificadas na região⁷⁰”. Ela abrange uma área de 5.217.423km², o que equivale a 61% do território brasileiro, e abarca os estados do Tocantins, Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e parte do estado do Maranhão.

Ademais, são muitas as questionamentos características do cenário amazônico, conforme estudamos na primeira disciplina do Doutorado em Educação na Amazônia, “Estudos de Problemas Educacionais na Amazônia”. Entre as problemáticas estudadas, está a oferta efetiva e sistemática de educação no sistema penitenciário amazônico. Investigar a educação na Amazônia, tendo como *locus* o estado mais jovem da Federação, que até pouco tempo se via em meio a disputas territoriais e políticas, não se mostrou uma tarefa fácil.

Ora, se temos uma Amazônia plural em diversidades e adversidades, o que exige a busca de novos olhares⁷¹, direcionamos nosso foco para a educação penitenciária amazônica, que apresenta uma realidade dinâmica e múltipla em muitos aspectos.

Desmembrado do norte goiano, o território que hoje é denominado Tocantins, cujo nome é uma referência ao rio Tocantins, que corta o estado de norte a sul, antes da colonização era ocupado pelos índios Xingus e Txucarramães. Os movimentos separatistas começaram ainda no século XIX, tendo como primeiro grande marco uma tentativa de golpe em 1820, influenciada pela Revolução

⁶⁸ COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. Revista HISTEDBR, Campinas, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2011.

⁶⁹ BRASIL. Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/meioambiente/2017/03/paises-assinam-carta-para-promover-Desenvolvimento-social-da-regiao-amazonica>. Acesso em: 3 jul. 2023.

⁷⁰BRASIL, 2023.

⁷¹BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA. Paula Fernandes (org.). Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades. Rio de Janeiro: Morula, 2017.

do Porto, em Portugal. O capitão Felipe Antônio Cardoso e o padre Luiz Bartolomeu Marques lideraram um movimento que pretendia a derrubada do governador da província goiana, o capitão-general Manoel Sampaio, na capital, Vila Boa. A revolta foi reprimida, e os rebeldes, depois de serem expulsos, migraram para o norte goiano⁷². Eles então começaram a suscitar na população local ideias revolucionárias, que motivaram vários movimentos separatistas ao longo da história.

Em 1821, o ouvidor português da comarca do Norte Goiano, Joaquim Teotônio Segurado, declarou independência da Província do Sul, utilizando como justificativa o estado de abandono em que se encontrava o norte goiano, região cuja finalidade consistia tão somente em pagar tributos, que não reverteram em benfeitorias para a sua população⁷³. O movimento foi abafado, e Teotônio Segurado foi enviado de volta a Portugal.

No decorrer do século XIX, os bastidores da política brasileira foram movimentados por três projetos separatistas. Em 1849, Cruz Machado promulgou uma reorganização territorial do país em 22 províncias, entre elas a província do Araguaia, depreendida do norte do estado de Goiás. Em 1863, os deputados Visconde de Taunay e Cardoso de Menezes apresentaram projeto de criação da Província da Boa Vista do Tocantins. Em 1889, o militar e político, Augusto Fausto de Sousa propôs um projeto que dividia o Império em 40 províncias, incluindo a criação do estado do Tocantins⁷⁴.

Nos anos noventa, a luta para a criação de um novo ente federativo, a partir do desmembramento do norte goiano, foi intensificada, principalmente após a promulgação da Constituição de 1937. Na segunda metade do século, o movimento em prol da separação do estado começou a atuar de forma mais organizada até que, em 1956, foi deflagrado o Movimento de Autonomia do Norte Goiano e o Comitê Pró - Criação Estado do Tocantins, instalado em Porto Nacional. Esse debate teve a participação da sociedade organizada, com destaque para a Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG), cujos objetivos se voltavam mais para a esfera sociocultural do que para o domínio político e que se mostrou fundamental no movimento separatista⁷⁵.

A história da educação tocantinense é atravessada pelos próprios processos que formaram Estado e a luta por acesso, permanência e reconhecimento dos populares nos espaços escolares. Esse cenário é apresentado e discutido na dissertação O sonho de uma geração (Casa do Estudante do Norte Goiano) CENOG e movimento separatista 1959-1968, defendida por Jocyleia Santos em

⁷²RIBEIRO, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante. Tocantins: o movimento separatista do Norte de Goiás (1821-1988). 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2024. 174 p.

⁷³RIBEIRO, 1990.

⁷⁴ *Ibdi*.

⁷⁵ SANTOS, Jocyléia Santana. O sonho de uma geração (Casa do Estudante do Norte Goiano) CENOG e movimento separatista 1959-1968. 1996. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

1996, na qual a autora traz uma importante discussão a respeito do papel dos meios de comunicação e da juventude na constituição histórica e identitária do Tocantins.

Nos anos 70, o deputado federal José Wilson Siqueira Campos, representante da região, submeteu à Câmara dos Deputados um projeto cujo objetivo era a criação do Território do Tocantins; a proposta não avançou, sendo arquivada no Senado Federal em 1978. Posteriormente, na década de 1980, a televisão, ao chegar ao norte goiano, passou a influenciar a população local sobre a importância da criação do novo estado⁷⁶.

Cumpramos ressaltarmos que o papel da televisão para o movimento separatista do norte goiano é retratado profundamente na pesquisa de doutorado de Santos (2006), cuja tese, intitulada “A Sedução da imagem: A televisão no limiar do Tocantins”, nos abastece com informações privilegiadas sobre esse recorte histórico e como os meios de comunicação, especialmente a televisão, desempenharam uma função estratégica na divulgação de notícias, imagens e narrativas que fortaleceram o sentimento de pertencimento identitário e coletivo. Nessa seara, Santos (2006, p. 94) esclarece que “a ideia separatista ganhou força através dos meios de comunicação implantados pela Organização Jaime Câmara (OJC), que tinha na TV Anhanguera e no jornal ‘O Popular’ seus amplos divulgadores⁷⁷”.

Os veículos locais de comunicação, além de informar, também passaram a configurar a população como sujeitos históricos e políticos o que contribuiu diretamente para a constituição do Tocantins enquanto projeto de Estado e de sociedade. O entendimento desse contexto histórico trazido por Santos (1996, 2006) foi fundamental para compreendermos as relações entre mídia, educação e memória nos processos de emancipação e institucionalização na região.

Pesavento (2004), disserta sobre a importância do uso de fontes jornalísticas para reconstruir fragmentos da história social e cultural. Nessa pesquisa, em especial, as reportagens publicadas por jornais, portais de notícias e sites institucionais se transformaram em fontes valiosas de informações que divulgaram, ao longo dos anos, processos, fatos, avanços e retrocessos, alguns dos quais só tivemos conhecimento a partir da mídia.

Amparado por diversas instituições e um movimento mais organizado, o deputado Siqueira Campos propôs, em 1983, por meio de outro projeto, a criação do estado do Tocantins. Mais condizente com o momento de redemocratização nacional vivido pelo país, o projeto foi aprovado no Congresso Nacional em 1985, dando origem ao estado do Tocantins, que foi criado por meio do

⁷⁶ SANTOS, Jocyléia Santana. A Sedução da imagem: A televisão no limiar do Tocantins. 160 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

⁷⁷ SANTOS, 2006.

artigo 13º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em 5 de outubro de 1988, e instalado definitivamente em 1º de janeiro de 1989.

Ao assumir sua própria identidade jurídica e política, o Tocantins passou a ser o 26º estado da República Federativa do Brasil e, portanto, carecia imediatamente de uma capital. A cidade escolhida foi Miracema do Tocantins, que “[...] vivenciou a euforia do ‘progresso’, quando se tornou a primeira capital do Tocantins em 1989⁷⁸”, entusiasmo que não durou muito, pois, em 1º de janeiro de 1990, a capital foi transferida para Palmas, uma cidade com planejamento semelhante ao de Brasília. Ao se desvincular do estado de Goiás, o Tocantins ingressou na Região Norte do país e, por estar geograficamente abaixo do paralelo 13º e pertencer ao bioma Amazônico Brasileiro, o estado reúne todos os fatores de identificação e caracterização para fazer parte da Amazônia Legal.

Em 2002, quatorze anos após a criação do Tocantins, foi inaugurada em Palmas, a Casa de Custódia de Palmas, instituição penal localizada na estrada de saída para Aparecida do Rio Negro Km 01, na Zona Rural, e fica aproximadamente à 12 km do centro da capital. Sua área externa é cercada pela vegetação do Cerrado, bioma que cobre 91% do território tocantinense (Silva, 2008). Atualmente, a instituição penal possui uma cozinha, um pátio para o banho de sol, um campo de futebol, uma horta, uma igreja improvisada e uma escola com três salas de aulas.

O bloco administrativo é composto por duas salas para a coordenadoria, duas para o cartório, uma para assistência material, uma para o chefe de segurança, uma para humanização, uma para atendimento médico, uma sala de medicamentos, uma para o atendimento dentário, uma para a prestação de contas, uma para a identificação, uma para o alojamento do plantão, uma para o refeitório, uma para a revista feminina, uma para a revista masculina, uma sala para o plantão, uma para a assistente social e psicóloga, uma sala para os presos que trabalham no semiaberto na manutenção. Além disso, observamos que ainda não há espaço adequado para visita íntima que está acontecendo na própria cela.

Com capacidade para receber 260 internos, atualmente, a instituição abriga um total de 741 presos, aproximadamente 300% acima da capacidade, sendo 310 provisórios (aguardando julgamento) e 431 condenados (Infopen, 2025). A CPPP é dividida em dois pavilhões “A” e “B” com 26 celas simples em cada, com média de 16m² cada, e 2 celas especiais maiores. Ao final dos longos corredores estão dois pátios, um para cada pavilhão, onde se realizam os banhos de sol e

⁷⁸ BARROS, Aragonide Martins; SANTOS, Jocyleia Santana. Educação em Miracema do Norte: instituições educativas tocantinas. Revista Missioneira, Santo Ângelo, v. 25, n. 1, p. 3-19, jan./jun. 2023, p. 06.

recebem os visitantes. O número de vagas de cada cela é indeterminado visto que não há camas ou beliches, somente o espaço vazio para ocupação desordenada⁷⁹.

Fotografia 1 – Arquitetura atual da CPPP: Pavilhões, escola e setor administrativo



Fonte: Relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade no Tocantins (2017)⁸⁰

A instituição é estruturada em quatro edifícios: dois pavilhões com celas, um edifício para a escola, e um dedicado ao setor administrativo, o qual conta com salas diversas e seis celas especiais. Foi fundamental compreendermos a organização física da unidade para melhor nos localizarmos naquele espaço. Ressalta-se que para termos acesso ao *locus* pesquisado houve certa burocracia e a necessidade de uma gama de autorizações. De posse da documentação, realizamos um agendamento prévio, que só foi validado após a SECIJU realizar a verificação dos dados fornecidos, após esses trâmites, conseguimos a autorização para a primeira visita à CPPP.

Ao chegar à instituição, nos deparamos com dois portões de ferro, um para a passagem de veículos e outro menor para a entrada de pedestres. Uma agente nos recebeu na guarita de entrada e após as devidas apresentações e conferências ela reteve nossos documentos pessoais e liberou nosso acesso. Nesse momento, todos os nossos pertences foram alocados em um armário trancado com cadeado em um guarda volumes específico para os visitantes e não fomos submetidas à revista íntima, mas, logo percebemos que as principais preocupações são a segurança e a disciplina, pois se mantém o controle no presídio por meio do restrito movimento dos visitantes, servidores públicos e das pessoas encarceradas.

No interior da unidade penal, a limpeza, a organização e os jardins estavam bem cuidados e chamavam a atenção. Aqui já não há tantas árvores, apenas algumas frutíferas, principalmente o

⁷⁹ Brasil. Ministério de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Cidadania. Relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade no Tocantins. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), 2017

⁸⁰ Brasil. Ministério de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Cidadania. Relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade no Tocantins. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), 2017

cajuí, fruta típica do cerrado, que sombreiam a estrada que dá acesso ao bloco da administração e o ambiente interno.

Ao chegar à instituição nos deparamos com dois portões de ferro, uma para a passagem de veículos e outro menor para a entrada de pedestres. Uma agente nos recebeu na guarita de entrada e após as devidas apresentações e conferências ela reteve nossos documentos pessoais e liberou nosso acesso. Nesse momento, todos os nossos pertences foram alocados em um armário trancado com cadeado em um guarda volumes específico para os visitantes e não fomos submetidas à revista íntima, mas, logo percebemos que as principais preocupações são a segurança e a disciplina, pois se mantém o controle no presídio por meio do restrito movimento dos visitantes, servidores públicos e das pessoas encarceradas.

Também há áreas restritas aos funcionários como as salas da coordenação geral, da chefia de segurança, do atendimento social, do plantão e do recebimento de materiais. A equipe da CPPP é composta por um Diretor geral, um Coordenador de área, pelo Chefe de segurança, quatro Chefes de plantões e suas equipes de agentes prisionais e pelos agentes que atuam no administrativo em expediente normal.

Até o ano de 2019, os agentes de segurança pública atuantes nos presídios eram denominados agentes penitenciários. Todavia, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n.º 104/2019 ao alterar a Constituição Federal (Brasil, 2019; 1988) dentre outras medidas, criou a polícia penal. A partir de então, os agentes penitenciários passaram a ser policiais penais com poder e todas as garantias da classe funcional que trabalha em prisões Tocantinenses.

Existem ainda os ambientes destinados à uma equipe multidisciplinar que presta assistência à população carcerária, formada pelos seguintes profissionais: psicóloga, assistente social, técnico em enfermagem, enfermeiro e dentista. Há também uma enfermaria e um espaço destinado à escola estabelecido juntamente ao pátio.

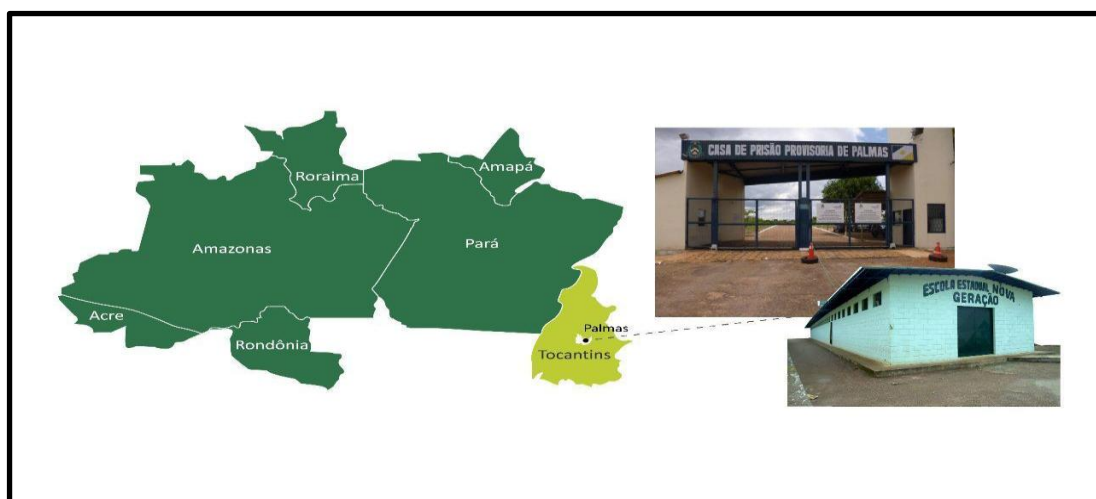
Ao continuar nosso caminhar dentro da Unidade Penal, chegamos ao corredor que dá acesso à carceragem, onde estão alocadas as celas escuras onde o clima quente e úmido, nos meses mais quentes do ano, é quase insuportável. O acesso a elas só é permitido às pessoas autorizadas e com agendamento na Coordenador Geral e/ou do Chefe de segurança. Na CPPP há também atividades de cunho religioso, como os cultos evangélicos são realizados no pátio, três ou quatro vezes no mês, enquanto às visitas acontecem de segunda a quinta-feira organizadas por blocos, enquanto as sextas-feiras são exclusivas para as visitas íntimas.

Por todo lado enxergamos, “os amarelinhos”, como são chamados os internos que por apresentarem “bom comportamento” podem trabalhar nas dependências da instituição em serviços como jardinagem, limpeza em geral, atividades da cozinha, manutenção do sistema de esgoto e os

cuidados com as hortas. Embora seja uma instituição prisional, o clima é aparentemente harmônico, desde a entrada no portão principal até a EENG.

Dentro de seus muros foi estabelecida, em 2005, a primeira escola pública tocantinense, dezessete anos depois da criação do estado que tinha seu território, até pouco tempo, vinculado ao estado de Goiás. Percebam nosso *lôcus* de pesquisa destacado no mapa abaixo.

Figura 1 - *Lôcus* da pesquisa em Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Silva (2008) e mapa produzido no CANVA.

Durante nossa primeira visita à instituição, sempre que possível, registramos no diário de campo tudo que pudesse ser de alguma forma relevante para a pesquisa. E, para que o leitor se aproxime melhor do nosso *lôcus* investigativo, acima seguem ilustradas tanto a fachada da CPPP como da EENG, ambas localizadas na região rural de Palmas.

O prédio foi adaptado para o funcionamento da escola que, em sua inauguração, possuía três salas de aula, um pequeno laboratório de informática improvisado, uma pequena biblioteca, uma sala para os professores e uma sala dividida entre coordenação pedagógica, secretaria e direção, além de dois banheiros.

1.8 O sistema penitenciário tocantino amazônico

Ao realizarmos um mapeamento inicial dos dados fornecidos pela SECIJU descobrimos que durante o processo de reestruturação/regionalização ocorrido em 2021, o quantitativo de unidades penais tocantinenses foi reduzido de 38 para 25 unidades e que atualmente o estado se encontra dividido em oito grandes regiões de planejamento operacional, que são: Bico do Papagaio, Norte, Meio Norte, Vale do Araguaia, Central, Jalapão, Sul e Sudeste¹² conforme ilustrado no mapa da regionalização.

Figura 2 – Regionais Administrativas/Operacionais – SISPEN/TO



Fonte: Setor de Dados, Estatísticas e Sistemas – SEDES/SECIJU (2022)

Entre as 25 unidades penais do estado, apenas quatro não oferecem assistência educacional, sendo elas: Unidade Penal de Taguatinga, Unidade Penal de Natividade, Unidade Penal de Gurupi e Unidade Penal de Colinas do Tocantins (cuja construção de salas de aula está em andamento). As outras 21 unidades possuem um total de 39 salas de aula; todas possuem acervo literário embora apenas quatro delas disponham de espaço físico destinado para a biblioteca.

Essa alteração impactou diretamente a oferta educacional dentro das unidades, pois, a concentração dos internos em menos unidades gerou desafios logísticos e pedagógicos, como a necessidade de redistribuição de turmas, a adequação da infraestrutura escolar e a reorganização dos docentes e materiais didáticos.

A Política Nacional de Educação nas Prisões (PNEP), instituída pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, reforça a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino e os sistemas penitenciários para garantir a oferta de educação básica e profissionalizante aos custodiados. No entanto, a regionalização do sistema prisional tocantinense trouxe desafios específicos para essa implementação, como a alocação de professores em locais mais distantes, o acesso a materiais pedagógicos e a continuidade dos programas educacionais diante da transferência de internos entre unidades.

Diante desse cenário, faz-se necessária uma análise crítica sobre as consequências da reestruturação do sistema penitenciário tocantinense para a oferta de educação prisional. Embora a redução no número de unidades possa representar uma otimização da gestão administrativa, é

fundamental que haja medidas compensatórias para garantir que a educação permaneça acessível a todos os internos, independentemente da localização geográfica e das mudanças institucionais.

Além disso, das 21 unidades que ofertam educação escolar, apenas duas, Escola Estadual Nova Geração na CPP de Palmas e a Escola Estadual Sonho de Liberdade localizada na Unidade Prisional Barra da Grota, em Araguaína possuem *status* de escola interna implantada dentro do complexo prisional; as demais são salas de aula extensionistas de escolas estaduais, mediadas pela parceria entre a SECIJU e a SEDUC.

No primeiro semestre de 2023, havia 439 alunos internos matriculados na rede estadual de ensino. Desse total, 40 eram mulheres e 399 homens. Demonstramos, abaixo, o quantitativo de internos matriculados nos três segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como, os matriculados no ensino superior na modalidade a distância.

Quadro 1 – Dados dos internos matriculados no estado do Tocantins em 2023

INTERNOS MATRICULADOS NA EJA			INTERNOS MATRICULADOS EM CURSOS SUPERIORES		
Segmento	Gênero	Quantidade	Curso	Período	Quantidade
1º Segmento	Feminino	7	Logística	2º EAD	1
2º Segmento	Feminino	19	Administração	2º EAD	1
3º Segmento	Feminino	14	Tecnologia em Agronegócio	2º EAD	1
TOTAL		40	Ciências Contábeis	3º EAD	3
Segmento	Gênero	Quantidade	Ciências Contábeis	4º EAD	1
1º Segmento	Masculino	89	Educação Física	1º EAD	1
2º Segmento	Masculino	179	Farmácia	1º EAD	1
3º Segmento	Masculino	87			
TOTAL		399	TOTAL		9

Fonte: Gerência de Reintegração Social, Trabalho e Renda ao Preso/SECIJU-TO (2023).

Ao fazermos um comparativo entre os dados acima e os levantados em 2018, utilizados em nossa pesquisa de mestrado, percebemos que houve uma queda substancial no número de internos que recebem assistência educacional. Em 2018, “[...] constatou-se que havia 623 alunos matriculados em escolas no espaço prisional tocantinense, enquanto 07 reeducandos cursam o nível superior⁸¹”, número 30% maior que os encontrados em 2023, onde havia 399 internos matriculados na EJA e 09 matriculados no ensino superior. Ou seja, a assistência educacional não tem conseguido avançar, pelo menos em números, no estado do Tocantins.

⁸¹CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos. Luzes na escuridão: Narrativas no cárcere. 157 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

Entretanto, a distribuição por gênero ainda revela desafios a serem superados, pois, enquanto o número de internos do sexo masculino matriculados cresceu de forma contínua, atingindo 632 em 2024/1, o contingente feminino permaneceu consideravelmente menor, totalizando apenas 44 matrículas no mesmo período. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade de acesso à educação dentro do sistema prisional, com estratégias específicas para incentivar a participação das mulheres privadas de liberdade.

2 ANDARILHAR METODOLÓGICO

Diante da necessidade de compreender o percurso histórico da educação intramuros e suas inter-relações com a realidade vivida e as subjetividades da assistência educacional penitenciária ofertada no Tocantins, selecionamos os principais autores que constituíram as bases metodológicas desta pesquisa e que foram particularmente importantes para responder à questão-problema, além de ampliarem a percepção da vivência educacional nos espaços de privação de liberdade implantados no *locus* investigado. São eles: Gil (2007), Bardin (2016), Delgado (2010), Alberti (2005), Meihy (2006) e Thompson (2002) que foram fundamentais para alcançar os objetivos propostos.

Uma pesquisa de cunho científico exige um conjunto bem articulado de distintos elementos: estudo teórico-metodológico, investigação a partir de uma problemática, ferramentas, instrumentos e ‘técnicas de coleta de dados, organização, categorização e análise dos dados, pois “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”⁸²’.

Ao nos apoiarmos na premissa de que diversos pesquisadores realizam levantamentos e análises a partir do material já produzido sobre determinada temática objetivando apropriar-se do conhecimento existente para logo em seguida buscar o que ainda não foi pesquisado⁸³, entendemos que a construção de uma pesquisa, tipo estado do conhecimento, deveria ser a primeira etapa desta investigação, pois, ela orientou os passos seguintes no decorrer da investigação científica e na apropriação e compreensão do conhecimento disponível a respeito do objeto investigado⁸⁴.

O segundo momento da pesquisa compreendeu um levantamento bibliográfico e documental acerca da educação escolar ofertada em prisões brasileiras à luz do ordenamento jurídico e das políticas públicas mais significativas, em três etapas principais: a) primeiras

⁸² GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 26.

⁸³ FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

⁸⁴ MOROSINI; FERNANDES, 2014.

experiências educacionais nas cadeias do Brasil Império; b) avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos nos governos novecentistas e c) a institucionalização da oferta de educação penitenciária nos séculos XX e XXI.

Na terceira fase, fomos à campo conhecer e ouvir as narrativas que versaram sobre as particularidades do perfil formativo-profissional e suas inter-relações com o contexto histórico, político e legal dos gestores (as), coordenadores (as), professores (as) e pesquisadores (as) que vivenciaram a institucionalização da oferta de educação penitenciária no Tocantins. Nessa etapa, também analisamos os acordos de cooperação técnica assinados pela SEDUC, pela Secretaria de Segurança Pública (SSP) e pela SECIJU, as ações, os programas e os projetos relativos à implementação e à efetividade das políticas educacionais relacionadas ao contexto penitenciário tocantinense.

Na quarta e última etapa, realizamos uma análise exploratória nas duas versões do Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Tocantins, publicadas em 2012 e 2021 e também duas versões dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da EENG, de 2014 e 2023, além dos Projetos de Extensão e Ressocialização, executados ao longos dos anos, dos diários escolares, fichas socioeconômicas dos alunos, quatro módulos didáticos da única especialização voltada para o trabalho educacional no contexto do sistema penitenciário tocantinense, entre outros arquivos e documentos. Em seguida, realizamos as análises e os cruzamentos de todos os dados obtidos triangulando fontes orais, bibliográficas e documentais.

A partir de então, discutimos a educação penitenciária sob a perspectiva da memória individual, coletiva e institucional. Para elucidar o arcabouço metodológico da pesquisa, segue um esboço que explicita os procedimentos utilizados e os autores/teóricos que fundamentam cada etapa.

Quadro 2 – Arcabouço metodológico da pesquisa

Classificação	Procedimentos	Autores/Local
Métodos	História oral/estado do conhecimento; pesquisa documental e bibliográfica; triangulação de dados.	Alberti (2013); Meihy e Holanda (2008); Thompson (2002); Delgado (2010); Pinsky <i>et al.</i> (2008); Morosini e Fernandes (2014); Marconi e Lakatos (2003); Gomes (2020).
Abordagem da pesquisa	Qualitativa; Histórico-cultural	Gil (2008); Burker (2011); Certeau (1982); Chartier (2002).
Exploratória	Pesquisa de campo	Gil (2008); Marconi e Lakatos (2003).
Objetivos da pesquisa	Exploratórios	Gil (2008); Marconi e Lakatos (2003).
Categorias e análises dos dados	Memória institucional, memória coletiva e memória individual.	Le Goff (1990); Halbwachs (1990); Bardin (2016).
Lócus da pesquisa	Arquivos e documentos oficiais ou não oficiais.	Escola Estadual Nova Geração; Secretaria de Cidadania e Justiça; Secretaria de Educação, Juventude e Esporte do Tocantins; diretorias regionais de ensino; Diretoria de Educação Prisional.
Participantes da pesquisa	Entrevistas semiestruturadas.	Gestores locais e estaduais; autoridades; professores; consultores; técnicos; pesquisadores e agentes públicos

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A diversidade de procedimentos, teóricos, técnicas e etapas evidenciam a complexidade que uma investigação científica exige para que seus objetivos sejam eficientemente alcançados. Fundamentado no esboço acima, foram analisados, na perspectiva da memória, a contribuição e os papéis exercidos pelos diversos profissionais que participaram/testemunham o processo investigado.

2.1 A pesquisa no estado do conhecimento

Diante da proposta apresentada e visando atender aos objetivos propostos, percebemos a necessidade da construção de um levantamento bibliográfico, no estado do conhecimento, da produção científica que trata da oferta de educação no contexto prisional amazônico, tendo a Região Norte como mostra espacial, a educação penitenciária como objeto de pesquisa e o período de 2005 a 2023 como delimitação temporal.

As autoras Romanowski e Ens (2006) defendem que a definição do recorte temporal usado no Estado do Conhecimento deve estar articulada ao contexto histórico do objeto pesquisado para que se possa revelar os sentidos e movimentos da produção acadêmica no tempo. A partir dessa orientação, delimitamos o período de 2005 a 2023 para elaborar o Estado do Conhecimento desta tese. Essa escolha também é justificada pela necessidade de garantir coesão cronológica e coerência analítica entre o levantamento bibliográfico e o objeto da pesquisa. Por isso, adotamos o mesmo recorte temporal da pesquisa empírica.

Ao enfatizar que as pesquisas definidas como estado da arte ou estado do conhecimento têm caráter bibliográfico, Prigol (2013) afirma que esse é um método de mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Esse entendimento influenciou a escolha por essa técnica de pesquisa, que nos permitiu levantar, agrupar e dar visibilidade aos conhecimentos produzidos sobre a temática, oportunizando acesso àquilo que outros pesquisadores publicaram.

Os procedimentos adotados para a construção do estado do conhecimento se constituíram de cinco etapas, que foram: 1. Pesquisa, seleção, identificação e coleta nos bancos de dados; 2. Leitura, seleção e classificação dos resumos/textos; 3. Identificação dos descritores referentes ao tema; 4. Organização de um quadro de referências dos dados identificados na pesquisa; 5. Análise, cruzamento e interpretação dos dados encontrados (Bardin, 2016).

Ao examinarmos o título, as palavras-chaves e os resumos de todos os trabalhos publicados, selecionamos os que abordavam a educação ofertada em prisões no âmbito da Região Norte. Nesse contexto, Julião e Godinho (2019, p. 3) se referem à necessidade de “reconhecermos que o debate

se amplia quando analisamos de uma forma mais ampla as discussões sobre a privação e restrição de liberdade, principalmente refletindo sobre a sua complexidade na sociedade contemporânea”.

Subsidiadas pelas técnicas fomentadas pela análise de conteúdo, concretizamos a pré-análise; a exploração do material e o tratamento das informações⁸⁵, permeados pela delimitação das produções por categorias, que foram organizadas em agrupamento, com recorte temporal de 2005 a 2023, situadas no fluxo anual das teses e dissertações, *locus* da pesquisa, perfil dos pesquisadores e relação direta ou indireta com a temática.

Tais critérios, além de promoverem a construção de gráficos e tabelas que, ao demonstrarem “o que e como pesquisam”, os pesquisadores amazônicos, também nos permitiu construir um “conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escritas por vários autores, em épocas diversas, utilizando toda ou parte das fontes⁸⁶”, que proporcionou a compreensão do grau de tratamento da questão e sua relevância para o meio acadêmico.

Além de conhecer o percurso metodológico já percorrido por pesquisas similares a essa, realizamos um diálogo com os demais pesquisadores amazônicos que investigam áreas afins, pois essa modalidade de revisão bibliográfica proporciona um encontro de dados produzidos e resultados encontrados a respeito do nosso tema-objeto, o que nos permitiu acessar, organizar e sistematizar as produções acadêmicas já publicadas.

2.1.1 Panorama das Pesquisas que abordam a educação penitenciária na Amazônia Brasileira

Ao longo da história, diversos cientistas, homens e mulheres, foram convocados (as) para contribuir com a construção socioespacial do território brasileiro, especialmente no processo de demarcação e ocupação geopolítica da Amazônia. A busca por compreender as singularidades e a diversidade dessa região proporcionou os primeiros registros científicos da Região Norte do Brasil, caracterizados por descrições detalhadas da fauna, flora, tribos indígenas e, sobretudo, pelas cartas geográficas elaboradas durante as denominadas "expedições filosóficas". A valorização dessas pesquisas e seus respectivos pesquisadores pode ser um fator determinante para impulsionar o desenvolvimento econômico e social da Amazônia, promovendo a geração de conhecimento e o avanço tecnológico.

Um estudo pioneiro conduzido, em 2012, sobre a produção acadêmica relativa à oferta educacional em prisões brasileiras constatou que, no período compreendido entre 2000 e 2012, prevaleciam teses e dissertações produzidas na Região Sudeste, seguidas pelas regiões Sul, Nordeste

⁸⁵ BARDIN, 2016.

⁸⁶ PÁDUA, 1998, p. 56.

e Centro-Oeste. Por último, encontrava-se a Região Norte, com apenas duas produções. Essa constatação evidencia uma clara escassez de pesquisas na Amazônia focadas especificamente na oferta de educação em contextos prisionais.

Consideramos que pesquisas direcionadas à educação nas prisões amazônicas têm potencial para revelar desafios específicos enfrentados pela população carcerária da região, como escassez de recursos, dificuldades de acesso a materiais educativos e distâncias significativas entre unidades prisionais e instituições educacionais convencionais. Ademais, tais pesquisas podem subsidiar a criação de programas educacionais alinhados às necessidades locais e fomentar o uso de tecnologias educacionais inovadoras.

Com o intuito de conferir visibilidade aos pesquisadores amazônicos, cujo objeto de estudo são estados da Região Norte, esta subseção está orientada pela seguinte questão norteadora: quais aspectos relacionados à oferta de educação escolar em prisões têm sido abordados nas pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas pelos programas de pós-graduação da Amazônia, considerando o recorte temporal entre 2005 e 2023?

Realizou-se, então, uma pesquisa detalhada nos arquivos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Rede Norte de Repositórios Digitais (RBRD). Foram utilizados os seguintes descritores para a busca inicial: "educação prisional", "educação penitenciária", "educação *and* prisões", "educação escolar *and* prisões" (os dois últimos com o operador booleano "*and*"). Porém, diante da escassez de resultados satisfatórios, optamos por aprofundar a busca diretamente nos repositórios das instituições públicas com programas de pós-graduação *stricto sensu* situados na Região Norte.

O *corpus* desta investigação compreende quarenta e cinco produções acadêmicas que atenderam rigorosamente aos seguintes critérios de seleção: a) abordar a temática da educação penitenciária com enfoque na Região Norte do Brasil; b) serem produzidas por pesquisadores amazônicos; c) estarem vinculadas a instituições públicas de ensino superior da Região Norte; e d) estarem disponíveis em plataformas digitais para consulta online.

Para realizar o mapeamento das teses e dissertações que cumpriram tais critérios, definimos as seguintes categorias analíticas: pesquisas empíricas que tomam como cenário as escolas nas unidades prisionais e que abordam direta ou indiretamente a temática educativa, além de estudos que analisam a educação penitenciária sob perspectivas jurídicas, legais e das políticas públicas e pedagógicas que regulamentam a oferta educacional no sistema prisional.

Com base na metodologia da análise de conteúdo, seguindo suas etapas fundamentais (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados), foram selecionadas e analisadas as produções acadêmicas apresentadas a seguir.

Quadro 3 - Produções acadêmicas que tratam da oferta de educação em prisões no âmbito da Região Norte no período de 2005 a 2023.

TOCANTINS					
Título	Ano	Tipo	Autor	Palavras - chave	Programa/Instituição
Olho-Espelho: reflexões sobre a intervenção pedagógica no ambiente da casa de prisão provisória de Palmas – TO.	2008	D	SILVA, Valcelir Borges.	Aprisionamento. Aluno-interno. Educação. Emancipação. Prisão.	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Tocantins.
A oferta de educação no sistema prisional no Tocantins.	2016	D	COIMBRA, Valdir Santos Rodrigues.	Educação. Educação Prisional. Presídio. Remissão Penal.	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura/PPGL/UFT (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura).
Políticas públicas para a educação prisional no Brasil: O caso da literatura no ENEM PPL.	2018	D	MOREIRA, Gislene Santos.	Políticas Públicas Educacionais. Pessoas Privadas de Liberdade. Enem PPL. Encceja PPL.	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Tocantins.
Luzes na escuridão: Narrativas no cárcere.	2019	D	CARVALHO, Kely Rejane S. Anjos.	Unidade Prisional Feminina. Educação Prisional. História Oral; Tocantins.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFT (Mestrado acadêmico em Educação).
Educação Carcerária e Políticas Públicas no Brasil: Efetivação de Mudanças Comportamentais?	2019	D	ALEXANDRIA JUNIOR, Paulo de Tasso Moura de.	Educação Prisional. Conduta Delitiva. Políticas Públicas Carcerárias. Cárcere.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFT (Mestrado acadêmico em Educação).
Formação específica de professores: análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins.	2019	D	PEREIRA, Maria Leda Melo Lustosa.	Formação Específica de Professores. EJA Prisional. Escolas em prisões. Proposta de Formação.	Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos/PPGPJDH/UFT (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos).
Ressignificação da educação para pessoas presas nas cadeias públicas do estado do Tocantins.	2019	D	GONÇALVES, Thatianne Rodrigues Lara de Oliveira.	Pessoas presas. Educação. Direitos humanos. Ressocialização. Tocantins.	Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos/PPGPJDH/UFT (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos).
Discursividades sobre a escola no âmbito da prisão: das enunciações dos sujeitos envolvidos.	2019	D	VIVEIRO, Mailton Alves de.	Discurso. Escola. Discursividade. Contexto Prisional.	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Tocantins – Palmas.
Entrelaçamento da vida no cárcere entre educação, saúde e	2020	D	GOMES, Andrey Viana.	Sistema Prisional. Lazer no cárcere. Educação.	Programa de Pós-Graduação em Ensino em

lazer.				Saúde Prisional.	Ciências e Saúde. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Tocantins.
ACRE					
Título	Ano	Tipo	Autor	Palavras - chave	Programa/Instituição
Práticas cotidianas e suas alternativas emancipatórias na/da educação de jovens e adultos.	2021	D	BEZERRA, Eliezio da Silva.	EJA. Cotidiano escolar. Práticas-curriculares.	Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre.
A prática docente no cárcere: condições, tensões e desafios do processo de ensinar pessoas privadas de liberdade.	2022	D	SANCHES, Williane da Silveira Sousa.	Educação nas prisões. Educação de Jovens e Adultos. Prática Docente.	Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre.
Educação nas grades do poder: o ProJovem prisional na escola “Fábrica de asas”	2017	D	SOUZA, Romario Ney Rodrigues de.	ProJovem. Discurso. Ressocialização. Controle.	Programa de Pós-Graduação em Letras- Linguagem e Identidade. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre.
AMAPÁ					
Título	Ano	Tipo	Autor	Palavras - chave	Programa/Instituição
Medida socioeducativa de internação e ressocialização: análise das contribuições das práticas pedagógicas no centro socioeducativo de internação, à luz do pensamento Freireano.	2020	D	FURTADO, Angélica de Oliveira.	Educação. Práticas pedagógicas. Contribuições freireanas. Medida socioeducativa de internação.	Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGED/UNIFAP (Mestrado acadêmico em Educação).
O direito à educação nas prisões: da política educacional ao acesso e permanência na Escola Estadual São José (Amapá-BR).	2023	D	CHAGAS, Tiaga de Jesus Dias.	Direito à Educação; Política Educacional; Educação nas Prisões; Acesso e Permanência.	Programa de Pós-Graduação em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amapá.
Educação penitenciária e ensino de história: Podcasts sobre a Expedição Científica Alemã realizada no Jari (1935-1937).	2023	D	SILVA, Erasmo Jose da.	Ensino de História; Educação Penitenciária; Podcast da Expedição Científica no Jari.	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amapá
AMAZONAS					
Título	Ano	Tipo	Autor	Palavras - chave	Programa/Instituição
A Educação de jovens e adultos no Sistema Penitenciário de Manaus: estudo de caso na cadeia pública Desembargador Raimundo Vidal Pessoa.'	2004	D	MUNEYMNE, Jhones Macario da Silva.	Educação de jovens e adultos. Prisão feminina.	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
Práticas educativas inclusivas voltadas para adolescentes autores de ato infracional.	2009	D	BARBOSA, Josione Batista Pinto.	Adolescente em conflito com a lei. Processos educativos. Inclusão educacional.	Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE/UFAM (Mestrado acadêmico em Educação)
Centro socioeducativo ou escola para o crime? O processo educativo em uma Unidade de Internação de Adolescentes em conflito com a lei.	2010	D	ROCHA, Wollace Scantbelruy da.	Adolescente. Processo educativo. Projeto pedagógico. Centro socioeducativo.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFAM (Mestrado acadêmico em Educação).
Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus.	2015	D	PRADO, Alice Silva do.	Sistema penitenciário em Manaus. População carcerária. Educação nos presídios. Ressocialização social. Reintegração social.	Programa de Pós-Graduação em Sociologia/PPGS/UFAM (Mestrado acadêmico em Sociologia).

A práxis docente e a experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação.	2019	T	TAVARES, Enio de Souza.	Práxis. Educação. Socioeducação. Adolescentes. Transgressão.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFAM (Doutorado acadêmico em Educação).
Políticas Públicas e educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade no Amazonas: regulação da sociedade e antagonismos de Direitos Sociais.	2018	T	SARAIVA, Emerson Sandro Silva.	Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Privação de liberdade. Inclusão social e educacional. Direito à educação.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFAM (Doutorado acadêmico em Educação).
Políticas públicas e direito à educação: a educação de jovens e adultos - EJA para privados de liberdade nos estabelecimentos penais em Manaus.	2019	D	AZEVEDO, Flávia Regina Porto.	Políticas públicas. Direito à educação. Educação de jovens e adultos. Educação nas prisões.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFAM (Mestrado acadêmico em Educação).
O superior digital para a população ensino prisional feminina do estado do Pará no Brasil.	2022	T	MOREIRA, Enzo de Oliveira.	Ensino Prisional. Educação a Distância. Políticas Públicas.	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Instituição de Ensino: Universidade da Amazônia.
Políticas públicas de educação prisional: Um comparativo entre o Estado do Pará e o Estado do Maranhão.	2022	D	CARDOSO, Yasmin Sales Silva.	Direito à educação prisional. Reinserção social. Políticas públicas de educação prisional. Cárcere. Educação emancipatória.	Mestrado em Direitos Fundamentais. Instituição de Ensino: Universidade da Amazônia.

RONDÔNIA

Título	Ano	Tipo	Autor	Palavras - chave	Programa/Instituição
A educação prisional no complexo de correição da polícia militar do estado de Rondônia: uma visão sobre educação, currículo e inclusão.	2018	D	LIMA, Salomão David Ibuquerque Moreira de.	Educação. Currículo. Inclusão. Remição. Apenado.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UNIR (Mestrado acadêmico em Educação).
Ressocialização e remição da pena por meio do acesso à leitura e da escrita no sistema prisional de Porto Velho.	2019	D	FRACCARO, Rejane de Sousa Goncalves.	Ressocialização. Remição da pena. Educação na prisão. Liberdade. Autonomia.	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça DHJUS/PPG/UNIR (Mestrado profissional interdisciplinar em DHJUS).
As representações sociais do professor no processo de escolarização no sistema penitenciário estadual em Porto Velho.	2015	D	DETONI, Jovanir Lopes.	Sistema prisional. Reinserção social. Educação. Escolarização.	Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia.
A formação continuada do professor alfabetizador em contexto prisional de porto velho: entre políticas públicas e práticas formativas.	2018	D	MAGALHAES, Dione Martins.	Educação prisional; Alfabetização; EJA; Formação Continuada.	Programa de Pós-Graduação em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia.
Educação escolar prisional e suas contribuições no processo de reinserção dos apenados egressos na sociedade: um estudo em unidades prisionais de Porto Velho – RO.	2023	D	FELIX, Atalia Serra.	Educação Escolar Prisional. Educação de Jovens e Adultos. Apenados Egressos. Reinserção na Sociedade.	Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia.
Educação, Interseccionalidade e direitos humanos: um estudo sobre o currículo, ações pedagógicas e formação de	2023	D	MUNHOZ, Barbara Alves.	Currículo Escolar. Direitos Humanos. Educação. Formação de Professor.	Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de

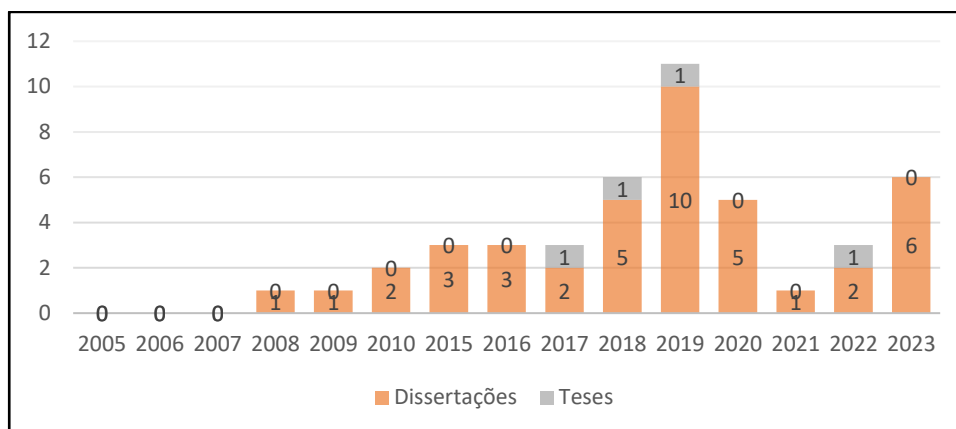
professores para a Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho-RO.				Interseccionalidade.	Rondônia.
PARÁ					
Título	Ano	Tipo	Autor	Palavras - chave	Programa/Instituição
Entre o coercitivo e o educativo: análise da responsabilização socioeducativa no programa de medidas em meio aberto.	2018	D	SILVA, Regina Célia Nascimento.	Socioeducação. Responsabilização. Institucionalização. Práticas Pedagógicas. Adolescentes autores de atos infracionais.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPA (Mestrado acadêmico em Educação).
Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015).	2016	D	FERREIRA, Michel de Vilhena.	Arqueogenealogia e socioeducação. Formação continuada e currículo. Direitos Humanos e justiça infantojuvenil. Medicalização e judicialização.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPA (Mestrado acadêmico em Educação).
Educação de jovens e adultos privados de liberdade: Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa.	2016	D	SILVA, Aline Evelylyn Maciel de Oliveira e.	Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade. Direitos Humanos. Ensino de Língua Portuguesa. Sequência Didática. Gênero Memórias.	<u>Programa de Pós-Graduação acadêmico em Letras/POSLET/UNIFESS PA</u> (Mestrado acadêmico em Letras).
Historiografia educacional e educação escolar para adolescente em situação de privação de liberdade (1996-2013)	2015	D	BARROS, Geraldo Neves Pereira de.	Historiografia. Educacional. Educação Escolar. Adolescente. Privação de Liberdade.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPA (Mestrado acadêmico em Educação)
Adolescentes em conflito com a lei: memórias e trajetórias de vivências na escola.	2010	D	MONTEIRO, Regina Fernandes.	Adolescentes. Fracasso escolar. Repetência. Currículo. Delinquência juvenil. Fundação da Criança e do Adolescente do Pará. Belém-PA. Pará-Estado. Amazônia brasileira.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPA (Mestrado acadêmico em Educação).
Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação.	2017	T	FREITAS, Riane Conceição Ferreira.	Escolarização. Profissionalização. Sistema Punitivo. Justiça Restaurativa. Socioeducação.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPA (Doutorado acadêmico em Educação).
Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres.	2017	D	OLIVEIRA, Suzianne Silva de.	Educação carcerária. Escola Prisional. Mulheres. Reinserção Social. CRF.	Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UEPA (Mestrado acadêmico em Educação).
O uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de física na educação prisional com ênfase na experimentação virtual investigativa.	2018	D	PINTO, Ider Erivan Porto.	Ensino de Física. Educação Prisional. Experimentação. Simuladores. Investigação.	Programa de Pós-Graduação da UFOPA (Mestrado profissional em ensino de Física).
As medidas socioeducativas, o cinema e a produção de narrativas sobre a história das mulheres: uma experiência no centro socioeducativo feminino (CESEF).	2020	D	CAVALCANTE, Helison Geraldo Ferreira.	Ensino de história. Produção e difusão de narrativas históricas. Cidadania e direitos humanos. Medidas socioeducativas. História	Programa de Pós-Graduação em ensino de História/PROFHISTÓRIA/UFPA (Mestrado profissional em ensino de História).

				das mulheres.	
História da Educação Básica no Centro de Reeducação Feminino-CRF (2006-2016).	2020	D	MUNIZ, Diana Helena Alvez.	História. História da Educação. Educação básica em Prisões.	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica/UFPA (Mestrado em Educação Básica).
Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará: Da Lei de Execução Penal aos dias atuais.	2019	D	FERREIRA, Cílicia Iris Sereni.	Educação Prisional. Educação Básica no Sistema Prisional Paraense. Política de Educação no Sistema Prisional Paraense	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
O Acesso ao Ensino Superior para Pessoas Privadas de Liberdade.	2019	D	LOBATO, Salomy Correa.	Direito a Educação. Acesso ao Ensino Superior. Perfil de Presos.	Programa de Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
Educação prisional e as práticas curriculares da mulher encarcerada do Centro de reeducação feminino de Ananindeua.	2020	D	CYPRIANO, Lygia Barreto do Amaral.	Educação Prisional. Currículo. Escolarização. Cárcere Feminino	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
Educação no cárcere: estudo sobre uma escola penitenciária em Santarém – PA.	2023	D	LUIZ, Poliana Aguiar.	Políticas educacionais para privados de liberdade. Educação para o cárcere no Pará. EJA em prisões em Santarém – PA.	Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará.
A implantação da Escola Referência Roberto Carlos Nunes Barroso e a garantia da educação para pessoas em privação e restrição de liberdade no Pará.	2023	D	ALMEIDA, Rayane Suzane.	Educação de Jovens e Adultos. Pessoas em privação e restrição de liberdade. Gestão e Organização da Escola Referência. Sistema Prisional Paraense.	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES, BDTD e RBRDs (2025)

Do universo de 45 produções levantadas, 41 são dissertações de mestrado e 04 são teses doutorais. Os trabalhos tematizam as mais diversas experiências no âmbito da escola carcerária, considerando o recorte temporal 2005-2023. Trata-se de uma produção acadêmica recente (Gráfico 2), que foi escrita há pouco mais de uma década. Para a construção do gráfico, foram analisados os títulos, os resumos e as palavras-chave das teses e dissertações.

Gráfico 2 - Demonstrativo de pesquisas acadêmicas por ano de produção

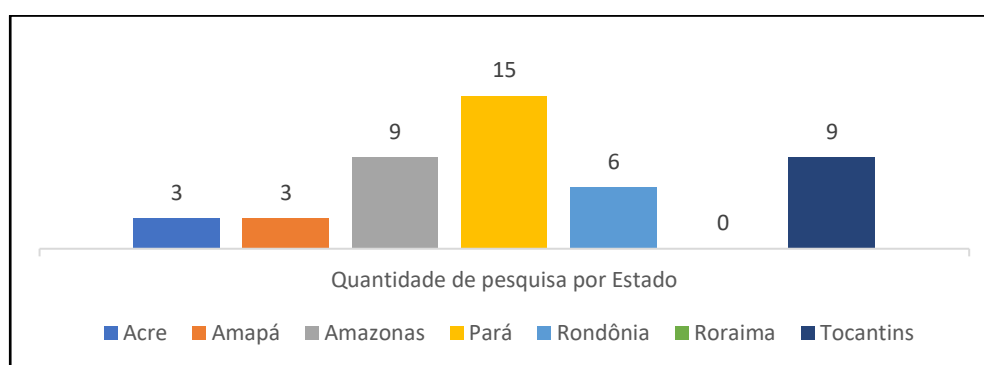


Fonte: A autora com base nos dados da CAPES, BDTD e RBRDs (2025)

Observa-se que o crescimento da produção acadêmica sobre a temática abordada não ocorreu de maneira contínua até 2019, embora haja uma clara expansão do número de publicações entre 2008 e 2019. Destacam-se os anos de 2015, 2018 e especialmente 2019, este último registrando a maior quantidade de pesquisas realizadas no período analisado. Por outro lado, os anos de 2017 e 2020 revelam uma redução no volume de publicações em comparação aos anos precedentes.

Acredita-se que o declínio nas publicações a partir de 2020 decorra dos impactos causados pela pandemia da covid-19, responsável pela suspensão e atraso em diversas pesquisas científicas, com o ano de 2021 apresentando a menor produção do período estudado. Contudo, a partir de 2022, verifica-se uma retomada gradativa no número de pesquisas publicadas, tendência esta que prossegue em 2023, conforme é ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Produções por Estado da região Norte do Brasil.

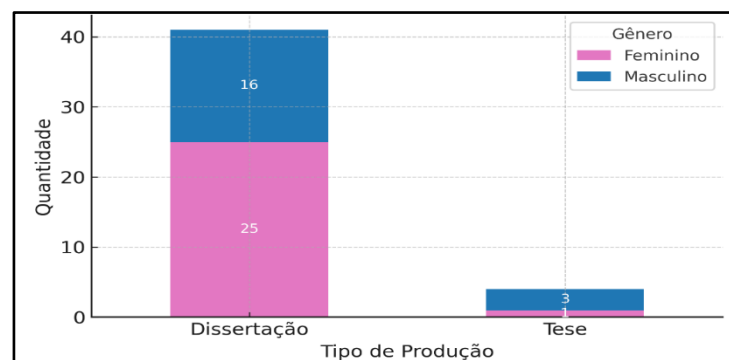


Fonte: A autora com base nos dados da CAPES, BDTD e RBRDs (2025)

Observa-se que o estado do Pará lidera a produção acadêmica com quinze publicações. Na sequência, destacam-se igualmente os estados do Amazonas e do Tocantins, cada um com nove estudos, indicando relevância similar em termos de produção científica. Rondônia aparece logo

após, com seis publicações, demonstrando um nível intermediário de atividade acadêmica. Já os estados do Acre e do Amapá apresentam um volume menor, com apenas três trabalhos cada, o que evidencia uma participação menos expressiva nesse campo. Por último, ressalta-se que em Roraima não foram identificadas pesquisas que atendessem aos critérios definidos para esta análise, apontando para uma significativa lacuna geográfica na produção científica acerca da temática no contexto amazônico. Quanto ao gênero dos pesquisadores e pesquisadoras, o (Gráfico 4), revela a predominância da participação feminina.

Gráfico 4 – Produção por Tipo e Gênero



Fonte: A autora com base nos dados da CAPES, BDTD e RBRDs (2025)

É possível verificar que 26 produções foram elaboradas por mulheres e 19 por homens. Das 41 dissertações de mestrado identificadas, 25 são de autoria feminina e 16 masculina. Em relação às quatro teses de doutorado, três foram defendidas por homens e uma por uma mulher. Esses dados evidenciam a expressiva participação feminina na produção científica sobre a oferta de educação nas prisões da Região Norte consolidando uma significativa presença de pesquisadoras na condução de estudos que problematizam criticamente as políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto prisional, conferindo visibilidade ao protagonismo feminino na pesquisa amazônica.

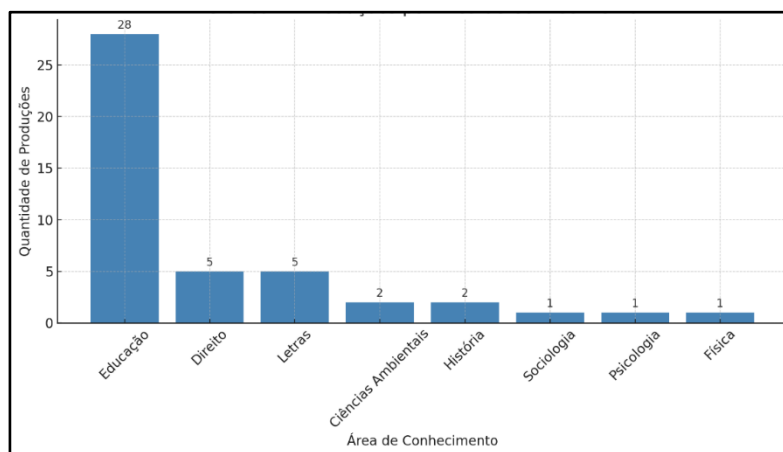
Ademais, os dados apontam que as investigações articulam múltiplos enfoques teóricos e metodológicos. Mesmo que sejam relevantes e diversas, o número pouco expressivo das produções constata que elas ainda ocupam um lugar periférico nos circuitos hegemônicos da ciência nacional. A análise do conjunto de trabalhos mapeados (Quadro 3) revela a persistência de uma lacuna na produção acadêmica voltada à realidade amazônica, indicando a necessidade de investigações mais robustas e abrangentes — conduzidas por pesquisadoras e pesquisadores — capazes de problematizar, em sua complexidade, as condições de oferta, acesso e permanência da educação no contexto carcerário da região.

Quanto às áreas de conhecimento (Gráfico 5), a seguir, destaca-se uma predominância significativa da área de Educação, responsável por aproximadamente três quintos das produções

acadêmicas analisadas. Em seguida, figuram as áreas de Direito e Letras, cada uma representando cerca de 11% dos trabalhos. Outras áreas aparecem de maneira mais dispersa e menos expressiva, como Ciências Ambientais e História (com cerca de 4% cada), bem como Sociologia, Psicologia e Física (cada uma representando aproximadamente 2% das produções).

Esses dados atualizados demonstram que, embora a temática investigada esteja majoritariamente situada no campo educacional, há uma contribuição interdisciplinar relevante — ainda que em proporções menores — envolvendo perspectivas jurídicas, linguísticas, socioambientais, históricas e de outras áreas do saber. Em síntese, a área de Educação predomina, mas evidencia-se um diálogo crescente e necessário com diferentes campos do conhecimento, ampliando as possibilidades de análise e interpretação sobre a educação em contextos de privação de liberdade, conforme ilustrado abaixo:

Gráfico 5 – Produção por área de conhecimento



Fonte: A autora com base nos dados da CAPES, BDTD e RBRDs (2025)

Até este ponto, foi apresentado um panorama geral da produção científica relacionada à temática em estudo. A partir de agora, traremos análises direcionadas ao particular e ao singular, com foco específico nas contribuições advindas das pesquisas desenvolvidas na Amazônia que elegerem a educação penitenciária como objeto central de investigação.

Para a triagem e organização das produções, foram estabelecidos dois grupos, conforme ilustrado na Figura 3. O primeiro grupo é composto por produções científicas desenvolvidas no âmbito da escola carcerária, abordando direta ou indiretamente a oferta de educação penitenciária. Incluem-se, nesse conjunto, investigações que versam sobre diferentes vertentes, tais como histórias de vida e memórias de experiências escolares no cárcere, formação e prática docente em ambientes prisionais e propostas de intervenções pedagógicas.

O segundo grupo reúne produções de natureza bibliográfica e documental, cujo foco recai sobre políticas educacionais inclusivas, assistência educacional no espaço prisional, direitos humanos e justiça restaurativa. Essas pesquisas concentram-se na análise normativa, legal e teórico-conceitual que orienta a oferta de educação em contextos carcerários.

Figura 3 – Grupos organizados conforme temáticas e pesquisadores



Fonte: A autora com base nos dados da CAPES, BDTD e RBRDs (2025)

O primeiro grupo analisado é composto por 30 trabalhos, sendo 29 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, cujas investigações incidem majoritariamente sobre homens e mulheres diretamente envolvidos no contexto da escola carcerária — estudantes, professores e professoras atuantes nesse ambiente. Essas pesquisas tomaram como *locus* privilegiado a escola situada no interior do sistema prisional, constituindo-se em espaços de produção de conhecimento e reflexão crítica acerca da realidade educacional na qual estão inseridos.

As produções discutem os limites, possibilidades e desafios relacionados ao duplo papel do Estado — de punir e educar —, problematizando a oferta de educação escolar no interior de unidades penitenciárias específicas. Além das práticas educacionais, abordam-se temas como a história de vida e as memórias escolares, a formação, a práxis docente e a função social da escola interna, buscando compreender as particularidades das pessoas que vivem e trabalham nesses contextos.

No que tange aos referenciais metodológicos, todos os estudos realizaram análises bibliográficas e documentais. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, destaca-se a utilização predominante da entrevista semiestruturada, adotada como técnica principal para acessar as percepções de estudantes, educadores, educadoras, agentes, gestores e gestoras. Em menor número, alguns estudos — como os de Silva, A. (2016), Pinto (2018), Cavalcante (2020) e Viveiro (2019) — recorreram também ao uso de questionários, articulando dados qualitativos e quantitativos em suas análises. A ampla utilização das entrevistas revela uma busca por apreender as experiências, sentidos e subjetividades de homens e mulheres envolvidos na educação penitenciária, permitindo captar nuances que métodos exclusivamente quantitativos poderiam não contemplar.

Os estudos de Rocha (2010), Monteiro (2010), Prado (2015), Pinto (2018), Freitas (2017), Silva, R. (2018) e Furtado (2020) centraram suas investigações em adolescentes, em conflito com a lei, seus professores e professoras e/ou supervisores e supervisoras. Em Manaus, Rocha (2010) analisou um centro socioeducativo, evidenciando a prevalência de práticas punitivas e segregacionistas, a inadequação estrutural e a carência de materiais didáticos. Também em Manaus, Prado (2015) discutiu a possibilidade de mudanças no contexto das instituições carcerárias investigadas, destacando os esforços coletivos necessários para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem.

Pinto (2018) realizou sua pesquisa em uma escola interna no interior de um presídio masculino localizado em Santarém/PA, inovando ao utilizar Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para desenvolver simulações virtuais em aulas de Física com estudantes privados de liberdade. Já Silva, R. (2018) investigou a aplicação das medidas socioeducativas em adolescentes, em restrição de liberdade, destacando o caráter pedagógico-sancionatório da socioeducação e a necessidade de ações mais amplas de acesso à cultura, esporte, lazer e convívio familiar.

Furtado (2020), por sua vez, analisou o processo educativo no Centro Socioeducativo de Internação Masculino de Macapá/AP, concluindo que o adolescente infrator é estigmatizado socialmente e que o processo educativo previsto pelo ECA enfrenta entraves decorrentes, entre outros motivos, da precariedade da formação docente.

Freitas (2017), em sua investigação na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), apontou que a utilização de técnicas restaurativas pode humanizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, desde que, não se limitem a impor regras de conduta. Monteiro (2010) entrevistou adolescentes da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, constatando elevadas taxas de evasão escolar ainda nos anos iniciais da educação básica, associadas a fatores socioculturais e econômicos.

Egressas e professoras atuantes no sistema prisional foram protagonistas nas pesquisas de Oliveira (2017) e Carvalho (2019) entrevistou alunas e professoras. Oliveira (2017) investigou o trabalho docente no Centro de Reeducação Feminino (CRF) de Ananindeua/PA, enquanto Carvalho (2019) concentrou sua análise na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso/TO, entrevistando alunas internas e suas professoras. Muniz (2020) também contribuiu para essa abordagem, analisando a história e a oferta de educação básica no CRF entre 2006 e 2016.

Os autores, Freitas (2017) e Lima (2018) dirigiram seus estudos a homens, em situação de prisão. Lima (2018), que investigou o Complexo de Correição da Polícia Militar de Rondônia,

destacou a eficácia da educação prisional como estratégia de remição de pena e reinserção social, embora tenha apontado a necessidade de aperfeiçoamento dos projetos educacionais.

Silva, A. (2016) e Cavalcante (2020) desenvolveram intervenções pedagógicas baseadas em relatos de vida e produções escritas de internos, utilizando questionários como instrumento complementar de pesquisa. Silva, A. (2016) elaborou uma sequência didática voltada para o ensino da língua portuguesa por meio do gênero memória, enquanto Cavalcante (2020) produziu, com a colaboração das alunas internas, o livro paradidático "Nossa História das Mulheres: Representações do Feminino no Cinema e na Sala de Aula".

Nesse mesmo sentido, Pereira (2019) propôs a implementação de um programa de formação continuada para professores que atuam em escolas carcerárias do estado do Tocantins, contando com a participação de 33 docentes de dez unidades escolares em nove municípios. Luiz (2023) desenvolve um estudo específico sobre a realidade educacional em uma escola penitenciária em Santarém - PA. A pesquisa aborda aspectos pedagógicos e institucionais da educação prisional, considerando os desafios e potencialidades deste contexto educacional.

A pesquisa de Viveiro (2019) abordou as discursividades relacionadas à educação em ambiente prisional no Tocantins, analisando percepções e discursos de alunos, professores e agentes penitenciários sobre a função educativa no contexto de privação de liberdade. Gomes (2020) investigou as interseções entre educação, saúde e lazer em contextos carcerários no estado do Tocantins, abordando uma importante discussão sobre como esses aspectos se apresentam na vida cotidiana da população carcerária tocaninense. . No Acre, Bezerra (2021) propôs alternativas emancipatórias às práticas cotidianas na EJA refletindo sobre estratégias pedagógicas que promovem autonomia e transformação social no cárcere. Ainda no contexto acreano, Sanches (2022) analisou as condições, tensões e desafios enfrentados por professoras e professores que atuam em ambientes penitenciários, destacando as implicações sociais e pedagógicas desse processo educativo.

Souza (2017) apresentou à academia o programa ProJovem Prisional na escola "Fábrica de Asas", no Acre, onde ela discutiu as práticas educativas e seus impactos na reintegração social dos detentos. Chagas (2023), no Amapá, analisou o direito à educação em prisões, com destaque para desafios estruturais e operacionais que impedem o pleno acesso e permanência escolar dos internos. A pesquisadora Silva, E. (2023) explorou a educação penitenciária por meio do uso pedagógico de podcasts sobre uma expedição científica histórica na região do Jari - AP, valorizando metodologias inovadoras no ensino de história em contexto prisional.

Dettoni (2015) abordou representações sociais dos professores sobre escolarização em prisões em Rondônia, discutindo o papel docente e as percepções sobre a educação penitenciária.

Magalhães (2018), também em Rondônia, pesquisou a formação continuada do professor alfabetizador em prisões, analisando políticas públicas e práticas formativas no contexto prisional. Ainda em Rondônia, o pesquisador Felix (2023) destacou as contribuições da educação escolar prisional para a reinserção social dos egressos em Rondônia, enfatizando a importância desse processo educativo na recuperação dos sujeitos. Por fim, Munhoz (2023) focou na interseccionalidade e nos direitos humanos presentes nas ações pedagógicas e na formação docente voltada ao público feminino na Penitenciária Estadual Feminina em Porto Velho, refletindo sobre aspectos curriculares inclusivos.

Lobato (2019), por sua vez, discutiu o acesso ao ensino superior para pessoas privadas de liberdade, por meio, da análise de políticas e práticas educacionais penitenciárias no estado do Pará. Ainda nesse mesmo estado, Cypriano (2020) investigou práticas curriculares destinadas às mulheres encarceradas em Ananindeua – PA, com destaque para os desafios relacionados ao gênero e às políticas educacionais prisionais. Almeida (2023), historicizou a implementação da Escola Referência Roberto Carlos Nunes Barroso no Pará, articulando sua contribuição para garantir o direito educacional a população carcerária.

No Amazonas, Muneymne (2004) é o autor da produção mais antiga encontrada em nosso levantamento bibliográfico, ele analisou os fundamentos político-ideológicos que justificavam os programas de EJA, voltado para as pessoas, em privação de liberdade, promovidos pela SEDUC/AM, ela inicia contextualizando historicamente a EJA no âmbito nacional, em seguida, apresenta um panorama comparativo entre o sistema penitenciário, brasileiro e o holandês, e, por último, ele traz uma discussão sobre o Plano Estadual da EJA, destacando sua execução em uma instituição penal da capital manauara.

Cumprir destacar que parte dos estudos analisados concebe a educação prisional como ferramenta de ressocialização, subordinada à lógica da redução da reincidência criminal, e não como direito humano fundamental e inalienável. Em consequência, nota-se que algumas pesquisas privilegiam reflexões que transcendem o universo intramuros⁸⁷, focando o impacto da educação sobre o retorno social dos egressos e egressas do sistema.

De maneira geral, as investigações mapeadas revelaram concepções acerca dos limites, das possibilidades e dos desafios da educação no cárcere, evidenciando a precariedade estrutural, a insuficiência na formação de professores, a escassez de recursos didáticos, os preconceitos institucionais, bem como, os sonhos e projetos elaborados tanto por estudantes quanto por educadoras (es). Tais elementos configuram um panorama complexo que demanda análise crítica e

⁸⁷ Termo utilizado na literatura da área para denominar coisas ou acontecimentos externos ao ambiente carcerário.

intervenções efetivas para a construção de uma educação penitenciária efetivamente crítica, emancipatória e transformadora.

Das 25 produções examinadas do segundo grupo, 22 são dissertações e três são teses doutorais. Entre os temas presentes nos estudos estão políticas públicas, direitos humanos, justiça restaurativa, remição de pena pela leitura, práticas e formação docente, historiografia das pesquisas que abordam a educação penitenciária e as diretrizes que regulamentam a oferta de educação escolar nas mais diversas instituições correcionais.

A grande maioria dos estudos foi produzida por autores (as) que atuam profissionalmente como professores (as), técnicos (as) ou gestores (as) vinculados (as) ao sistema prisional e que adotaram a análise documental e a bibliográfica em suas pesquisas. Coimbra (2016), Ferreira, (2016), Alexandria Jr. (2019), Saraiva (2018), Gonçalves (2019), Tavares (2019) e Azevedo (2019) realizarem análises criteriosas de documentos oficiais, entre os quais a Constituição Federal de 1988; a Lei de Execução Penal (LEP); pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); resoluções do Ministério da Educação (MEC); o relatório do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (2017); o relatório: Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação (2012) do CNJ, assim como outros documentos relacionados ao sistema prisional nas esferas federal, estadual e municipal.

Ferreira (2019), no estado do Pará, buscou conhecer e problematizar o percurso histórico e as atuais condições da educação penitenciária paraense, abordando desde a implementação da Lei de Execução Penal até o ano de 2019. A pesquisa de Barros (2015) objetivou a construção de uma historiografia sobre a educação escolar ofertada para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, realizando um levantamento das pesquisas produzidas sobre o tema no período de 1996-2013.

O pesquisador Barbosa (2009) investigou, na cidade de Manaus, o papel desempenhado por duas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) que possuem alunos em conflito com a lei, principalmente adolescentes, considerando relatórios expedidos por ambas as unidades. Ferreira (2016) produziu um importante diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015) a partir das práticas curriculares de formação continuada de técnicos administrativo da FASEPA, por meio de um mapeamento das formações contidas nos dispositivos oficiais que regulam a capacitação dos profissionais da socioeducação.

Ao investigar o acesso à educação por internos já sentenciados, dos regimes fechado, semiaberto e aberto, inclusive os presos provisórios do sistema penitenciário de Porto Velho, Fraccaro (2019) propõe um conjunto de normas para a implantação do Projeto “Ler e escrever a

liberdade: remição da pena pela leitura que liberta e transforma vidas”, que se propõe a normatizar a remição da pena por meio da leitura.

A produção de Moreira (2022) focou na tecnologia educacional e investigou a educação superior digital para mulheres privadas de liberdade no Estado do Pará. O estudo destacou o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação a distância, enfatizando marcos regulatórios, autonomia estudantil e metodologias ativas como recursos essenciais ao acesso educacional no contexto prisional feminino.

Cardoso (2022) construiu e apresentou uma análise comparativa das políticas públicas educacionais voltadas ao sistema penitenciário dos estados do Pará e Maranhão. A investigação sugere um olhar crítico sobre as semelhanças e diferenças entre os estados quanto à garantia do direito educacional à população carcerária, enfatizando os pontos positivos e negativos de cada estado.

Por outro lado, estudos como os de Rocha (2010), Prado (2015) e Furtado (2020) evidenciam criticamente as limitações dos programas educacionais implementados, destacando a ausência de estrutura adequada, a carência na formação docente e a desarticulação das práticas pedagógicas frente às reais necessidades dos educandos. Ressalta-se, ainda que a pesquisa de Moreira (2018) expõe um panorama teórico – crítico, articulando políticas públicas e educação humanizadora, a fim de conhecer o papel da literatura no ENEM voltado à população carcerária. Ela também traz importantes reflexões sobre o potencial emancipatório dessa relação.

Para finalizar, temos a dissertação Olho-espelho: Reflexões sobre a intervenção pedagógica no ambiente da Casa de Prisão Provisória de Palmas – TO defendida em 2008 pelo professor Dr. Valcelir Borges da Silva, que já foi apresentado anteriormente. O autor tem diversas publicações que abordam a sua contribuição e participação em diferentes momentos na institucionalização da oferta de educação penitenciária no estado do Tocantins. Tanto as pesquisas publicadas, como a entrevista que ele, gentilmente, nos concedeu, enriqueceram, sobremaneira, para o desenvolvimento desse estudo.

As produções analisadas compõem um panorama diversificado sobre a educação penitenciária, abordando desde políticas públicas, práticas docentes, formação continuada, até metodologias pedagógicas inovadoras e análises críticas dos contextos regionais. Muitas dessas pesquisas assumem uma postura engajada em defesa do direito à educação no cárcere, concebendo-a, como instrumento central para a ressocialização e reinserção social das pessoas privadas de liberdade. Em alguns casos, observa-se um viés idealista, que atribui à escola carcerária, um papel redentor, capaz de promover transformações profundas tanto no plano individual quanto institucional.

O referencial teórico é bem diverso, mas três teóricos se destacam: Michael Foucault (1984, 2008) que fundamenta principalmente as relações de poder, disciplina e docilização dos corpos. Paulo Freire (1987, 1992, 1996) usado especialmente em propostas inovadoras que abordam a oferta da EJA considerando a realidade em que estão inseridos e Karl Marx (2013), cuja obra é usada para destacar os interesses da parcela dominante da sociedade capitalista cujos interesses se sobressai aos do coletivo e da grande massa. As obras mais referendadas foram, respectivamente, *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, *Pedagogia do Oprimido* e *O Capital*.

Os dados apresentados neste estado do conhecimento revelam um cenário heterogêneo e desigual da produção científica sobre a educação penitenciária na Região Norte do Brasil. Ainda que se observe um conjunto significativo de contribuições advindas de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a análise crítica da realidade educacional no cárcere, constata-se uma expressiva concentração dessas produções em poucos estados, especialmente no Pará, Amazonas e Tocantins, enquanto outros, como Roraima e, em menor medida, Acre e Amapá, ainda figuram como espaços de escassa visibilidade acadêmica.

Essa distribuição assimétrica não apenas denuncia lacunas territoriais na construção do conhecimento, mas também sinaliza desafios estruturais, políticos e institucionais que impactam diretamente a possibilidade de investigar, compreender e transformar os contextos educacionais prisionais nesses territórios.

Constatar as lacunas das investigações analisadas, implica reconhecer não apenas uma ausência quantitativa de estudos, mas, sobretudo, a urgência de se valorizar epistemologias localizadas, vozes subalternizadas e saberes produzidos a partir do interior das instituições prisionais. Adorno (1991), corrobora ao afirmar que o sistema penitenciário carece de sua própria história, uma vez que são raros os investimentos em pesquisas no resgate da memória das unidades prisionais.

Entendemos que promover a produção de conhecimento nesse campo é também um gesto de resistência à invisibilidade social que recai sobre as pessoas encarceradas. E, mesmo, com os entraves burocráticos, naturais do próprio sistema, e da própria complexidade da região, que apresenta desafios logísticos e geográficos significativos, os pesquisadores e pesquisadoras amazônicas não podem desistir dessa temática que é complexa, mas também gratificante.

Desta forma, a valorização desses estudiosos (as) significa reconhecer a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento da região, assim como para a compreensão dos seus processos ecológicos e sociais. Portanto, fomentar e fortalecer pesquisas sobre a educação nas prisões amazônicas constitui não só uma exigência científica e ética, mas um compromisso político com a justiça social, com os direitos humanos e com a efetivação de políticas públicas educacionais

emancipadoras que rompam com as lógicas punitivistas e excludentes que historicamente marcam o sistema prisional brasileiro.

2.2 Tipo e abordagem da pesquisa

Ao considerar que metodologia e teoria são indissociáveis e que o método escolhido é procedente de um problema, nesta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa de natureza exploratória, por proporcionar “maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses⁸⁸”. Ainda segundo as colocações de Gil (2007), a grande maioria das pesquisas exploratórias envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão⁸⁹.

Todas essas concepções balizam “o interesse da pesquisa de campo que está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros espaços, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade⁹⁰”, além de contribuírem para que a pesquisa empírica fosse eleita. Ademais, ao encontrarmos características que aproximassem ou distanciassem os objetos estudados, construímos exemplos/formas de entender e interpretar os dados coletados.

Sob a perspectiva do rigor investigativo, procuramos conhecer e interpretar as singularidades inerentes às histórias relacionadas à educação penitenciária e às suas inter-relações com o contexto legal e político em que esteve e ainda estar submersa. Entre outros questionamentos, conhecer os desafios enfrentados, as dificuldades e as expectativas quanto à efetivação do seu processo de implantação e de ampliação tomou um lugar principalíssimo nesta pesquisa.

Reunir informações pertinentes ao problema a ser resolvido torna a coleta de dados uma das fases mais importantes de uma investigação científica. O (a) pesquisador (a) dispõe de um grande leque de recursos a serem utilizados nessa etapa e cabe a ele (a) selecionar qual ou quais são os mais apropriados para o tipo de pesquisa que se deseja realizar. E assim foi feito, por meio da apropriação das referências conceituais mais relevantes que dialogam com as representações dos entrevistados (as), amparadas nas técnicas propostas pelo método da história oral, que é entendido por Thompson (2002, p. 9) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”.

⁸⁸ GIL, p.35.

⁸⁹ GIL, 2007.

⁹⁰ MARCONI, Marina de Andrade Marconi; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 189.

A História Cultural, abordagem historiográfica dessa pesquisa, é uma vertente da historiografia que busca compreender as representações, os símbolos, os discursos, os hábitos e os sentidos atribuídos pelos indivíduos e grupos sociais ao longo do tempo. Mais do que relatar “fatos objetivos”, ela se interessa por como as pessoas interpretam o mundo, constroem significados e atribuem valores às suas experiências, práticas e instituições.

2.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram desenvolvidos de forma umbilicalmente articulada, o que exigiu um levantamento documental, onde foram explorados os mais diversos tipos de arquivos, como artigos, livros, revistas, portarias, convênios, atas, memorandos, fotografias, apostilas, relatórios, PPP, entre outros documentos que dizem respeito ao nosso objeto de pesquisa e que constituíram nosso arcabouço documental. Paralelo a isso, também construímos um *corpus* com nossas fontes orais, por meio da coleta e transcrição das entrevistas.

Como método de coleta de dados, utilizamos a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa Documental e a História oral que ao serem trianguladas proporcionaram a construção dessa tese.

2.3.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental

Essa fase da pesquisa compreendeu o levantamento bibliográfico e documental acerca da educação escolar ofertada em prisões brasileiras e das políticas públicas mais representativas promulgadas a partir da segunda metade do século XIX, assim como a localização das fontes históricas, realizada por meio da pesquisa de campo. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica “é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa⁹¹”.

Optar por esse caminho metodológico nos possibilitou lançar mão de procedimentos que nos permitiram novas descobertas. Os registros encontrados em documentos e fotografias contribuíram sobremaneira, tanto para a construção das reflexões elencadas, como, para a identificação dos profissionais que participaram de forma direta ou indireta da trajetória vivenciada por nosso objeto de estudo.

A princípio, percebemos a necessidade de definir o conceito de documento e, por isso, recorreremos à sua etimologia nas reflexões de Portela (2012) ao esclarecer que *Documentum* é um termo latino originado de *docere*, que significa ensinar. Aliás, o “sentido moderno de testemunho

⁹¹ PÁDUA, 1998, p. 55.

histórico data apenas do início do século XIX⁹²”. Ademais, entendemos que os documentos não são neutros ou ingênuos; pelo contrário, caracterizam as leituras e os modos de interpretação do mundo por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço⁹³.

Ora, se “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu⁹⁴”, nesta investigação houve a preocupação com o contexto no qual os documentos foram produzidos, divulgados e arquivados. Farge (2009, p. 23) afirma que o arquivo pode ser entendido como “[...] fragmento do tempo capturado; só mais tarde separam-se os temas, formulam-se as interpretações”. Dito isso, trilhamos um caminho investigativo conectando “pistas” históricas e documentais, para finalmente montar um quebra-cabeça que resgate a história institucional, coletiva, silenciada e esquecida do objeto investigado. Apresentamos, a seguir, quatro momentos de contato com as fontes documentais que nos permitiram responder ao segundo questionamento secundário anteriormente levantado.

Em nosso contato inicial com as fontes, adotamos a técnica do agrupamento de tipos documentais, data, local e seus respectivos autores, para que pudéssemos construir uma sequência cronológica do conjunto de documentos disponibilizados para a análise. A princípio ocorreu uma leitura “flutuante”, que, segundo Bardin (2016), envolve um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Após essa primeira leitura e a organização sistemática, procedemos à etapa seguinte.

No segundo momento, realizamos uma pré-análise documental, momento em que selecionamos os documentos que foram efetivamente analisados, conforme nos orienta Bacellar (2005) ao destacar a necessidade de o historiador checar informações, comparar documentos, catalogar texto e contexto, situar parâmetros, reconhecer mudanças e permanências a fim de constituir o *corpus* a ser analisado e conseqüentemente produzir um texto.

Em um terceiro momento, aplicamos nas fontes documentais e arquivísticas, a técnica da *fishing expedition*, ou seja, análises exploratórias para ver o que há. Nesse caso, é o como (a técnica), que poderá precisar o porquê (a teoria)⁹⁵. Após uma análise exploratória, crítica e interpretativa, as fontes foram contextualizadas histórica, legal e politicamente com o ambiente e a circunstâncias que envolveram seu nascimento e seus desdobramentos.

⁹² LE GOFF, Jaques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 536.

⁹³ PORTELA, Cristiane de Assis. Reflexões sobre um percurso metodológico: notas sobre pesquisa histórica e documental. In: 33ª Semana de História do UniCEUB, Brasília. Anais [...], 2012, p.1-13.

⁹⁴ BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79, p. 63.

⁹⁵ BARDIN, 2016, p. 103.

Após a análise mais aprofundada de cada arquivo, físico ou digital, procedemos à identificação, no rol de documentos já catalogados, dos descritores de busca “educação em prisões”, “educação prisional”, “educação escolar em prisões” e “educação penitenciária”, utilizados na etapa anterior. No conjunto de documentos pré-selecionados, tínhamos agora, em mãos, um número mais reduzido de documentos relevantes para a nossa pesquisa, os quais foram organizados abaixo.

Quadro 4 – Fontes, acervos, arquivos e documentos consultados

Documento	Data	Fonte/Arquivo
Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEPs) primeira versão (2012) e segunda versão (2021).	2012 e 2021	Site da Secretaria de Cidadania e Justiça do TO.
Acordo de Cooperação entre Seciju e Seduc - Convênio nº 408/2004.	2004	Diário Oficial nº 1847, de 21/01/2005, Processo nº. 2004/2700/003163.
Projeto Casa de Custódia de Palmas.	2004/2005	Secretaria de Educação do TO.
Projeto Centro Socioeducativo Caminho, Verdade e Vida.	2004	Secretaria de Educação do TO.
Projeto de Extensão CPP-Casa de Custódia de Palmas (2005).	2005	Centro Luterano de Palmas (Ceulp/Ulbra).
Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas.	2005	Secretaria Estadual de Educação do TO.
Projeto Político-Pedagógico da CPP.	2005	Projeto Ressocialização Educativa/ CPP de Palmas.
Diários de classe.	2005	Projeto Ressocialização Educativa/ CPP de Palmas.
Relatório Anual de Atividades Remanescentes.	2005	Diretoria de Extensão da Ulbra.
Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins.	2006	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).
Convênio nº 059/2005.	2005	Processo nº.23000.021591/2005-77/Secad/MEC.
Curso de Formação Docente: Módulos I,II, III e IV.	2006	Secretaria Estadual de Educação do TO.
Projeto Político-Pedagógico.	2014	Escola Estadual Nova Geração da CPP/Palmas.
Projeto Político-Pedagógico.	2017	Escola Estadual Nova Geração da CPP/Palmas.
Resolução CEE/TO nº 64, de 16 de março de 2021.	2021	Dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins.
Acordo de Cooperação Técnica entre SECIJU e SEDUC.	2021-2022	Processo nº 2021/17010/001302.
Acordo de Cooperação Técnica entre Seduc e Seciju.	2023-2024	Processo nº 2021/17010/001302.
Projeto Político-Pedagógico	2023	Escola Estadual Nova Geração da CPP/Palmas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No quarto e último momento, as fontes documentais foram relacionadas, umas com as outras e com as produções bibliográficas, articulando um diálogo com os depoimentos colhidos, o que fomentou a construção dessa narrativa histórica.

2.3.2 A História Oral como método

Importa ressaltar que as pessoas menos privilegiadas são as maiores beneficiárias do método proposto pela história oral, visto que, por meio dele, também aquele que está à margem pode ter a sua história ouvida, reconhecida e documentada⁹⁶. Para Alberti (2013), ao considerar que, anteriormente, a história era contada apenas por documentos, sob o comando das classes dominantes e autoridades existentes, a história oral possibilitou uma nova forma de ver e compreender a história, a partir das narrativas de pessoas comuns que presenciaram e/ou participaram dos acontecimentos.

Ao darmos ouvidos às vozes dos protagonistas históricos que participaram, direta ou indiretamente, da consolidação da educação penitenciária, resgatamos uma parte da história da educação tocantinense até então silenciada. Assim, as narrativas coletadas foram transcritas, registradas, analisadas e, futuramente, publicizadas, ressaltando que essa partilha de memórias, experiências e vivências foi uma escolha voluntária do (a) participante.

A (re)constituição e a interpretação do percurso histórico, à luz das perspectivas analíticas estipuladas e da produção científica analisada, exigiram a adoção de técnicas e estratégias concernentes à aplicabilidade do método de história oral. Conforme evidencia Oliveira (2005, p. 94), “a história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, está se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado”.

Ante o exposto, compreende-se que a história oral, ao mesmo tempo que traz à tona lembranças individuais dos (as) participantes, possibilita resgatar a memória coletiva do ambiente de convívio, ampliando o contexto dos depoimentos.

2.3.3 Composição do *corpus* e seleção dos participantes

O corpus empírico dessa tese é formado por nove participantes que foram, ou ainda são envolvidos com a implantação, ampliação e consolidação das políticas de assistência educacional voltadas para a população carcerária do Tocantins, tendo como foco, a trajetória histórica na escola estadual Nova Geração. Os entrevistados foram selecionados por meio de uma amostragem intencional cujo principal critério de seleção foi a participação ativa em tempos e espaços estratégicos nas diversas etapas que constituem implantação, articulação, gestão, coordenação e docência

Para melhor compreendermos o interstício de dezoito anos que foram historicizados, priorizamos profissionais que ocuparam diferentes funções e em distintos momentos no intuito de

⁹⁶ BARROS, Maria Aparecida de; PINHEIRO, Alexandra Santos. Quando fala a voz sufocada: Uma reflexão sobre oralidade e memória no cárcere. Raído, Dourados, v. 10, n. 21, jan./jun. 1-12, 2016.

alcançar uma diversidade de vozes e olhares a respeito do objeto pesquisado. Entrevistamos pessoas que ocuparam, ao longo dos anos, as funções de professores, coordenadores, diretores, técnicos da Secretaria de Educação, além de outros profissionais que atuaram na intermediação entre o sistema penitenciário e o educacional.

Para a coleta das narrativas, utilizamos a entrevista semiestruturada com as nove pessoas, apresentadas abaixo, e que ao nos emprestar suas memórias, muito contribuíram com essa tese.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Entrevistado (a)	Função exercida na época	Recorte temporal	Data/Local da entrevista	Tipo de entrevista	Duração
Dulce Maria Palma Pimenta Furlan	Diretora dos direitos humanos do Tocantins	2005/2011	22/03/2023 Gurupi -TO	Presencial	01:00
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior	Gerente de Educação Básica/consultor da Unesco/MEC/Seduc	2003/2010	27/01/2023 Palmas -TO	<i>Google Meet</i>	01:32
Francisca Pereira de Sousa	Professora e diretora na Escola Estadual Nova Geração	2005/2007	18/02/2023 Tocantinópolis - TO	<i>Google Meet</i>	01:14
Valcelir Borges da Silva	Professor, coordenador e diretor	2006/2013	23/03/2023 Palmas -TO	Presencial	00:41
Valdeslice Ramos de Araújo	Professora e diretora	2005/2009	24/03/2023 Palmas -TO	Presencial	00:52
Djanice Aires de Sena	Professora e diretora atual	2005/atual	08/04/2025 Palmas -TO	<i>Google Meet</i>	01:05
Claudenice Passos Palaci	Professora	2010	03/04/2024 Palmas -TO	<i>Google Meet</i>	01:55
Flabson Manoel da Silva Araújo	Professor	2017/atual	23/04/2025 Palmas -TO	<i>Google Meet</i>	00:57
Maria Auxiliadora Seabra (Dorinha)	Secretária estadual de educação do Tocantins	2011-2023	24/04/2025 Brasília - DF	Telefone	0:25

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Assim como diversos pesquisadores amazônicos, entre os quais destacamos Carvalho (2019) e Oliveira (2017), optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento metodológico predominante, dada sua relevância em captar subjetividades e vivências diretas relacionadas à realidade educacional no cárcere. Por meio dos seus depoimentos, nossos (as) entrevistados (as) compartilharam memórias que ilustraram suas trajetórias pessoais e profissionais, além de auxiliarem na identificação e localização de outras pessoas que muito cooperaram com a pesquisa.

Barros e Santos (2023, p. 05) nos alertam para a importância das narrativas coletadas, pois “os professores que narram suas histórias e igualmente as histórias do ambiente social e profissional ao qual pertencem têm a função de preservar, de dar continuidade à experiência dos relatos de uma comunidade”. E, para que nosso leitor conheça melhor nossas fontes orais, seguem algumas informações pertinentes aos seus perfis formativos.

Quadro 6 - Perfil formativo dos entrevistados e entrevistadas.

Nome	Idade	Formação acadêmica
Dulce Maria Palma Pimenta Furlan	76	Bacharel em Direito e pós-graduada em Direito Civil.
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior	50	Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras.
Francisca Pereira de Sousa	50	Licenciada no Magistério e em Biologia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).
Valcelir Borges da Silva	49	Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Valdeslice Ramos de Araújo	66	Licenciada em Pedagogia pela FECIPAR e pós-graduada em Gestão Educacional.
Claudenice Passos Palaci	66	Licenciada em Pedagogia pelo CEULP/ULBRA
Djanice Sales de Sena	63	Licenciada em geografia e especialista em Educação de Jovens e Adultos.
Maria Auxiliadora Seabra (Professora Dorinha)	60	Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Católica de Goiás (PUC).
Flabson Manoel da Silva Araújo	42	Licenciado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As entrevistas aconteceram tanto de forma presencial quanto por meio da plataforma *Google Meet*, em data e local conforme escolha dos voluntários, mediada por um roteiro semiestruturado de perguntas, que se constituiu em um importante instrumento de apoio na execução da pesquisa e que culmina com a articulação entre os dados levantados e as questões que propulsam a investigação⁹⁷.

Partindo do pressuposto de que a história oral somente é consolidada em fonte escrita após a transformação das verbalizações em documentos, a transcrição das falas consiste em uma fase muito importante e “trata-se, portanto, de trabalho meticuloso, ao qual toda atenção deve ser dispensada, o que significa muitas horas de dedicação⁹⁸”. Assim sendo, as falas foram transcritas na íntegra com apoio da Plataforma RESCHAP⁹⁹, sem seguida foram paragrafadas e numeradas em sequência objetivando facilitar o processo de categorização e de análise.

Ressaltamos que, no desígnio de documentar os diversos sons e expressões emitidos pelos entrevistados, foram realizadas marcações linguísticas daquilo que consideramos relevante, como a entonação da voz, silêncios, sorrisos, ênfase em palavras ou expressões. Para isso, utilizamos alguns códigos linguísticos nas transcrições, que exemplificamos a seguir.

⁹⁷ ALBERTI, 2013.

⁹⁸ *Ibid.*, p.282.

Plataforma digital de Transcrição de Áudio e Vídeo e Legendagem de Forma Automática. Disponível em: <https://www.reshape.com.br/>

Quadro 7 - Códigos linguísticos utilizados nas transcrições das entrevistas

CÓDIGOS	SIGNIFICADOS	CÓDIGOS	SIGNIFICADOS
[+ - +]	Sobreposição de falas	😊	Risos
(::)	Falas incompreensíveis	😞	Tristeza
(...)	Pausa/silêncio	😬	Exasperação
(+)	Repetição de palavras	{-}	Alongamento da fala
(==)	Suspensão da fala	::]	Reticente

Fonte: Monteiro (2010)¹⁰⁰.

O quadro acima nos permitiu abarcar a comunicação não verbal que pode exercer influência nos depoimentos de nossos interlocutores que podem expressar suas “[...] lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos. São eles(as) sujeitos de visão única, singular, porém integrada aos quadros sociais da memória e da complexa trama da vida¹⁰¹”. Nessa seara, as entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas, tematizadas e incorporadas ao estudo no sentido de historicizar e problematizar a educação penitenciária ofertada no estado tocantinense.

2.4 A memória como categoria de análise

Na terceira e penúltima fase, realizamos a pesquisa de campo cujo interesse “estava voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade¹⁰²”. Tencionamos produzir reflexões históricas fundamentadas nas três categorias de análises conforme esclarecido por Campos (2004) e Bardin (2016) ao postularem que os eixos temáticos utilizados podem ser apriorísticos (previamente estabelecidos antes do trabalho em campo) ou não apriorísticos (após a coleta das informações).

A memória humana intriga cientistas e pesquisadores há tempos. No século IV a.C., o filósofo grego Aristóteles já buscava esclarecer seu funcionamento, sua natureza e sua razão. Para esse pensador, “a rememoração só acontece quando se estabelece um vínculo entre um pensamento presente e uma impressão sensível produzida anteriormente na mente do sujeito¹⁰³”. Ao defender que não era possível “pensar sem imagem”, o filósofo acreditava que não poderia existir memória sem imaginação.

Outro importante estudioso que se debruçou nos estudos sobre a memória humana foi Sigmund Freud, que, no início do século XX, em sua obra “A interpretação dos sonhos”, de 1901, pressupôs uma memória organizada, com uma série de camadas, onde uma se sobrepõe à outra,

¹⁰⁰ MONTEIRO, 2010, p. 11.

¹⁰¹ DELGADO, 2010, p. 22-23.

¹⁰² MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189.

¹⁰³ ARISTOTELES, 1953, p. 57-9 *apud* CARELLI, 1997, p. 5.

fazendo associações com distintos elementos, como personagens e lugares. Assim, uma lembrança recente pode desencadear outra que desperta a próxima causando um fenômeno semelhante ao “efeito Proust”, que consiste em uma associação cerebral que fazemos automaticamente quando somos expostos a um estímulo que desencadeia uma lembrança intensa do passado.

Em sua obra “Em busca do tempo perdido: No Caminho de Swann”, o escritor francês Marcel Proust relata como o ato de levar à boca uma *madeleine*¹⁰⁴ mergulhada em uma xícara provocou-lhe uma lembrança detalhada da casa de sua tia e de todo o seu passado. Ou seja, estimulada por um gatilho, a mente do personagem revisitou as camadas sobrepostas da memória, causando-lhe consciência de fatos e lembranças até então adormecidos.

Todavia, nossa pouca experiência em entrevistar pessoas nos mostra que o ato de recordar nem sempre respeita linhas ou camadas do tempo cronológico, os fatos vão se conectando uns aos outros e ora estão no passado, ora estão no presente, sendo que nem sempre nosso interlocutor conseguiu recuperar todas as lembranças vinculadas a um mesmo acontecimento. Desse modo, consideramos a memória como uma “rede em que se encadeiam momentos dispersos no passado e reconstruídos no presente pelo sujeito que lembra. Vários são os tipos de trama que ao final se perfazem¹⁰⁵”.

A fim de exemplificarmos como as lembranças podem se apresentar das mais distintas formas, vejamos a famosa obra de Machado de Assis “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, publicada em 1881, na qual o personagem principal se autointitula defunto-autor, em virtude de suas lembranças só serem narradas após a sua morte. Nessa obra, o narrador, em primeira pessoa, faz acrobacias entre o seu presente e suas diversas desventuras vivenciadas na sociedade brasileira do século XIX. A história fictícia acontece na cidade do Rio de Janeiro, capital nacional, e dialoga com um Brasil reestruturando sua política a partir da Proclamação da República, em 1889.

Em um segundo exemplo, recorreremos novamente a Guimarães Rosa, que, ao empregar o monólogo-diálogo como técnica narrativa em “Grande Sertão: Veredas”, lançado em 1956, tendo como contexto também a República Velha, apresenta Riobaldo como narrador-personagem que relata suas memórias individuais enlaçadas à memória coletiva do sertão onde ele pula de um momento passado para outro sem respeitar uma sequência cronológica.

Tais obras não foram escolhidas por acaso; muito pelo contrário, além de abordarem o contexto histórico da Primeira República, discutida na próxima seção, trazem diferentes maneiras de narrar as lembranças dos personagens protagonistas. Existem diversos caminhos para navegar

¹⁰⁴ Madeleine são biscoitos em forma de concha originários da comunidade de Commercy, na região de Lorraine, no nordeste da França. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Madalena_\(bolo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Madalena_(bolo)). Acesso em: 9 fev. 2023.

¹⁰⁵ CARELLI, 1997, p. 7.

pela memória e alcançar o mesmo objetivo. Pode-se, inclusive, optar por um atalho. Acreditamos e defendemos que lembrar e narrar histórias também significa se proteger do esquecimento e da extinção de acontecimentos do passado.

Além disso, há o fato de ser incomum que a memória aclame ou deprecie, no todo ou em parte, o passado do qual não se quer recordar, ou seja, carregada de julgamentos morais sobre os acontecimentos do passado, muitas vezes influenciada pelos eventos do presente. Está aí um dos maiores desafios do pesquisador que se apropria do ato de ouvir pessoas como técnica de coleta de dados. Com frequência, as lembranças se perdem nos fios do tempo, das rimas, do ponto de vista e do espaço. Nessa seara nos coube a tarefa de buscar os vínculos entre elementos aparentemente afastados e construir uma narrativa coerente entre as teias das lembranças e da memória.

Importa ressaltar que a memória jornalística, principalmente a local, ocupa nessa tese, um papel fundamental, pois, deslinda vestígios de uma memória coletiva e midiática, o que possibilitou nosso acesso a acontecimentos que fizeram parte da trajetória da EENG, como eventos realizados, inaugurações de ambientes, greves, motins ou reformas estruturais.

No intuito de garantir a totalidade de informações fidedignas aos fatos passados, utilizamos a triangulação de métodos que oportunizou o cruzamento entres as fontes orais, as documentais e as bibliográficas, o que promoveu uma construção histórica verossímil. Assim, “é mediando entre as memórias e os arquivos que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce um sentido para a história das instituições educativas¹⁰⁶.

No passado, acreditava-se que a memória seria uma fonte desprovida de senso comum e método. Porém, esse entendimento foi superado quando pesquisadores (as) históricos seguidores da nova história e história cultural, como é o nosso caso, a idealizaram como uma fonte de pesquisa de valor imensurável para os estudos de abordagem histórica¹⁰⁷. Todavia, advertimos que a memória não é a história em si, e sim uma das fontes que foram utilizadas nesta pesquisa. Burker (1992) conclui destacando que a memória se estabelece como uma fonte histórica, haja vista que, ao ser externada, expressa fenômenos históricos que se referem à história social da recordação.

Em suma, o grupo entrevistado teve suas memórias estimuladas, por nossas indagações, no intuito de renová-las por meio de uma história escrita, que foi vivida, e que continuará sempre viva por meio da divulgação desta tese. Dada a sua importância nessa investigação, a memória não poderia assumir um papel secundário, e por isso, ela foi eleita como categoria de análise.

¹⁰⁶ MAGALHÃES, 2004, p. 155.

¹⁰⁷ COSTA; RODRIGUES; NASCIMENTO, 2020.

Articuladamente, estipulamos a “memória coletiva”, a “memória individual” e a “memória institucional” como categorias, fundamentadas nas perspectivas teóricas de Jaques Le Goff (1990) e Maurice Halbwachs (1990), resultando na construção de uma “memória histórica”. Justificamos a seleção desses teóricos por serem pesquisadores experientes em estudos sobre a história e memória no campo da educação.

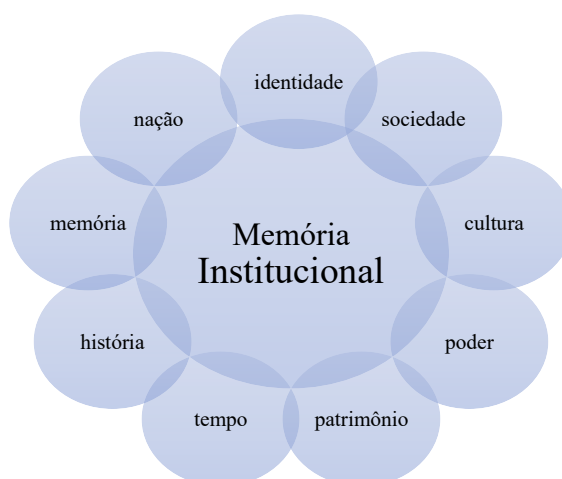
A respeito de Maurice Halbwachs, ele foi um sociólogo francês cuja obra mais importante, “A memória coletiva”, só foi publicada postumamente, em 1950. Com a ocupação de Paris pelos nazistas, ele foi acusado de ser socialista, detido e deportado para o campo de concentração de Buchenwald, na Alemanha, onde foi morto em 1945. No que se refere à memória individual, Halbwachs (1990) a entende como um ponto de vista a respeito da memória coletiva como um todo. No entanto, essa visão pode ser alterada a depender do lugar que ocupamos no grupo, por sermos condicionados pelas relações que mantemos com outros contextos.

Por outro lado, a memória coletiva

[...] envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal (Halbwachs, 1990, p. 53-54).

Costa (1997, p. 145) nos esclarece que a “memória institucional está em permanente elaboração, pois é função do tempo”, e que seu conceito, representado pelo círculo maior, figura abaixo, é mais complexo por estar em uma construção permanente, o que envolve temas palpáveis, abstratos e subjetivos, como os que se encontram representados pelos círculos menores à sua volta.

Figura 4 – Memória institucional



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Costa (1995)¹⁰⁸.

¹⁰⁸ COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. Memória Institucional: Um conceito em definição. Rev. INFORMARE – Cad. de Pós-Graduação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2. p. 45-51, jul/dez.1995.

O conceito de memória institucional é perpassado por conceitos adjacentes que se relacionam entre si e a influenciam de acordo com o seu poder de representação, que envolve elementos que podem tanto retrair como expandir essa influência. Conscientes da necessidade de interrogar esses conceitos secundários, vejamos o que Ortiz (1985, p. 25-26) nos apresenta sobre o conceito de nação, “[...] cuja representação concreta se expressa na capacidade que têm os homens de identificar-se, a si e a seu povo, com o patrimônio comum que, em última análise, outra coisa não é senão a comum participação e fruição das conquistas culturais de um povo”.

Ao considerarmos que a identidade é construída com experiências e socializações vividas na individualidade e no coletivo Ciampa (1998, p. 127) coloca que:

[...] cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida que nem sempre é vivida no emaranhado de relações sociais [...]. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma, por ela.

Ou seja, não existe uma única identidade, mas uma pluralidade identitária. Sobre cultura nacional, Ortiz (1985) destaca que falar de cultura brasileira é falar de poder, haja vista que toda identidade é uma construção simbólica. Foucault (1987, p. 243) considera que o poder é uma força que está em toda parte, ou seja, ele “[...] não é substância ou faculdade, mas sim, a própria execução: o poder não se tem, se exerce. Ele se estabelece numa relação entre indivíduos: uma ação em relação à outra ação”. O filósofo também menciona as relações de poder postas pelas instituições, como prisões e escolas, marcadas pela disciplina e que “traz[em] consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal¹⁰⁹”.

Com relação a patrimônio, Salcedo (1988, p. 32) o entende como uma noção política, visto que ele seria “[...] uma relação constante entre a maneira que o povo tem de resolver sua existência e os instrumentos que foi capaz de criar para isso. Patrimônio é a capacidade de transformar o mundo que se guarda na consciência através da herança cultural”. E, quanto ao tempo, é ele que enlaça as memórias às instituições. Quanto maior o fio, maior é o quantitativo de memórias construídas.

Costa (1997, p. 9) nos adverte quanto ao fato de que “a memória institucional é um permanente jogo de informações que se constrói em práticas discursivas dinâmicas. O instituído e o instituinte – as duas faces da instituição – fazem suas jogadas na dinâmica das relações sociais”. Ao considerarmos que a memória (informação) é fundamental na reprodução da instituição, percebemos que o jogo citado pela autora é referente ao modo como essa reprodução ocorre. Para

¹⁰⁹ FOUCAULT, 2008, p. 149.

nós, não haveria possibilidade de analisar a memória institucional longe das representações dos seus sujeitos e do seu universo representativo.

Sobre memória e história, tanto uma como a outra remetem ao tempo passado, mas não devemos confundi-las, visto que a história se inicia, exatamente, quando acaba a memória, e para que essa última não desapareça, é necessário fixá-la “[...]por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem¹¹⁰”. Esse excerto é reforçado por Le Goff (1990, p. 446), que esclarece:

No estudo histórico da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita, como também às fases de transição da oralidade à escrita.

O autor aborda a existência da memória escrita e oral contextualizando que, por intermédio do documento histórico, a escrita assume duas funções. A primeira é de armazenamento de informações, que são transmitidas ao longo dos anos por meio do registro e da memorização. A segunda função se ocupa de garantir o caminho do campo auditivo para o visual, permitindo reordenar, reexaminar, refazer orações e até mesmo excluir palavras, caso necessário¹¹¹.

2.5 Análise dos dados coletados

A análise dos resultados coletados foi ancorada em Bardin (2016), por meio do emprego de procedimentos da análise de conteúdo, que requer a administração de técnicas no *corpus* da pesquisa, como a categorização e a tematização das narrativas colhidas. Sob esse entendimento, Bardin (2016, p. 101) considera que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

O método utilizado na análise dos dados qualitativos foi o de análise de conteúdo temático, que consiste no processo em que os dados brutos são transformados sistematicamente em temáticas ou unidades de sentido, permitindo uma descrição minuciosa das características pertinentes ao conteúdo expresso¹¹². Pautadas nessa concepção, realizamos o que Minayo (2007, p. 316) define como análise temática: “Consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”.

¹¹⁰ HALBWACHS, 2006, p. 80.

¹¹¹ LE GOFF, 1990.

¹¹² BARDIN, 2016

Cumpramos ressaltarmos que os temas analisados foram os mesmos que orientaram a construção dos roteiros de perguntas.

A catalogação das fontes, os cruzamentos dos resultados, a análise, a tematização dos dados e o diálogo com os teóricos que fundamentam esta pesquisa nos permitiu construir um texto histórico-analítico-argumentativo que problematizou, politicamente, legalmente e historicamente nosso objeto de estudo. E, para que nossos entrevistados dialogassem a respeito de um tema específico, optamos pelos eixos temáticos apriorísticos, ou seja, definidos previamente.

Por ser uma das etapas mais complexas da investigação, as análises fizeram parte do último momento do seu último momento. Primeiramente, realizamos a pré-análise, que acontece logo após a leitura flutuante e que nada mais é do que a organização do *corpus* composto pelos textos paragrafados oriundos das transcrições das entrevistas. Em seguida, realizamos a exploração do material, que consistiu em uma leitura mais aprofundada do material selecionado, na qual “os textos serão desmontados em seus elementos constituintes, denominados unidades de análise ou unidades de registro¹¹³”.

Ao dar significado ao papel do historiador da educação, Bressanin, Santos e Almeida (2022, p. 23) colocam que ele “[...] tem o dever de revelar os processos educativos, as memórias escolares e a cultura, dando visibilidade a objetos, coisas, fatos, artefatos e pessoas na sociedade, sem desconhecer o tempo presente, nem as perspectivas futuras, da conjuntura sociopolítica fragmentada e instável”. Esse entendimento é complementado por Bloch (1976, p. 126) ao concluir que “[...] como todo sábio, o historiador escolhe e aparta. Em suma, analisa¹¹⁴”.

A análise temática, cujo objetivo é descobrir os núcleos de sentido que fazem parte de um texto¹¹⁵ possibilitou a abordagem em eixos temáticos e suas respectivas categorias de análise, que se apresentam distribuídos no modelo de metamatriz descrita proposta por Perez Serrano (1994), cujo objetivo principal é promover uma visão geral das estratégias adotadas nessa investigação. Vejamos:

Quadro 8 – Metamatriz descritiva dos eixos temáticos, categorias e subcategorias de análise e variáveis referenciais do roteiro semiestruturado

MEMÓRIA INSTITUCIONAL		
EIXOS TEMÁTICOS	MEMÓRIA INDIVIDUAL/MEMÓRIA COLETIVA	SUBTEMAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Sexo, idade, estado civil, local de residência. • Formações, tipo, ano, conclusão.

¹¹³ CONSTANTINO, Núncia Santoro. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 28, p. 183-194, jun. 2002, p. 192.

¹¹⁴ CONSTANTINO, 2002.

¹¹⁵ BARDIN, 2016.

Trajetória pessoal, acadêmica e profissional	Memória individual	Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Estudos adicionais.
		Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de serviço e experiência docente. Ocupação atual: tempo e instituição. Função docente.
Percurso histórico, legal e político.	Memória individual	Pessoal/ profissional	<ul style="list-style-type: none"> Interesse/aproximação do objeto de pesquisa. Participação/contribuição individual nas atividades (consultorias, assessorias) relacionadas ao objeto de pesquisa.
	Memória coletiva		<ul style="list-style-type: none"> Exame de seleção/tipo de contratação. Relações/comunicações intersecretariais, intersetoriais. Leis, regulamentos e modelos externos utilizados como base para a implantação. Parcerias articuladas para a implantação da Escola Estadual Nova Geração na CPP de Palmas.
Instituição educativa - Escola Estadual Nova Geração.	Memória individual	Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades, desafios, necessidades e expectativas. Nível de satisfação, relações interpessoais com seus pares e alunos.
	Memória coletiva	Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Formação específica. Relação família/trabalho/prisão. Carga horária/jornada de trabalho. Estratégias, metodologias e decisões tomadas pelo grupo gestor/professores. Pressupostos teórico-metodológicos. Práticas educativas. Âmbito estrutural e operativo.
Observações	Memória individual		<ul style="list-style-type: none"> Livre manifestação.

Fonte: elaborado pela autora adaptado de Brasileiro (2002)¹¹⁶.

A partir da análise das transcrições, identificamos as incidências dos subtemas presentes nas narrativas dos entrevistados. A organização acima permitiu contextualizar os eventos narrados, e a partir deles, extraí as unidades (núcleos) de análise das narrativas, sua identificação com as demais fontes de dados, como as anotações no diário de campo, observações, fotografias e os documentos oficiais consultados.

Por meio de nossa capacidade de inferir, deduzir e interpretar, apresentamos nessa última etapa, à construção de uma narrativa histórica que “não pode limitar-se à descrição, mas precisa atingir níveis de inferência e de interpretação¹¹⁷”.

Nessa direção, retomamos Certeau (1982), que não percebia a história desconectada da práxis historiadora e defendia a necessidade de se “pensar” sobre a história à proporção que a

¹¹⁶ BRASILEIRO, Tânia Sueli. *La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña*. 950 f. Tese (Doutorado em Pedagogia) – *Universidad Rovira i Virgili*, Tarragona, 2002.

¹¹⁷ CONSTANTINO, 2002, p.192.

“fazia”, pois, a história não deve se limitar a um “dizer”, ele defendia um fazer história, uma fabricação. Portanto, a construção e publicação dessa tese, visa contribuir com uma recente e importante parte da história da educação amazônica tocantinense.

2.6 A Triangulação dos dados coletados

O processo de triangulação aconteceu após a conclusão das análises. Para isso, identificamos em cada entrevista a ocorrência dos subtemas idênticos ou similares aos encontrados também nas produções científicas, nos arquivos selecionados e/ou nos conceitos e teóricos que atravessam essa tese. As falas são apresentadas em forma de vinhetas, cujo núcleo analisado aparece destacado em negrito, permitindo que o leitor vivencie a construção textual por intermédio da percepção dos próprios entrevistados.

Ao trazer elementos originados de diferentes fontes evidenciamos que há mais de um caminho para responder aos questionamentos levantados. Daí a necessidade de triangular os dados, no intuito de apresentar e assumir uma postura científica sólida e confiável ao utilizar um combinado de procedimentos, de diferentes níveis, micro e macro, que, ao serem triangulados, forneceram resultados mais fidedignos.

A abordagem da triangulação, apresentada por Gomes e Dias (2020, p. 34), consiste em uma estratégia que, além de proporcionar um diálogo entre distintas abordagens, “[...] aponta para a compreensão dos fenômenos estudados através de diferentes prismas em decorrência da articulação metodológica e da quebra da hegemonia da utilização de um único método em pesquisa”.

Ademais, a triangulação se constitui em uma mecânica de aprimoramento dos estudos que, ao utilizar dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, concretiza a validação da pesquisa sob a perspectiva de diferentes níveis. No universo das pesquisas qualitativas, a pluralidade de significados atribuídos às fontes obriga o pesquisador a escolher métodos e técnicas que proporcionem um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*)¹¹⁸, o que exigiu que adotássemos uma estratégia de triangulação de fontes que é defendida e utilizada por Brasileiro (2002).

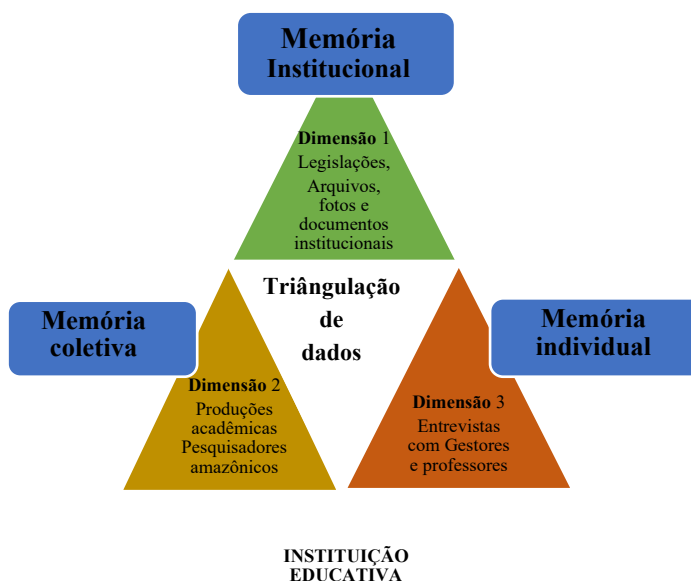
A autora afirma que as “*Dimensiones Iniciales de Análisis*”¹¹⁹ das principais fontes de informações propiciam uma “[...] *visión general e integrada del proceso interno de nuestro estudio de campo*”¹²⁰. Ao adotarmos essa estratégia de triangulação, buscamos facilitar nosso processo de análise e interpretação dos resultados encontrados sob a perspectiva das nossas categorias de análises, conforme demonstramos a seguir.

¹¹⁸ CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev. Bras. Enfermagem, Brasília, v. 57, p. 611-614, set./out, 2004.

¹¹⁹ BRASILEIRO, 2002, p. 166.

¹²⁰ BRASILEIRO, 2002.

Figura 5 – Triangulação de dados



Fonte: adaptado pela autora (2023) de Brasileiro (2002)

Ao tomarmos de empréstimo os marcos conceituais de Brasileiro (2002) destacamos que nossa triangulação de dados foi organizada em três dimensões principais: a Dimensão 1, que abarca a fonte documental, composta pela legislação e por documentos oficiais; a Dimensão 2, na qual se encontram as pesquisas bibliográficas de pesquisadores e pesquisadoras amazônicos; a Dimensão 3, aborda as fontes orais, sujeitos que participaram/testemunharam o processo de desenvolvimento do nosso objeto de estudo. Para efetivar a triangulação proposta, o processo investigativo foi organizado em quatro fases principais já mencionadas.

2.7 Cuidados éticos da pesquisa

A realização de pesquisas com seres humanos nos exigiu um compromisso ético profundo, orientado não apenas pelas exigências normativas, mas também por uma postura crítica e responsável diante da dignidade, da integridade e dos direitos dos (as) participantes envolvidos (as), haja vista, a sensibilidade do tema. Esse compromisso transcendeu a mera formalidade burocrática de submissão e aprovação ao comitê de ética demandando uma ética da escuta, da responsabilidade e do cuidado ao longo de todas as etapas do processo investigativo.

O principal marco regulatório brasileiro nesse campo é a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas para a pesquisa científica envolvendo seres humanos, com base nos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Esse dispositivo visa garantir que o voluntário ou voluntária de uma pesquisa

seja respeitado (a) em sua condição humana, e sejam devidamente informados (a) sobre os objetivos, riscos e benefícios do estudo, e tenha assegurado o direito de consentir ou recusar sua participação, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a observância de todos os princípios mencionados, essa investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Humanas (CEP) da UFT, por meio do Parecer nº. 5.825.973, de 19 de dezembro de 2022. De posse dessa aprovação conseguimos as autorizações necessárias junto à SECIJU, SEDUC e SSP para investigar os documentos institucionais e visitar o *lócus* investigado.

Cada participante recebeu uma via do TCLE que, após lido e elucidado, foi assinado tanto pelo (a) participante como pela pesquisadora responsável; cada uma das partes ficou com uma via original. Foi assegurado ao (a) participante a devolutiva de sua entrevista transcrita, para que fosse autorizada a sua utilização com fins acadêmicos.

Todas as garantias éticas, psicológicas e sociais foram devidamente esclarecidas ao (a) entrevistado (a) que teve assegurada a liberdade de participar ou não. Por se tratar de uma pesquisa histórica nossos (as) entrevistados (as) autorizaram a publicação das suas entrevistas, suas histórias de vida e seus nomes verdadeiros.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES BRASILEIRAS: DO IMPÉRIO AO SÉCULO XXI

Assim, fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas¹²¹.

Ao revisitar as memórias do tempo passado e do presente que compõem a trajetória histórica do nosso objeto de estudo, objetivamos historicizar a oferta da Educação Penitenciária no Brasil e na Região Norte, a partir de uma amostra representativa dos seus principais marcos históricos e políticos, sob a égide da legalidade instituída, desde a segunda metade do século XIX.

Quando uma sociedade empreende o esforço para conhecer a si mesma, por meio da historicização da sua própria trajetória, ela produz conhecimento científico fundamentado nas suas continuidades e rupturas históricas. Nesse sentido, “A história moderna ocidental começa efetivamente com a diferenciação entre o presente e o passado¹²²”.

Por meio de lentes investigativas, questionamos: Quais foram os principais marcos históricos, legais e políticos, nacionais e estaduais, que consolidaram a implantação e ampliação da oferta da educação penitenciária no Tocantins? Na ânsia de respondê-lo, realizamos um estudo bibliográfico e documental que apresenta dados sobre o processo histórico de educação nas instituições prisionais brasileiras, exemplificando o caso da primeira Casa de Correção do Rio de Janeiro no Brasil oitocentista até as últimas diretrizes jurídicas, que foram publicadas no século XXI, tendo como fio condutor a memória derivada dos mais diversos arquivos, oficiais e não oficiais.

Promove-se, nessa tese, discussões e reflexões sobre os períodos que foram importantes na história escrita e instituída do sistema penitenciário brasileiro, contextualizando seus marcos históricos e políticos, com base no desenvolvimento do seu ordenamento jurídico, o que organizamos em três momentos históricos: a) A educação no sistema penitenciário do Brasil Oitocentista; b) Da república velha à redemocratização: Nuances da EJA nas prisões do século XX; c) A institucionalização da oferta de educação penitenciária: Da LEP ao século XXI.

Ao realizar a seleção de acontecimentos entre os períodos mais representativos para essa construção histórica, passamos pela experiência de entender que “[...] cada tempo “novo” deu lugar a um discurso que considera “morto” “aquilo que o precedeu, recebendo um “passado” já marcado pelas rupturas anteriores”¹²³.

¹²¹ CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 45.

¹²² *Ibid*, 1982, p. 14.

¹²³ *Ibid*, 1982, p. 15.

Os recortes espaço-temporais foram escolhidos com base na necessidade de historiar e interpretar nosso objeto de estudo considerando que ao “[...] longo da história, a educação passou de religiosa à técnica, de técnica à obrigatória e de obrigatória a um direito constituído¹²⁴”. Assim, distintas identidades contextualizadas na sua respectiva época, nos possibilitou o recorte temporal em períodos, que após definidos e delimitados, são apresentados e discutidos nos excertos históricos que seguem.

Para construir essa seção, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental em arquivos públicos oficiais citados nos quadros 3 e 8, o que proporcionou um diálogo com os diversos autores protagonistas de importantes marcos sócio-históricos. A partir de um movimento dialético transtemporal, em que o passado e futuro se enlaçam, usamos a memória, oficial ou não, como pivô do diálogo proposto.

Com relação à credibilidade dos documentos, o historiador francês Jaques Legoff (1990) alerta-nos para o fato de que “O documento não é inócuo¹²⁵”, pois ele é resultado, consciente ou não, do contexto social de uma época, e das influências a que foi submetido, e principalmente do pensamento de quem o produziu ou validou.

No *corpus* de documentos citados são contextualizadas as circunstâncias que levaram a elaboração das leis, decretos e regulamentos que normatizaram a oferta de educação nos cárceres brasileiros e seus desdobramentos ao longo dos anos, considerando aspectos políticos, legais e históricos.

3.1 A educação no Sistema Penitenciário do Brasil Oitocentista

Esse primeiro recorte histórico é importante e inovador no que diz respeito às primeiras iniciativas de oferta de educação escolar no sistema penitenciário, mesmo com um viés religioso em detrimento do intelectual, a oferta de ensino que buscava moralizar os presos remete a um avanço já no século XIX. Fato que marca os primeiros indícios dessa oferta em território brasileiro.

Antes do século XVIII, o Direito Penal era caracterizado por penas cruéis e desumanas, sendo que a privação de liberdade, até então, não era considerada uma forma de pena¹²⁶, prática que refletia os hábitos e costumes da sociedade da época. Na história da penalogia, no período em questão, o suplício dos condenados era uma forma de punição pública, às vezes por horas e a

¹²⁴ DUARTE, Alisson José Oliveira. SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período colonial ao século XXI. Rev. Educação Unisinos. Vol. 22, n. 4, Out./Dez. 2018, p. 345.

¹²⁵ LE GOFF, Jaques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão, *Et. al.* Campinas: Ed. UNICAMP, 1990, p. 548.

¹²⁶ VASQUEZ, Eliane Leal. Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 163f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

execução das penas deveria servir de exemplo para evitar que outros indivíduos praticassem crimes¹²⁷.

A prisão era usada como uma forma de reclusão temporária até que a pena, que geralmente eram castigos corporais que culminavam com a morte do sentenciado, fosse executada. Portanto, a pena era uma exigência obrigatória para funcionamento dos sistemas sociais de convivência e a punição física, que eram realizadas em praça pública e transformadas em espetáculos onde o carrasco era o responsável pela execução.

Ao longo dos anos, houve um “afrouxamento” na severidade penal e a figura do carrasco foi substituída por guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores¹²⁸. As prisões, então, passaram a ser um lugar de penitência e de expiação religiosa, visando a salvação moral e espiritual do condenado¹²⁹. Assim, a punição dos criminosos e delinquentes, passou a ser realizada de diferentes formas até chegar o século XIX, quando o conceito de pena sofreu transformações, passando de “pena-suplício físico”, para “pena – privação de liberdade” e por último “pena-educação”¹³⁰.

A partir da inclusão da educação no tratamento penitenciário, novas técnicas disciplinares foram pensadas e aplicadas no encarceramento durante o século XIX, o que foi registrado em muitas publicações (livros, relatórios e outros) durante as discussões do movimento de reforma das prisões¹³¹.

Ao se pensar no papel da educação nos espaços prisionais brasileiros, constata-se que esse “novo modelo” de pena-educação não é recente, pois, seus registros aparecem já nas casas correcionais do Brasil Império¹³², quando a sentença passou a ser um misto de punição e correção moral e intelectual de homens e mulheres custodiadas pelo Estado.

Para entender a essa realidade educacional, entre os anos de 1850 e 1910, destacamos no Quadro 8, seis regulamentos da Casa de Correção do Rio de Janeiro, do Presídio de Fernando de Noronha e da Casa de Correção da Capital Federal, por considerá-los importantes representantes da educação penitenciária da época.

Quadro 9 - Documentos oficiais consultados publicados no período de 1850 a 1910.

Documento	Assunto	Promulgador
-----------	---------	-------------

¹²⁷ FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

¹²⁸ FOUCAULT, 1987.

¹²⁹ JULIÃO, Elionaldo Ferreira. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2009.

¹³⁰ DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018, p. 346.

¹³¹ VASQUEZ, 2008.

¹³² *Ibid.*

Decreto nº. 678 de 06 de julho de 1850	Criação e 1º Regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro	Euzébio de Queiros Coitinho Mattoso Câmara - Ministro e Secretário de Estados dos Negócios da Justiça
Decreto nº. 3403, de 11 de fevereiro de 1865	Criação do Regulamento do Presídio do Fernando de Noronha	Henrique de Beaurepaire Rohan, Conselheiro - Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra
Decreto nº. 8.386 de 14 de janeiro de 1882	2º Regulamento da Casa de Correção do Rio de Janeiro.	Manoel Pinto de Souza Dantas - Ministro e Secretário de Estados dos Negócios da Justiça.
Decreto nº. 9.356, de 10 de janeiro de 1885	2º Regulamento do Presídio do Fernando de Noronha	Francisco Maria Sodré Pereira - Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Justiça
Decreto nº. 3.647 de 23 de abril de 1900	3º Regulamento para a Casa de Correção da Capital Federal	Manoel Ferraz de Campos Salles – Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil
Decreto nº. 8.296 de 13 de outubro de 1910	4º Regulamento para a Casa de Correção da Capital Federal	Nilo Procópio Peçanha - Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil

Fonte: Arquivo Nacional online (2022).

Até as primeiras décadas do século XX, não existia um regulamento penitenciário nacional e cada instituição penitenciária elaborava sua própria normatização com regulamento interno, classificação de presos, funcionamento das oficinas de trabalho e da escola, entre outros aspectos do cotidiano de cada unidade¹³³. Nesse contexto, os projetos e os regulamentos acompanhavam os modelos das instituições carcerárias dos Estados Unidos, mais especificamente, as unidades de *Auburn* e da Filadélfia, consideradas prisões “modernas” para época¹³⁴.

A seguir, como mostra representativa dessa época, abordamos duas instituições penais com espaços, lugares e territórios bem distintos: A Casa de Correção da Côrte e a Colônia agrícola-penitenciária de Fernando de Noronha. Na primeira foi construída uma arquitetura austera, fechada em si mesma, onde a disciplina dos corpos e o isolamento a definem. A outra refere-se a uma ilha que foi usada como penitenciária, lugar em que seus muros e cercas eram as águas salgadas do oceano atlântico. Nela, não tinha algemas nem celas, só trabalho árduo e uma falsa sensação de liberdade.

Essas duas instituições foram escolhidas por apresentarem durante o período delimitado, experiências escolares, teóricas e práticas, além de serem as únicas instituições a normatizarem em seus regulamentos a presença da oferta de educação penitenciária no âmbito um sistema penitenciário heterogêneo, desumano, indisciplinar e superlotado.

¹³³ VASQUEZ, 2008.

¹³⁴ AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa et al. (org.). História das prisões no Brasil. Vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco digital, 2009.

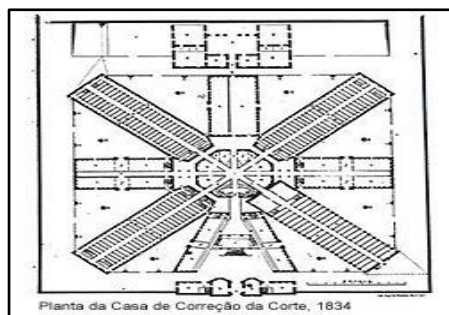
3.1.1 A escola de primeiras letras da Casa de Correção da Côrte

“Em fevereiro de 1933, foi escolhido o lugar definitivo, situado na Rua Nova do Conde, nas chácaras do Catumbi, região de margens e pântanos, que ficava um pouco mais afastada das ruas centrais da cidade¹³⁵”. Atualmente, em 2025, denominada como rua Frei Caneca, localizada no bairro Estácio de Sá, na cidade do Rio de Janeiro, foi o local onde se construiu a Casa de Correção da Côrte, que foi um importante estabelecimento penal no Brasil Império. As obras foram iniciadas em 1834 e sua inauguração aconteceu em 1850¹³⁶.

Criada pelo Decreto nº. 678 de 06 de julho de 1850, que também aprovou o seu primeiro regulamento, a instituição, além de ser a prisão modelo do Império também seria a primeira penitenciária edificada na América Latina¹³⁷. Sua primeira ala inaugurada em 1850, foi denominada Casa de Correção enquanto a segunda ala, edificada anos depois, foi reorganizada para ser uma Casa de Detenção¹³⁸. Percebe-se que em suas distintas nomenclaturas fica claro que o objetivo de uma era a correção e da outra, apenas a detenção.

Na Casa de Correção da Côrte, as penas eram executadas concomitante ao trabalho, sendo considerada uma das “obras mais úteis e necessárias ao país pela influência do sistema penitenciário sobre os hábitos e a moral dos presos¹³⁹”, cuja planta arquitetônica é mostrada na figura abaixo.

Figura 6 – Planta no estilo panóptico da Casa de Correção da Côrte.



Fonte: Relatório Topográfico (1873)¹⁴⁰.

¹³⁵ SANT'ANNA, Marlene. Trabalho e conflito na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, C. N. et. al. (Org.) História das prisões no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 290.

¹³⁶VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A construção da memória da cultura escolar prisional do Colégio Estadual Mário Quintana: entre o instituído e o instituinte. 243 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, p. 55.

¹³⁷ BRETAS (1996).

¹³⁸CURCIO, Fernanda Santos. Memória e prisões femininas no Brasil: Uma análise das políticas de tratamento penitenciário e de atenção direcionadas às mulheres em situação de privação de liberdade. 270f. Tese. Doutorado em Memória Social. Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

¹³⁹ BRASIL. Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1836. Disponível em: <<http://goo.gl/aSfmms>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.

¹⁴⁰ BRASIL. Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 15ª legislatura. Rio de Janeiro: Tipografia Americana, 1873, p. A-SN. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000262.html>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.

Essa obra, construída com base no modelo panóptico de Jeremy Bentham¹⁴¹, na época, considerado como um eficiente exemplo de encarceramento e remissão do sentenciado, pois, induziria o indivíduo se comportar como se estivesse sendo vigiado o tempo todo, mesmo sem saber se está ou não. O próprio Michel Foucault (1987) atestou sua eficiência teórica, pois, era “um diagrama de mecanismo de poder levado à sua forma ideal¹⁴²”. Ainda, o mesmo autor destaca que esse modelo de “vigiar” e “controlar”, poderia ser utilizado em diversas instituições, como por exemplo, em manicômios, hospitais, escolas, indústrias ou presídios, visando disciplinar doentes, insanos, viciados, leprosos, pestilentos, detentos e estudantes¹⁴³.

A construção da Casa de Correção da Côrte marcou o começo do sistema prisional no Brasil, que na tentativa de se adequar às novas propostas políticas, jurídicas e médicas buscou transformar as medidas relacionadas à reabilitação dos presos por meio da religião, do trabalho e da educação¹⁴⁴.

Inspirado pelas ideias iluministas, que ecoavam desde o século XVIII, e pelos modelos progressistas estadunidenses, o decreto de 1850 estabelecia a execução da pena concomitante ao trabalho e pela primeira vez, mencionou no seu Art. 119, a oferta de educação moral às pessoas que estavam presas: “Ao *Capellão* da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o *Director* na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua *correção* e reforma¹⁴⁵”.

É possível inferir que naquele período, o capelão deveria acumular as funções religiosas e escolares da instituição a fim de zelar pela educação moral e cristã, daqueles que se encontravam custodiados na província. Na sequência, seu Art. 167 estabeleceu: “*Crear-se-ha* logo que for possível em cada *huma* das divisões da Casa de Correção *huma* escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de *arithmetic*”. Fragmento que deixa claro que desde a primeira metade do século XIX, no Brasil, já havia inquietações quanto a oferta da instrução primária ou escolar no sistema penitenciário. Em 1869, o então administrador da instituição, o médico Luiz Vianna de Almeida Valle, citou em seu relatório dados referentes à escola implantada na instituição, vejamos.

[...] A escola *creada* por Aviso de 25 de setembro de 1868, firmado pelo Sr. conselheiro Alencar, digno antecessor de V. Ex. , apresentou no decurso do ano passado o seguinte

¹⁴¹ Jeremy Bentham foi filósofo, economista e jurista e idealizador do panóptico - um modelo estrutural que seria capaz de ser aplicado as mais diversas instituições (escolas, prisões, hospícios e hospitais), como forma de otimização da vigilância e economia de pessoas para realizar tal função. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jeremy_Bentham Acesso em Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.

¹⁴² FOUCAULT, 1987, p. 30.

¹⁴³ FOUCAULT, 1987.

¹⁴⁴ SANT'ANNA, 2009.

¹⁴⁵ BRASIL, 1850.

resultado, sem dúvida *lisongeiro*, *attendendo*-se as condições do pessoal, que a frequentou. Matricularam-se 52 Completamente *analphabets*: 20 *Lém* correntemente, 16 regularmente [...] (Valle, 1869, p. 73 apud Neves, 2011, p. 72).

Destaca-se do trecho acima que a escola, prevista no regulamento de 1850, foi instalada em 1868 [...] abria-se as terças, quintas e *sabbados* da meia hora às duas da tarde no edifício que serve de *capella*; agora funciona todos os dias, *exceptos* as quintas-feiras, reunindo-se os presos junto ao quartel da guarda interna¹⁴⁶. A partir do relatório da comissão inspetora, que visitou a instituição penal, percebe-se que aos poucos foi se ampliando a rotina escolar e está, em 1874, já se fazia presente e efetiva no cotidiano da instituição.

Os expostos evidenciam que no decorrer do século XIX, a instrução religiosa e primária foi aos poucos sendo introduzida no interior das prisões. Baseada, principalmente, no tripé: ler, escrever e contar, com um viés moralizante e religioso, a escola penitenciária passou muitos anos tendo como professor um capelão que lecionava no mesmo espaço que realizava as atividades religiosas, a capela da prisão.

É interessante notar que em meio à crise, causada pelo movimento republicano que tomava cada vez mais força, o governo imperialista de D. Pedro II editou o Decreto nº. 8.386 de 14 de janeiro de 1882. Esse novo regulamento penitenciário foi organizado em quatorze capítulos, dos quais, destacamos a sua terceira seção, que legisla a respeito da instrução escolar na Casa de Correção da Corte, sendo que, a partir de então, a responsabilidade de lecionar na escola seria de um preceptor, o qual deveria receber a assistência do clérigo no ensino de religião, da moral e das regras de civilidade.

O regime educacional era dominical e noturno, pois, os dias eram reservados ao trabalho realizado nas oficinais de sapataria, carpintaria, lavanderia, entre outras¹⁴⁷. A participação de atividades educacionais era considerada como uma vantagem no quadro a seguir, as quais poderiam ser alcançadas pelo bom comportamento da população carcerária.

Quadro 10 – Algumas vantagens concedidas aos detentos

Vantagem	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe
Cartas e visitas	A cada 2 meses	A cada 1 mês e 1/2	Mensalmente
Leitura	Apenas nos dias chuvosos	Apenas nos dias chuvosos	Aos domingos e dias santos, à noite, na biblioteca
Ter livro	Vetado	Vetado	Autorizado

Fonte: Regulamento da Casa de Correção da Corte (1882)¹⁴⁸.

¹⁴⁶ JAGUARY, et al, 1874, p. 221 apud NEVES, 2011, p. 73.

¹⁴⁷ BRASIL. Decreto nº. 8386 de 14 de janeiro de 1882. Estabelece Regulamento da Casa de Correção da Côrte, 1882.

¹⁴⁸ BRASIL, 1882.

O tempo dedicado às atividades educacionais era o excedente às laborais, para alguns poucos “privilegiados” essas atividades esporádicas eram como um prêmio pelo bom comportamento. Para bem dizer, apresentar um “comportamento docilizado” seria uma tática para conseguir, entre outros benefícios, estudar. Os mecanismos comportamentais apropriados pelos sentenciados da Casa de Correção da Côrte para ter acesso às aulas exemplificam a fala de Michel de Certeau (2011) que chama a atenção para o cotidiano do cidadão comum que ao ser colocado frente à dominação das autoridades governamentais, manifestam suas estratégias de sobrevivência para fazer e refazer seu cotidiano.

Sobre o tempo e o espaço destinado ao processo de ensino e aprendizagem, Escolano (2008, p. 33) assegura que: “*El tiempo, junto al espacio, constituye uno de los elementos estructurales de la cultura de la escuela*¹⁴⁹”, nas palavras do autor, o tempo representa uma das principais pilstras do ensino e ainda dá os ritmos da vida institucional, ou seja, o pouquíssimo tempo dedicado às aulas ilustra o papel secundário da educação no sistema penitenciário da época. Além disso, “No domingo, dia do protagonismo do capelão, a escola encontra espaço e tempo para ser frequentada¹⁵⁰” assim a escola da Casa de Correção da Côrte, na verdade, era uma “escola dominicana”, e o trabalho desenvolvido nela era para ocupar o ócio no domingo ou dos dias chuvosos¹⁵¹.

O novo regulamento também criou regras para as rotinas escolares como: a frequência obrigatória nos dias estipulados e a separação dos alunos, por classe, e sujeitos a serem retirados da sala, caso não obedecessem às regras. Outro fator a ser destacado trata-se da exigência de construção/adaptação de uma sala para uso pelo capelão, onde também funcionaria a biblioteca de livros amenos e edificantes, sendo que seu uso seria apenas para os presos da 3ª classe nas noites de domingo e dias santos enquanto os demais reclusos só poderiam usá-la, nos dias de chuva, quando fossem suspensas as atividades no pátio¹⁵². Logo, o mesmo espaço teria duas finalidades, a sala de aula e a biblioteca.

Ao analisar o cotidiano educacional carcerário da época, sob as lentes do tempo presente, o espaço destinado a escola é colocado em xeque quando são poucos os documentos que registram sobre esses dados escolares. Por fim, o regulamento analisado revela quais disciplinas que deveriam compor o programa educacional, eram elas: Leitura, Escrita, Aritmética Elementar e Noções

¹⁴⁹ ESCOLANO, Augustín. *La invención de Tiempo Escolar*. In: Mignot, Ana C; FERNANDES, R. O Tempo na Escola. Porto: Profedições, 2008. p. 33-54.

¹⁵⁰ SILVA, Fernando Rodrigo dos Santos. *Circulação das Ideias Correcionais para Menores do Espaço Luso-Brasileiro (1890-1927)*. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ, 2016, p.80.

¹⁵¹ SILVA, 2016.

¹⁵² BRASIL, 1850.

Rudimentares de Gramática e a escola deveria organizar-se em duas classes cujo aproveitamento na 1ª conduziria o aluno para a 2ª¹⁵³.

Um mapa de informações da escola, esclarece que em 1892, dos 166 presos da Casa de Correção da Capital Federal, 81 foram matriculados, destes, 46 na segunda classe e 35 na primeira, sendo que esse quantitativo não atendia a todos os internos analfabetos que eram um total de 88. Apesar do baixo quantitativo de matrículas, o documento destaca que todos os que concluíram o ano letivo sabiam ler e escrever¹⁵⁴.

O trabalho de ensinar e moralizar os presos foi desempenhado pelo capelão Francisco Xavier Pinheiro até 1893, e quando esse faleceu no interior da instituição, sua vaga não foi ocupada por outro religioso¹⁵⁵, evidenciando que naquela época já não existia mais a hegemonia da Igreja Católica sobre a educação da população carcerária no contexto da Proclamação da República. Nesse interim, Nicoletti (2023) defende que a Casa de Correção da Côrte representou um avanço em relação às práticas punitivas coloniais que ainda vigoravam no país, haja vista, que se tratava de um projeto moralizador, fundamentado no Regulamento de 1850, que buscava converter os homens que se encontravam em estado de perdição.

3.1.2 A escola de primeiras letras da Colônia Agrícola - Penitenciária de Fernando de Noronha

Não saias, meu filho de noite na rua;
Não saias sozinho, - não vagues a toa:
Olha que, que a noite divagam fantasmas,
Divagam sem trilho:
Não saias meu filho,
Que podes topar, de noite a “Alamo”.

Não saias, meu filho, de noite na rua:
Depois que das Ave – Maria a hora soa,
Faz medo na terra se andar do degredo:
A noite é sem brilho,
Não saias, meu filho,
Que podes topar a cruel Alamo¹⁵⁶:

Em sua obra – Risos e Lágrimas – o poeta Gustavo Pinto, em 1882, no Recife, ilustra os medos e receios dos moradores da enigmática ilha – presídio, Fernando de Noronha, que recebia de outras províncias do Brasil, todos os tipos de réus, homens e mulheres, responsáveis pelos mais diversos delitos, muitos dos quais, acompanhados por suas famílias. E, se com as lentes do presente,

¹⁵³ BRASIL, 1850.

¹⁵⁴ SILVA, 2016.

¹⁵⁵ *Ibid.*,

¹⁵⁶ SILVA, Roberta Duarte. As alamos de Fernado: rotinas e vivências das mulheres no presídio de Fernando de Noronha no século XIX (1817-1889). 215f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco – PE, 2013, p. 30.

podéssemos elucidar como o presídio era percebido nos anos oitocentistas tomaríamos emprestadas as palavras de um comandante da época “um seguro depósito para os desvairados¹⁵⁷”.

Oficialmente, a ilha era uma colônia agrícola penitenciária que não carecia de celas ou algemas, a ilha era o cárcere e suas águas salgadas eram seus muros. Nela, não havia um prédio de detenção para os presos, estes, juntamente com os militares e oficiais, conviviam no mesmo espaço “E muitos deles moravam lado a lado, nas inúmeras casas e mocambos construídos pelo comando do presídio para servir de residência à empregados, sentenciados e seus familiares¹⁵⁸”. A cerca de 543 quilômetros da capital Recife, a ilha apresentava em seu lado oeste, um prédio denominado “aldeia dos sentenciados”, para onde os presos deveriam se recolher entre as 18h da noite e às 06 da manhã, sendo proibido a circulação pelo presídio¹⁵⁹.

A função primordial da colônia era ensinar um ofício, nas diversas oficinas lá existentes, e o valor do trabalho. Os sentenciados eram remunerados com uma ração diária de farinha de mandioca e uma pequena quantia para que custeasse o complemento alimentar e vestimenta, para si e sua família¹⁶⁰. Ordenado que não era suficiente, o que levava a maioria da população da ilha a viver na penúria e na nudez, como veremos a diante.

Devido a sua importância no contexto penitenciário da época, Neves (2011) coloca que em 1863, o brigadeiro Henrique de Beaurepaire Rohan apresentou um projeto de construção de duas escolas na ilha, sendo uma para os meninos e outra para as meninas, assim como salas de aulas para adultos e uma biblioteca, que serviria de apoio às atividades da escola. O que só aconteceu anos depois, com a promulgação do seu regulamento que foi publicado em 1865, através do Decreto nº. 3.403, de 11 de fevereiro.

Esse novo ordenamento do presídio, destacou a necessidade de professores, conforme explicito em seu artigo primeiro: “Haverá no presídio de Fernando de Noronha os seguintes empregados:[...] Dois Capelães, um dos quais será professor de primeiras letras do sexo masculino. Uma professora de primeiras letras¹⁶¹”.

Mesmo reconhecendo a necessidade de ofertar instrução aos custodiados e aos menores da ilha, o regulamento não separa a formação moral e cristã da intelectual, ao designar que um religioso assumiria as duas funções.

¹⁵⁷ SILVA, 2013, p. 28.

¹⁵⁸ SILVA, 2013, p.44.

¹⁵⁹ BRASIL. Decreto nº. 3403 de 11 de fevereiro de 1865. Estabelece Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha, 1865.

¹⁶⁰ SILVA, 2013.

¹⁶¹ BRASIL, 1865.

Segue uma ilustração da sala de aula da escola de primeiras letras instalada na ilha de Fernando de Noronha.

Fotografia 2 – Menores em atividades escolares no Presídio de Fernando de Noronha.



Fonte: Relatório de inspeção de 1924 de Lemos Britto (1924, p. 380)

Sobre a normatização da escola de primeiras letras o regulamento preconizava em seu Art. 14: “A Professora de primeiras letras dará lições todos os dias uteis de manhã e de tarde a todas as meninas do Presídio¹⁶²”. Pela primeira vez, um ordenamento jurídico dispõe sobre a figura feminina assumindo uma função no âmbito do sistema penitenciário da época, neste caso, a professora de primeiras letras deveria contribuir com a instrução primária de todas as meninas residentes na ilha, dentre elas, as filhas dos sentenciados¹⁶³.

Em seguida, o Art. 40 esclarece sobre a regulamentação escolar: “A escola para o sexo masculino será regida pelas mesmas disposições adoptadas para as escolas regimentares, segundo o Regulamento de 28 de abril de 1863, e a do sexo feminino, conforme o Regulamento da Instrução pública da Corte¹⁶⁴”. Ou seja, além de estudarem em ambientes distintos, o ensino direcionado a meninos e meninas também eram orientados por normativas educacionais diferenciadas.

Vinte anos depois, a ilha – presídio teve aprovado um segundo regulamento por meio do Decreto nº. 9.356, de 10 de janeiro de 1885, que alterava as atribuições e deveres dos empregados de do presídio. Nesse novo documento consta que, tanto o professor como a professora de primeiras letras, deveriam lecionar aulas todos os dias, pela manhã e pela tarde, para os meninos e meninas residentes da ilha que tinham o dever de frequentar a escola¹⁶⁵.

¹⁶² BRASIL, 1865.

¹⁶³ VASQUEZ, Eliane Leal. Sociedade Cativeira. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 163f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2008.

¹⁶⁴ BRASIL, 1865.

¹⁶⁵ BRASIL, 1865.

Embora, na prática, essa obrigação não se efetivasse, pois as famílias eram tão carentes que muitos não tinham condições financeiras de vestirem seus filhos adequadamente para cursarem a escola¹⁶⁶. Ao falarmos de pobreza nos oitocentos sabemos que essa seria um dos grandes motivos pelos quais muitas crianças não recebiam instrução alguma, realidade que se encontrava tanto no continente como na ilha. Nesta última, a situação era ainda mais grave devido aos valores abusivos praticados sobre os gêneros de primeira necessidade, o que levava muitas crianças a mendigarem pelas ruas¹⁶⁷.

Cumprе ressaltar que, o professor além de lecionar para os meninos era também responsável por supervisionar a ordem e o método das aulas dadas por um sentenciado, escolhido pelo diretor, que ministrava aulas aos demais. Retornando ao projeto apresentado por Beaurepaire Rohan, além da oferta de educação as todas as crianças e aos adultos que quisessem e precisassem de instrução, ele ainda propôs a criação de uma biblioteca destinada aos empregados e sentenciados que soubessem ler, sendo que entre os sentenciados a taxa de analfabetismo era de 87%, em 1879¹⁶⁸.

Embora todas as dificuldades enfrentadas, a escola instalada dentro dos paredões de água salgada de Noronha, tinha regras para serem cumpridas e relatórios a serem preenchidos, pois, “[...] o ensino primário ficava subordinado à inspeção do diretor da instrução pública da província de Pernambuco, a quem, tanto o capelão como o professor e a professora, estavam obrigados a prestar informações minuciosas¹⁶⁹”. Assim, a instrução ofertada na ilha presídio tinha um viés moralista e religioso.

De modo geral, a oferta de instrução escolar nas prisões brasileiras, aparece nos regulamentos penitenciários, cuja regras impuseram, à população carcerária, o regime moral, o regime religioso e o regime escolar desde o século XIX. Cabe ressaltar que, seguindo os princípios da instrução pública e primária no Brasil, o programa curricular das instituições prisionais consistia em ensinar a ler, escrever e contar, com a forte prevalência do ensino de religião, da moralidade e civilidade, ideário difundido pelas escolas de primeiras letras do governo imperial.

Acredita-se que os esforços encampados pelos administradores do Presídio Fernando de Noronha buscavam introduzir uma proposta de educação, com viés religioso, às crianças moradoras da ilha assim como aos detentos, em prol de um projeto civilizador de uma comunidade que vivia em meio à imoralidade, perversidade, exploração e corrupção¹⁷⁰.

¹⁶⁶ NEVES, Edmar Souza das. A Prática da Atividade Física no Sistema Penitenciário Brasileiro: Algumas iniciativas na primeira metade do século XX da educação penitenciária. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

¹⁶⁷ SILVA, 2013.

¹⁶⁸ NEVES, 2011.

¹⁶⁹ VASQUEZ, 2008, p. 57.

¹⁷⁰ NEVES, 2011.

A memória histórica única e coletiva da Ilha-presídio e da Casa de Correção da Côrte, mostrou a uma rotina semelhante em ambas, tanto no que se refere ao programa escolar como aos seus funcionários. A fim de compreendê-la, nos servimos mais uma vez dos escritos de Certeau (2011), que explica sobre a necessidade de ficarmos atentos às micro – resistências, que entendemos como o ato de ensino e aprendizagem, presentes na cotidianidade carcerária e correcional.

Quanto às formas de instrução instituída no discurso dos regulamentos penitenciários das duas instituições, percebemos nos estudos de Vasquez (2008), que o objetivo era implantar as escolas de primeiras letras, cuja finalidade era a oferta de instrução moral, religiosa e intelectual na passagem do século XIX ao XX. Por outro lado, nossas reflexões trazem que os sentenciados se apropriavam da educação ofertada, não apenas no sentido instrucional ou moralizador, mas também como uma forma de resistência tanto ao sistema opressor, como ao cárcere, ao qual muitos deles foram condenados a passar o resto da vida.

Do conteúdo dos documentos analisados, acreditamos que os sentenciados de ambas as instituições, inventavam e reinventavam suas “maneiras de fazer”, usando a educação como ferramenta para resistir e mudar seu cotidiano (re) afirmando o sentido político do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a cotidianidade daqueles que se encontravam detidos nas instituições prisionais oitocentistas passa a ter um significado por meio de uma dimensão política forjada em micropoderes (em palavras foucaultianas) e micro – resistências (em palavras certeanas).

3.2 Da República Velha à Redemocratização: Nuances educativas nas prisões do século XX

Em 1889, iniciou no Brasil a era republicana, quando foi instaurado o regime presidencialista que trouxe mudanças significativas através de profundas alterações, no que diz respeito à ordem jurídico-política, com a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1891, e a promulgação do primeiro Código Penal da República que vigorou de 1890 a 1940.

Esse último dispositivo foi fortemente influenciado pelos ideais inovadores internacionais advindos, principalmente, do III Congresso Penitenciário Internacional, realizado em 1885, onde foram discutidos temas relacionados a Legislação Criminal, Instituições Penitenciárias e Instituições Preventivas¹⁷¹. Até então, como já mencionado, não existia um sistema penitenciário único, nacional e homogêneo. Pelo contrário, havia uma pluralidade de sistemas onde cada estado ficava responsável pela sua organização e regulamentação.

¹⁷¹ VASQUEZ, Eliane Leal. *Ciência Penitenciária no Brasil Império: Disciplinar para construir a imagem da nação civilizada*. 141f. Tese (Doutorado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2013.

3.2.1 Os velhos sistemas e os novos regulamentos penitenciários do Brasil Republicano

Segundo Vasquez (2013, p.14), o movimento reformista penitenciário, “se constituiu a partir de visitas e inspeções aos estabelecimentos penitenciários de distintas nações, colocando em discussão os assuntos relacionados à execução das penas nos sistemas penitenciários da Europa e América” e para acompanhar as modernas evoluções do mundo correcional¹⁷² o governo brasileiro enviava representantes para visitarem instituições prisionais estrangeiras como as dos Estados Unidos e da Europa a fim de conhecerem as inovações nelas desenvolvidas¹⁷³.

Embora apresentasse uma abordagem clássica, o primeiro Código Penal brasileiro, outorgado pelo Decreto nº. 847, de 11 de outubro de 1890, trazia alguns avanços. Entre eles, uma nítida ruptura com as concepções e práticas penais da sociedade escravista além de instaurar uma organização de controle social mais apropriado à nova sociedade republicana. Nele, foi extinta a pena de morte e estipulado o prazo de trinta anos como pena máxima a ser cumprida. Esses e outras melhorias, atraíram críticas ferozes da elite jurídica brasileira da época, ao ponto de afirmarem que, o atual Código estimulava a criminalidade ao invés de combatê-la¹⁷⁴.

A partir de então, a Casa de Correção da Côrte passou a se chamar Casa de Correção do Distrito Federal ou Casa de Correção do Rio de Janeiro. Nessa época, o então Diretor, capitão Aureliano Pedro de Faria, informou em seu relatório anual de 1900, que a escola correcional, no ano em exercício, contava com 35 alunos matriculados sob a direção e competência do professor laico Eurico Augusto Xavier Pinto, sendo observava uma constante evolução nos alunos pelo “notável adiantamento na geografia, história, matemática portuguesa (sic)”¹⁷⁵. Com relação ao Presídio de Fernando de Noronha, esse foi fechado como instituição federal e passou a ser colônia penal do estado de Pernambuco.

As novas reformulações penitenciárias republicanas também trouxeram a edição de dois novos regulamentos para a Casa de Correção da Capital Federal, regidos pelos decretos nº. 3.647 de 23 de abril de 1900 e nº. 8.296 de 13 de outubro de 1910. Nestes, foram dispostos a contratação dos empregados do presídio, dentre eles, um professor. Um avanço que, até então, não tinha aparecido nos ordenamentos imperiais que regulamentavam a instituição prisional.

No documento de 1910, a submissão religiosa foi excluída e a instrução escolar ganhou uma seção específica e, a partir de então, seria ofertada diariamente, após o jantar, e o seu programa

¹⁷² Termo usado por Foucault na obra: “A História da Loucura” (1972) onde o autor se refere ao período de XXII a XIX como mundo correcional devido ao grande contingente de pessoas que foram internados em diversos tipos de instituições correcionais, como, hospícios, conventos e prisões.

¹⁷³ SALLA, Fernando. As Prisões em São Paulo 1822-1940. São Paulo: Annablume, 1999.

¹⁷⁴ ALVAREZ, Marcos C; SALLA, Fernando A; SOUZA, Luís Antônio F. A sociedade e a Lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira República. In: Justiça e História, v. 3, n. 6. Porto Alegre: 2003.

¹⁷⁵ SILVA, 2016, p. 81.

educacional foi ampliado abarcando o ensino de leitura, escrita, aritmética, geografia do Brasil e história nacional¹⁷⁶.

As novas reformas também priorizaram disciplinas científicas como matemática e física, em detrimento das humanas, reforçando a concepção de educação intelectual nos regulamentos penitenciários publicados, entre o final do século XIX e início do XX. Soma-se a isso, também, a exigência de implantação de uma biblioteca na Casa de Correção da Capital Federal¹⁷⁷.

Na efervescência do novo regime e no movimento internacional de reforma penitenciária, alguns personagens se destacaram devido ao protagonismo frente ao trabalho desenvolvido a respeito do universo carcerário da época, como o penitenciarista Lemos Britto¹⁷⁸, que ao ser apresentado pelo então Ministro da Justiça, João Luís Alves, ao presidente da República, Artur Bernardes, recebeu a missão de “lançar as bases da reforma penitenciária brasileira¹⁷⁹”.

Entre os anos de 1923 e 1926, após visitar diversas prisões do Brasil e do exterior, o penitenciarista divulgou o relatório, “Os *Systemas* Penitenciários do Brasil”, organizado em três volumes, trouxe uma série de informações acerca da realidade carcerária internacional, bem como, um vasto e detalhado dossiê do sistema carcerário brasileiro da época.

Nas notas introdutórias do primeiro volume, o penitenciarista relata: “há perto de seis *mezes* peregrino de Estado em Estado pelas prisões deste *paiz*, à procura de dados e impressões, que deverei *oportunamente transmittir-lhe* [ao então Secretário de Justiça e Negócios Interiores]¹⁸⁰”. O extenso relatório composto por robustas informações, tabelas estatísticas, fotografias e relatos de teóricos, gestores prisionais e agentes políticos é o primeiro grande dossiê, desenvolvido, *in locus*, no âmbito nacional, a partir de concepções teórico-metodológicas sobre o respectivo tema.

Além de relatar as experiências presenciadas em países como Itália, Inglaterra, Alemanha, Bélgica, França e Estados Unidos, Lemos Britto visitou quase todos os estados brasileiros sobre os quais elaborou um relatório com um breve histórico do seu sistema penitenciário, os regulamentos

¹⁷⁶ BRASIL. Decreto nº. 3647 de 13 de outubro de 1910. Estabelece Regulamento da Casa de Correção da Capital Federal, 1910.

¹⁷⁷ BRASIL, 1885.

¹⁷⁸ José Gabriel Lemos Britto, conhecido apenas como Lemos Britto, foi um dos mais importantes penitenciaristas brasileiro. Os penitenciaristas ou penologistas da época discutiam sobre o encarceramento e a execução de reformas adequadas para relacionar a ciência penitenciária à prática carcerária sendo que o processo de modernização da realidade carcerária brasileira exigia as sugestões e orientações desses especialistas da “ciência penitenciária” (ANDRADE, 2011).

¹⁷⁹ BRITTO, José Gabriel de Lemos. Evolução do sistema penitenciário brasileiro nos últimos vinte e cinco anos. Arquivos Penitenciários, Rio de Janeiro, Ano VI – Nº 1 a 4 de 1945, 1946. p. 17.

¹⁸⁰ BRITTO, José Gabriel Lemos. *Os systemas penitenciarios do Brasil*. v. 1. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1924. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20419>.

existentes, a descrição da arquitetura e das práticas cotidianas além dos dados estatísticos de cada instituição.

Dentre as instituições inspecionadas, apresentamos alguns registros do Rio de Janeiro, Amazonas e Pará. Esses dois últimos, em 1920, ocupavam quase todo o território amazônico brasileiro conforme o mapa abaixo.

Figura 7 – Mapa do Brasil em 1920



Fonte: BRASIL. Os estados brasileiros ao longo da história: 1920 – Acre. [Infográfico]. Disponível em: imagem fornecida sem identificação de fonte. Acesso em: 27 jun. 2025. Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/181340322477570174/> Acesso em 04 ago. 2023, p. 07.

Observamos no infográfico acima que o Acre, em 1920, era apenas um território federal sendo elevado à categoria de estado somente em 1962. No mapa, ele já aparece destacado, indicando sua incorporação ao território brasileiro. Tanto os estados do Amazonas e do Pará, os mais antigos da região, já estavam consolidados. Já os estados de Rondônia e Roraima não aparecem representados porque ainda faziam parte do território do Amazonas, eles se tornaram estado apenas em 1981 e 1988, respectivamente. Em 1920, o Amapá ainda fazia parte do território do Pará, se consolidando como ente federativo somente em 1943. Enquanto o Tocantins, ainda fazia parte do Goiás¹⁸¹.

Sobre os dados do estado do Goiás, cujo Norte atualmente é o estado do Tocantins, Lemos Britto destaca que enviou um ofício informando sobre a inspeção em suas respectivas unidades prisionais, mas não obteve retorno, o mesmo aconteceu com o estado do Mato Grosso, sendo esses os dois únicos estados não inspecionados pelo penitenciário¹⁸².

Diante desse cenário territorial, analisamos os relatórios de Lemos Britto referente às visitas realizadas nos dois estados, Amazonas e Pará, que compunham a região amazônica na época,

¹⁸¹ Fonte: BRASIL. Os estados brasileiros ao longo da história: 1920 – Acre. [Infográfico]. Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/181340322477570174/> Acesso em 04 ago. 2023.

¹⁸² BRITTO, 1924.

fazendo uma análise comparativa entre a realidade amazônica e a encontrada no sistema penitenciário do Rio de Janeiro, então capital do país.

Ao visitar o estado do Amazonas, o autor traz um interessante relato sobre a nova Casa de Detenção de Manaus, inaugurada em 1897, cujo projeto arquitetônico esboçava uma instituição com celas iluminadas naturalmente e ar fresco em abundância, controle rigoroso das regras higiênicas, oferta de ensino primário e profissional, alimentação diversificada, exercícios físicos regulares, trabalho com remuneração nas oficinas e amplas enfermarias.

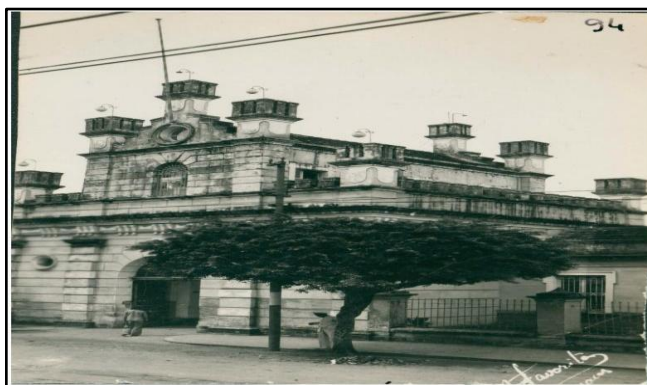
Porém, a realidade encontrada pelo penitenciário era muito diversa do seu projeto original. Na prática, o edifício da grande penitenciária manauara era “muito baixo, sobre um terreno *humido*, de charco, à beira de um igarapé, transformou-se um *fóco* de paludismo¹⁸³ que dizimava os presos¹⁸⁴”.

Para complementar seu relatório, Britto (1924) expõe um trecho da página 05 do relatório elaborado, em 1913, pelo médico Oswaldo Cruz, e apresentado ao Dr. Pedro de Toledo a respeito das "condições sanitárias do Valle do Amazonas", vejamos:

Observámos, ainda na Santa Casa diversos casos capitulados ele beri-beri. A moléstia é endêmica em Manaus, onde *occasionalmente* grande número de óbitos, havendo na cidade habitações *colectivas* que representa verdadeiros *focos* da endemia: PENITENCIARIA, Hospício, Santa Casa (Britto, 1924, p.136).

A casa de Detenção de Manaus foi implantada em terreno insalubre o que a tornou um grande foco de doenças e de problemas para o poder público. Fatos que a distanciava das inovações que a ciência penitenciária, da época, buscava alcançar. Observamos uma fotografia que retrata seu edifício inaugurado em 1907.

Fotografia 3 – Casa de Detenção de Manaus/Amazonas



Fonte: Biblioteca online do IBGE disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=442519> Acesso em 04 ago. 2023.

¹⁸³ Também conhecida como malária.

¹⁸⁴ BRITTO, 1924, p. 136.

Após tantos problemas, em 1914, os detentos foram transferidos para o velho casarão do antigo Instituto Afonso Penna, localizado na cidade de Paricatuba à 46 km da capital, muito salubre e onde os internos poderiam trabalhar na agricultura¹⁸⁵. Segue um registro fotográfico que ilustra a fachada da instituição com seus custodiados e alguns funcionários, retratado entre 1920 e 1924.

Fotografia 4 – Colônia Correccional Agrícola de Paricatuba/AM



Fonte: Disponível em: <https://manausdeantigamente.blogspot.com/2019/10/vila-de-paricatuba-tudo-sobre-historia.html> Acesso em 04 ago. 2023.

Ao chegar à instituição, o inspetor encontrou o velho casarão em ruínas o que lhe causou grande espanto, conforme suas próprias palavras: “O *tecto* abate, os soalhos cedem, os ladrilhos afundam, os arcos desabam, as esboroar-se [...]. Construído para um internato de menores, o Instituto Affonso Penna, conhecido como o palácio de Paricatuba, tem tanto de prisão quanto a penitenciaria de Manaus tem de escola.¹⁸⁶”.

Todavia, essa não foi a maior surpresa descoberta pelo inspetor federal, que no momento da visita, não encontrou um único sentenciado para registrar em seu relatório, “Os presos, informaram-me, estavam em trabalho, e o trabalho consistia em fazer lenha grossa que, vendida a preços vis, é depois revendida pelas cotações do mercado¹⁸⁷”. E mesmo mostrando interesse em conhecer o local de labor, no qual se encontravam os custodiados, dissuadiram-lhe de tal ideia.

Posteriormente, ele foi informado clandestinamente, que os presos permaneciam “[...] abarracados em sórdidas choupanas à margem do rio, onde muitos *delles* vivem *quasi* desnudos, e que, não recebem ração, alimentando-se às suas próprias custas, *apezar* da verba orçamentária consignar cinco contos mensais para custeio da Detenção¹⁸⁸”.

¹⁸⁵ BRITTO, 1924.

¹⁸⁶ BRITTO, 1924.p. 141.

¹⁸⁷ BRITTO, 1924.

¹⁸⁸ BRITTO, 1924, p. 141.

Informação que se comprovou genuína, haja vista, que no casarão não havia camas, redes ou mesmo esteiras que acomodassem cinquenta adultos que vivem com menores, mulheres e crianças no acampamento¹⁸⁹. Por fim, Britto (1924) conclui em seu relatório, que sob a administração do Dr. Alcantara Bacellar, o prédio passou por alguns concertos e adaptações para a finalidade a que hoje ele serve, embora haja muito o que se fazer.

A Casa de Detenção da cidade de Paricatuba não possuía um documento normatizador próprio e sua regulamentação aparece no Título IV do Regulamento Geral da Polícia Civil, sendo normatizado, em seu art. 36 que a Casa de Detenção é "uma repartição policial, destinada a reclusão de indivíduos definitivamente julgados no Estado e a guarda dos que estiverem presos, a disposição das autoridades judiciárias e administrativas e a requisição consular".

Entre as muitas disposições que o documento apresenta, nenhuma delas refere-se a oferta de educação ou instrução para os detentos. Sem meias palavras, o penitenciário informa ainda que poucas delas são colocadas em prática e expõe um trecho do relatório do Dr. Caio Nunes Carvalho que, detalhadamente, investigou a instituição.

Experimentam-se, *alli*, os transe de uma revolta, que a custo se pôde conter, pela falta de ordem, pelo descaso á vida humana e menosprezo dos mais *comesinhos* princípios da *sciencia*. O seu regulamento, que contém muita disposição aproveitável, é positivamente letra morta. O trabalho é *embryonario* e sem horário, realizado em rudes *officinas*, de carpintaria e ferraria, sendo que uns se entregam a conservação da horta e pomar existentes, outros á confecção de *rêdes* e tarrafas de pescaria [...] (Britto, p. 1924, 137).

Após concluir a inspeção no sistema penitenciário amazonense Lemos Britto se deslocou para o estado do Para cuja realidade não se mostrou muito diferente do estado anterior. Em suas notas introdutórias do relatório, ele enfatiza: "Na capital, a Cadeia de São José é um *accinte* a civilização do grande Estado. No interior, as cadeias *offerecem* mais ou menos o aspecto das do Amazonas. São *logares sordidos*, onde o preso vive uma existência meramente animal¹⁹⁰".

Assim como no Amazonas, o estado do Para também não possuía um regulamento penitenciário próprio e tinha como referência normativa o decreto nº. 3.516, de 26 de março de 1919, que regulamentava em apenas dois dos seus capítulos, o Regulamento do Serviço Policial que tinha especificadas as atribuições do administrador da cadeia e dos demais funcionários nos artigos 88 a 90 do Capítulo V. No Capítulo XIII, Da *inspeção* das prisões, os arts. 223 a 256, expõe de forma resumida, o regime a que os detentos seriam submetidos. Nos poucos artigos que tentavam

¹⁸⁹ *Ibid.*, 1924.

¹⁹⁰ BRITTO, 1924, p. 156.

normatizar o sistema penitenciário paraense não foi encontrada nenhuma menção a criação de oficinas de trabalho nem à oferta de educação e/ou instrução nos espaços prisionais do estado.

A Cadeia de São José era localizada no prédio de um antigo convento da praça que levava o mesmo nome. Britto (1924) a descreve: “Quando lá estive, toda *ella* havia sido recentemente caiada. E um edifício cujo aspecto impressiona, massa estranha e pesada, com escadas circulares, abobadas e *pateos* . Sua área é de 4.508 metros quadrados. Baixa, açaçapada, *ella* nunca, *jámais*, se prestará a uma penitenciaria”.

É obvio que, tanto o prédio impróprio como a falta de regulamento, impediam que o Pará praticasse algum dos regimes penitenciários existentes, uma vez que, “Não *póde* praticar o *cellular* porque não dispõe de *cellulas*; não *póde* praticar o do trabalho em *commum* porque não dispõe de *officinas*, sendo, quiçá, um dos Estados onde essa parte do régimen penitenciário se encontra mais descurada¹⁹¹”.

Vejamos abaixo uma fotografia do antigo convento que passou a ser a cadeia de Belém/PA.

Fotografia 5 – Presídio São José em Belém do Pará



Fonte: Biblioteca do IBGE disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=42527&view=detalhes> Acesso em 04 ago. 2023.

O penitenciariasta assim expõe as características da instituição, acima retratada: “A prisão de Belém é, na verdade, *humida* e sem luz. Em seus *cubiculos*, de tamanho diverso, e em número de dezessete, varia a quantidade de apenados¹⁹²”. O autor ainda coloca que os sentenciados vivem na mais absoluta inercia ou são enviados para trabalhos rudimentares de asseio das ruas ou abertura de estradas que nada contribuirão para a correção moral esperada.

¹⁹¹ BRITTO, 1924, p. 160.

¹⁹² BRITTO, 1924, p. 162.

E para concluir, Britto (1924) apresenta um trecho do último relatório enviado pelo administrador da cadeia:

*A instalação electrica, já muito antiga e quasi inutilizada, precisa ser substituída. O encanamento d'agua também está em idênticas condições de imprestabilidade, não satisfazendo aos fins a que se destina; assim o líquido não é levado ao pavimento superior do edificio, nem os tanques dos *apparelhos w.c.* recebem a água de que precisam. O *tecto* de una das prisões do primeiro andar, ameaçando desabamento, reclama *promptas* providencias, por fazer perigar a vida de vinte e tantos presos ali recolhidos. O ladrilho de todo o andar superior está esburacado e falho de tijolos; o *fôrro* do *tecto*, onde faltam diversas taboas, está apodrecido; a *rêde* interna de *exgottos* partida ou obstruída *nalguns* pontos e estragado o calçamento do *pateo*, etc¹⁹³.*

As péssimas condições estruturais e higiênicas denunciavam a precariedade da prisão central de Belém. E com relação às cadeias do interior, essas não estavam em melhores condições, tanto que o desembargador, Dr. Júlio Costa, chefe de polícia do Pará, afirmou: “devo confessar que, na sua maioria, seguindo as constantes reclamações, se acham em estado de necessitarem de completa mudança”. Ao que Britto (1924) responde em seu relatório: “Vossa Ex. deveria ter dito - em estado de completa ruína¹⁹⁴”.

E para concluir, o penitenciariasta traz que, “Pelo que toca aos demais serviços, a Cadeia de Belém não possui escola, tem, porém, uma enfermaria, a que preside asseio¹⁹⁵” e em seguida faz menção à Colônia Correccional implantada em Santo Antônio de Prata, interior do estado, pelo Decreto nº. 1 .747, de 18 de novembro de 1918, destinada a receber menores de até 21 anos de idade, delinquentes e sem família, onde também poderiam ser admitidos condenados com bom comportamento e possibilidade de condicional.

O art. 2, do referido regulamento, reza que “As duas classes serão mantidas em separado e serão obrigadas a trabalhos agrícolas, além da necessária aprendizagem das noções primarias do ensino professado nas escolas públicas¹⁹⁶”. Além de regulamentar as nomeações, os vencimentos e as atribuições dos funcionários, o documento também normatizava, em seu art. 8º, o comportamento dos recolhidos, assim classificados: Bom, Regular, Médio, *Soffrivel*, Mau, Péssimo.

O regulamento ainda tratava do pecúlio recebido pelos recolhidos, das formas de correspondência com a família e das penalidades. Em seu 23 e último artigo, o dispositivo finaliza com um texto interessante: “Logo que o estabelecimento possa fazê-lo, fundará escolas de artes diversas para os recolhidos que revelem vocação especial”. De maneira simplória, o regulamento obrigava os internos ao trabalho e ao estudo e organizava a rotina da instituição.

¹⁹³ BRITTO p.162-163.

¹⁹⁴ *Ibid.*, 1924, p. 163.

¹⁹⁵ *Ibid.*, 1924.

¹⁹⁶ PARA, 1918.

Na conclusão do relatório paraense, o penitenciário resume que “Apesar dos rudes métodos empregados, a Colônia tem gerado bons resultados, uma vez que os internos eram obrigados a trabalhos agrícolas, além da necessária aprendizagem das noções primárias do ensino regular nas escolas públicas da região¹⁹⁷.”

Observa-se que, em ambos os estados amazônicos, não existia a preocupação com a construção de um prédio próprio, salubre e adequado às necessidades da população penitenciária da época, pelo contrário, “aproveitavam-se” de antigos edifícios, que outrora serviram de instituições de pesquisa à conventos, para neles depositarem a massa carcerária do estado. Também não havia regulamentos efetivos que doutrinassem sobre reabilitação, instrução ou mesmo trabalho.

As poucas normativas existentes não eram efetivas e muitas vezes eram ignoradas. Para bem dizer, o sentenciado, ao ser recluso em uma das instituições do sistema penitenciário amazônico, no início do XX, na verdade, era jogado a própria sorte. Realidade que não coadunava com a correção moral e intelectual tão desejada pelos avanços que a ciência penitenciária buscava.

No segundo volume do seu relatório, Lemos Britto relata sobre o sistema penitenciário do Rio de Janeiro, então capital do país, onde funcionava no mesmo complexo, tanto a Casa de Detenção como a Casa de Correção, essa última sendo a única Penitenciária Federal do Brasil.

Ele destaca que, mesmo que dividissem o mesmo espaço, ambas as instituições apresentavam incomuns diferenças, pois, “Tem-se, *dahi*, que a Cadeia é muito mais *hygienica* e desafogada que a penitenciaria, o que, dados os fins de uma e de outra, implica em verdadeiro contrassenso¹⁹⁸”.

Observamos, a seguir, uma fotografia da Casa de Detenção do Rio de Janeiro, então capital do Brasil.**Fotografia 6** – Fachada da Casa de Detenção do Rio de Janeiro



Fonte: Museu Penitenciário do Rio de Janeiro (2023)¹⁹⁹

¹⁹⁷ BRITTO, 1924.

¹⁹⁸ BRITTO, 1925, p.79.

¹⁹⁹ Arquivo do Museu Penitenciário do Rio de Janeiro cedido em 08/03/2023.

Nas palavras do penitenciariista, a Casa de Detenção, contava com serviço de água e esgoto nos espaços, as camas eram insuficientes para todos, as oficinas de trabalho eram incipientes, as instalações da cozinha, da enfermaria e sala de operações estavam em bom estado embora as instalações destinadas às mulheres e aos menores não eram suficientes e estavam em piores condições²⁰⁰. Mesmo funcionando como uma simples cadeia, a Casa de Detenção se apresentava em melhores condições sanitárias e menos lotada do que a penitenciária federal, que segue retratada abaixo.

Fotografia 7 – Fachada da Penitenciária Federal ou Casa de Correção do Rio de Janeiro



Fonte: Inventário dos monumentos do Rio de Janeiro Disponível em: <http://www.inventariodosmonumentosrj.com.br/index.asp?iMENU=bibliografia>. Acesso em 06 ago. 2023.

Na Casa de Correção as “*cellulas* dos primeiros pavimentos têm as portas muito baixas e pequenas, o que não acontece nas das novas galerias, cuja parte central não tem paredes, sendo toda de grades de ferro, havendo ali excesso de luz, naturalmente prejudicial à vista e às organizações nervosas²⁰¹”.

Mesmo sendo a única Penitenciária Federal do País, a arquitetura do prédio se mostrava como uma obra espaçada, sem harmonia arquitetônica e sem semelhança a qualquer sistema penitenciário sobre a qual, Britto, 1925, p. 181 conclui: “qualquer obra de adaptação desse monstro custará *sommas* vultuosas e não responderá a seus fins”. Ao final do relatório, ele sugere que a solução seria transferir os sentenciados para a Casa de Detenção e o recurso que seria usado em sua reforma deveria ser investido na construção de uma colônia agrícola correccional.

A respeito da planta arquitetônica da penitenciária federal, Britto (1925, p. 177 – 178; 1810 aponta três erros graves, que são eles,

O primeiro é o dos corredores externos e da distribuição dos cubículos na parte interna, de modo a só receberem *illuminação indirecta*, o segundo é o das áreas

²⁰⁰ BRITTO, 1925.

²⁰¹ BRITTO, 1925, p. 162.

centraes serem fechadas em abobadas, quando deviam ser abertas, de modo a receberem a luz de alto a abaixo e farta ventilação; o terceiro é a ridícula cubagem de cada célula, que possui 2,64 de comprimento por 1,65 de largura e 3 de altura, menores ainda que os condenados cubículos da Penitenciária de Manaus, os quais recebem, aliás, luz e ventilação *directa*.

Ao concluir o relatório do sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro, o inspetor tece uma série de críticas direcionadas aos espaços físicos e arquitetônicos, à organização e gestão dos sentenciados e à configuração de seus regulamentos. Por fim, ele a coloca entre as instituições com avaliações mais negativas do país.

Nesse contexto, as outras quatro instituições analisadas apresentavam aspecto, arquitetura e higiene tão precários que não há parâmetros para realizarmos uma análise comparativa, se destacando um pouco, somente a Casa de Detenção do Rio de Janeiro que apresentava melhores condições estruturais e higiênicas. O estado das demais instituições foram objeto de severas críticas, não só pelo inspetor federal, como também por outras autoridades, cuja percepção, complementam os relatórios de Lemos Britto.

Ainda no Rio de Janeiro, um clássico da literatura brasileira retrata detalhes do seu sistema penitenciário no período republicano. Trata-se da obra “Memórias do Cárcere”, escrito entre 1936 e 1937, enquanto seu autor, se encontrava detido, acusado de ser comunista, pelo governo Vargas. Recluso na Casa de Correção do Rio de Janeiro, em um momento de perplexidade, diante da possibilidade de ser transferido para a Colônia Correccional de Dois Rios, na ilha Grande, Graciliano Ramos, questionava-se, incrédulo:

Tencionariam corrigir-me na Colônia? Havia lá uma escola. Iriam meter-me nessa escola, coagir-me a frequentar as aulas dos vagabundos e malandros? O pensamento burlesco afastou-me para longe: imaginei-me vestido em zebra, folheando um caderno sujo, decorando a lição, cantando rezas e negócios patrióticos (Ramos, 2013, p. 152).

A indignação do autor nos traz a existência de uma escola, voltada para o ensino religioso e patriótico, na tão mal falada, Colônia. Todavia, a “escola de vagabundos e malandros”, núcleo do relato que mais nos chamou a atenção, não é mais mencionada no livro, no entanto, ele nos brinda com uma recordação interessante:

A escrita fatigava-me depressa, e arrojava-me teimoso a uma história simples apanhada na biblioteca do Coletivo. Era uma pequena coleção amarfanhada, triturada, suja, inteiramente de acordo com o lugar onde funcionava. Encontrei nela, inexplicavelmente, os três volumes que me acompanharam no dia da prisão [...] agora, rasgados e sem capas, serviam de pasto a ladrões, vagabundos e políticos. A forma de obtê-las harmonizava-se com o nosso meio. Descobri alguns romances de José Lins, de Jorge Amado, meus (Ramos, 2013, p. 199).

As memórias de Graciliano trazem um encontro inesperado com as obras de outros importantes escritores da época, inclusive, algumas de sua autoria, e todas ficavam à mercê de sujeitos mais ou menos instruídos, pois, a grande maioria não se aventurava na biblioteca do coletivo.

Na última memória que trazemos à tona, o escritor nos apresenta os dizeres de um guardazinho, que assim, o recebeu, na chegada à Colônia Correccional: “— Aqui não há direito. Escutem. Nenhum direito. Quem foi grande esqueça-se disto. Aqui não há grandes. Tudo igual. Os que têm protetores ficam lá fora. Atenção. Vocês não vêm corrigir-se, estão ouvindo? Não vêm corrigir-se: vêm morrer²⁰²”.

Para ilustrar o contexto dessa fala, segue abaixo, o retrato de um dos prédios que faziam parte do complexo da colônia correccional de Dois Rios, erguido no final do século XIX. No entanto, ele não abrigava os detentos, ele servia de depósito e alojamento para os guardas e alguns funcionários.

Fotografia 8 – Alojamento dos guardas na Colônia de Dois Rios/RJ.



Fonte: Museu Penitenciário do Rio de Janeiro (2023)²⁰³.

A população carcerária era alojada toda junta em um galpão voltado para o pátio central onde não havia produtos de higiene para todos, a comida era parca e intragável, e as poucas camas de tabuas e os colchões de palha eram artigos de luxo disputados pelos detentos²⁰⁴. A situação da Colônia era tão degradante que José Patrocínio, em seu jornal, “A cidade do Rio”, em 1896, publicou uma matéria intitulada “Colônia de Dois Rios. Asilo de infecção moral” denunciando os abusos e

²⁰² RAMOS, Graciliano. Memórias do Cárcere. 1 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 180.

²⁰³ Arquivo do Museu Penitenciário do Rio de Janeiro cedido em 08/03/2023.

²⁰⁴ RAMOS, 2013.

todo tipo de violência, já que no mesmo galpão, eram alojados homens, mulheres e crianças para lá enviados.

Sem mesmo um julgamento ou sentença, Graciliano tinha certeza de que seus direitos foram suprimidos e que, devido às péssimas condições que faziam justiça a fama da Colônia, na concepção do autor, logo o veredito final do seu algoz se concretizaria. O que, felizmente, não aconteceu, e dezessete dias depois, ele deixou o local onde o cidadão perdia o nome²⁰⁵, e foi transferido em 1930, para a Casa de Correção do Rio de Janeiro, já apresentada.

Segue um retrato da sua despedida de Ilha Grande.

Fotografia 9 – Despedida de Graciliano Ramos da Colônia em 1930.



Fonte: Museu Penitenciário do Rio de Janeiro (2023)²⁰⁶.

Em “Memórias do Cárcere”, enquanto literatura de cunho testemunhal, o narrador ao descer aos porões da república, nos apresenta uma alternativa às versões oficiais divulgadas pela imprensa censurada. As memórias da cadeia trazem vestígios educacionais presentes no sistema carcerário do Rio de Janeiro, bem como, registros de experiências traumáticas e desumanizantes.

Em uma época de modernização e construção de uma nova identidade nacional, sob a égide do governo Vargas, a obra traz uma importante contribuição histórica sobre a realidade das prisões republicanas, onde a ressocialização e a correção não eram prioridade, como bem deixou claro, o “soldado zarolho”.

Na época em que se priorizava, a “morte”, não apenas de forma literal, daqueles que se encontravam custodiados pelo Estado, mas também, dos seus ideários políticos e doutrinários divergentes dos oficiais. Nos porões do governo que gestara a ditadura, consumava-se a produção em série de corpos dóceis, como bem descreve Foucault (1987, p. 118) “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, quiçá, mortos.

²⁰⁵ RAMOS, 2013.

²⁰⁶ Arquivo do Museu Penitenciário do Rio de Janeiro cedido em 08/03/2023.

A partir de um panorama geral, complexo e controverso das prisões brasileiras, Lemos Britto retrata as condições precárias da maior parte das unidades prisionais do país, seja dos espaços físicos ou do processo de organização e mobilização para o trabalho das pessoas encarceradas. Ademais, infere-se dos relatórios que não havia uma homogeneidade na regulamentação e no funcionamento das instituições prisionais da mesma região geográfica e nem mesmo dentro do mesmo estado. Tão pouco era ofertado, de forma regulamentada e efetiva, algum tipo de assistência educacional cujas iniciativas aconteciam de modo pontual, em uma ou outra instituição, sempre enviesada pela religião e pela moralidade.

Contudo, os problemas educacionais não acometiam somente os sistemas penitenciários e sua população, dado que na década de quarenta, os índices de analfabetismo no país alcançavam 56%²⁰⁷ da população e urgia a necessidade de mão de obra qualificada. Contexto que promoveu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1940 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1941²⁰⁸, na tentativa de, concomitantemente, reduzir o número de analfabetos e ampliar o quantitativo de pessoas qualificadas para alavancarem o desenvolvimento do país. Essa vinculação da educação de jovens e adultos (EJA) à formação profissional perdura até os dias atuais.

Em 1946, sob influência das ideias liberais da Constituição de 1891 e dos aspectos sociais de 1934, foi promulgada a 5ª Constituição brasileira que outorgou a educação gratuita como um direito de todos. Sobre a educação de adolescentes e adultos, a carta magna, a relaciona com oferta do primário, de forma supletiva, obedecendo aos mesmos princípios do ensino primário fundamental, mas com duração de dois anos²⁰⁹. Essa foi a primeira vez que a EJA foi regulamentada em documentos oficiais embora ainda continuasse carecendo de normativas e políticas públicas que estabelecessem suas bases pedagógicas e curriculares.

3.3 O governo de Juscelino Kubitschek: Da Educação Técnica e Profissional

O governo kubitscheckiano (1956 - 1961) foi fortemente marcado pela ideologia desenvolvimentista em que esforços foram investidos em diversas áreas fundamentais para o alcance das ambiciosas metas estipuladas. “As estratégias desenvolvidas pelo Governante se deram por meio do Plano de Metas, que era a sua política econômica, sendo desenvolvidas em cinco áreas: indústria,

²⁰⁷ IBGE. Recenseamento geral do Brasil 1940. Rio de Janeiro, 1950.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ BECKER, Elisbeth Léia Spode. KELLER, Lenir. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. Rev. EJA em debate. Ano 9, n. 15, Jan. - Jun., 2020.

energia, transporte, alimentação e educação²¹⁰” que recebeu pífios 3% de investimento demonstrando que os “anos dourados” do governo JK não foram tão reluzentes para o setor educacional.

Visando a qualificação profissional das classes populares, a industrialização se aproximou da escola que foi incumbida de capacitar as massas para ocuparem os novos postos de trabalho exigidos pelo desenvolvimento industrial²¹¹. Os princípios da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946, também vigoravam nesse período, que ao estabelecer as bases legislativas no âmbito educacional, estipulava as normas para a educação primária, secundária e superior, e impunha às empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de cem pessoas, a obrigação de manter ensino primário gratuito para os funcionários e seus filhos²¹².

Durante o período republicano, enquanto o governo buscava ampliar a oferta educacional visando a qualificação profissional de operários, as classes populares se organizavam em prol de direitos e acesso à uma educação emancipadora. No meio dessa efervescência política, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, que juntamente com movimentos sociais como o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular do Recife, com a participação de Paulo Freire²¹³, contribuíram para avolumar-se o entendimento de que a educação de jovens e adultos exigia uma pedagogia diferenciada.

No meio deste cenário político-administrativo, Vasquez (2008) nos informa que houve uma renovação da “ciência penitenciária” que passou a ser uma “área do conhecimento” e trouxe benefícios para o sentenciado. No Brasil, essas mudanças influenciaram na publicação da Lei nº. 3.274 de 02 de outubro de 1957, ratificada pelo presidente Juscelino Kubitschek, que ao editar as Normas Gerais do Regime Penitenciário (NGRP) figurou como a primeira lei a tratar sobre a organização da execução penal no país, e, por isso, um importante marco na história do sistema penitenciário brasileiro²¹⁴.

Esse novo dispositivo apresentava apenas quarenta artigos e tratava de medidas de segurança detentivas para serem executadas a nível nacional colocando a educação como a redentora de “todos os males”, sendo-lhe imposta diversas responsabilidades: a reestruturação moral do sentenciado, o aumento do seu nível intelectual, qualificação profissional, a educação física e artística²¹⁵.

²¹⁰ SOUZA, Francisca Leidiana. NETA, Olivia Moraes de Medeiros. O Governo Juscelino Kubitschek e a Educação (1956-1961). Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 6, n. 2, 48-62, 2022.

²¹¹ SOUZA, 2022.

²¹² BRASIL. Constituição (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.

²¹³ BECKER; KELLER, 2020.

²¹⁴ VASZQUEZ, 2008.

²¹⁵ BRASIL. Decreto nº. 3274 de 02 de outubro de 1957. Estabelece Normas Gerais do Regime Penitenciário e amplia as atribuições da Inspeção Geral Penitenciária, 1957.

Em seu bojo, as NGRP dão a entender que a pessoa, em situação de prisão, deveria se tornar uma pessoa útil, readaptada e pronta para voltar ao mercado de trabalho. Além disso, tinha como principal objetivo, a assistência educacional, que deveria ofertar educação moral, intelectual, física e profissional aos homens e mulheres reclusos pelo sistema penitenciário do país.

Longe de afirmar que as NGRP idealizavam uma formação humana e integral para a população carcerária, embora, num primeiro momento, elas lembrem a obra “Educação como Prática da Liberdade” de Paulo Freire (1983) que defende o conceito de educação completa em que o ser humano permanece em constante formação a partir das vivências educacionais escolares e não escolares²¹⁶.

No entanto, ao problematizarmos as NGRP contextualizando – as com o cenário político e econômico, no qual foram publicadas, inferimos que por traz de uma roupagem intelectual e humanista tencionava-se usar a educação como ferramenta na qualificação da população carcerária, que após reabilitada e qualificada, deveria se inserir no mercado de trabalho e torna-se útil aos interesses da sociedade desenvolvida e capitalista almejada no plano de metas do governo kubitscheckiano.

Na prática, a educação “[...] defendida era a mistura de concepções de educação prescritas em regulamentos anteriores, porém, com acréscimo da instrução artística e instrução profissional²¹⁷”, que não foram concretizadas, por diversos entraves, como a ausência de instrumentos políticos e pedagógicos que orientassem uma organização técnica eficiente, falhando, desde sempre, para com as questões penitenciárias brasileiras.

Mesmo que as NGRP defendessem uma proposta educacional integral, não haviam documentos orientadores de políticas, mecanismos ou mesmo indicação dos profissionais responsáveis pela execução de metas tão ambiciosas. Nelas também não aparece a figura do professor como o profissional incumbido pela educação integral e pelo programa curricular. Ou seja, com tantas fragilidades, esse novo documento pouco mudou a realidade da população carcerária brasileira.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trouxe importantes avanços como a regularização do sistema educacional, dos conselhos estaduais de educação, bem como, da formação mínima exigida para docentes²¹⁸ mas nada de concreto voltado para EJA que permaneceu sem uma regulamentação própria.

²¹⁶ FREIRE, Paulo. Educação como prática libertadora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

²¹⁷ VASQUEZ, 2008, p. 71-72.

²¹⁸ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

No contexto do Brasil republicano, organizado em República Velha (1889 - 1930), Era Vargas (1930 - 1945) e República Populista (1946 - 1964), a EJA foi alvo de discussão e de medidas governamentais, não para garantir o direito do cidadão ou cumprir o dever do Estado, mas atender aos interesses e necessidades políticas e econômicas da época²¹⁹. Após o Golpe Militar de 1964 e o fim do período republicano, os movimentos populares e sociais foram reprimidos e a reestruturação educacional foi substituída por uma política autoritária e centralizadora, que passou a usar a educação como um mecanismo de repressão e controle governamental.

3.4 Educação escolar nas prisões do Regime Militar Brasileiro (1964 A 1985)

A ditadura militar foi um regime que perdurou por vinte e um anos, começando em 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985, sob comando de cinco sucessivos governos militares. Nesse regime, a educação foi um dos campos mais influenciados pela ditadura que foi marcada fortemente pela repressão, lutas, transições culturais e políticas sociais. Contexto que desencadeou alguns marcos históricos para a educação penitenciária, que merecem destaque.

De modo geral, o regime Civil Militar no Brasil foi representado por um forte autoritarismo, violência, tortura e restrição aos direitos políticos e à liberdade de expressão. Com o golpe de Estado, em 1964, ampliou-se o número de prisões e os métodos de torturas, que acometiam políticos, professores, artistas, entre outros homens e mulheres que, por serem letrados ou terem alguma influência, começaram a denunciar os horrores praticados nos porões do DOI-CODI²²⁰

A prisão do professor Paulo Freire elucida um exemplo clássico da perseguição aos professores durante o Regime Militar. Em 1961, a EJA encontrou-se órfã quando não foi normatizada pela nova LDB. Todavia, em 1963, viu-se representada na proposta inovadora de alfabetização do professor Paulo Freire que se tornou conhecido quando liderou uma experiência de alfabetização de 300 adultos, em apenas 40 horas, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte²²¹.

Paulo Freire foi então convidado pelo MEC à ampliar seu projeto por todo o país. Já residindo em Brasília, em junho de 1963, começou a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), aprovado pelo Decreto nº. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, cuja meta era alfabetizar dois milhões de pessoas²²².

²¹⁹ BECKER; KELLER, 2020.

²²⁰ Os DOI-CODI eram centros de tortura e assassinato de pessoas que se opunham à ditadura militar. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/DOICODI#:~:text=Destacamento%20de%20Opera%C3%A7%C3%B5es%20de%20Infirma%C3%A7%C3%B5es,CODI%20no%20Rio%20de%20Janeiro>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

²²¹ SILVA, 2015.

²²² BECKER; KELLER, 2020

Contudo, em 1 de abril do mesmo ano, foi instalado o Regime Militar no Brasil que atingiu diretamente o PNAA e outros movimentos de alfabetização como o “Movimento de Educação de Base” e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, acusados de serem contrários aos interesses da nação²²³. Em uma tentativa de se defender das acusações, Paulo Freire respondeu ao Ministério da Educação (MEC):

Há até quem diga que não adianta alfabetizarmos esses 36 milhões de brasileiros porque talvez 'papagaio velho não aprende a ler'. Como se estas legiões de analfabetos não constituíssem, para nós, seus irmãos letrados, uma prova de nosso desamor. De nossa incúria. De nosso fracasso. Nunca pretendemos ser os donos da alfabetização nacional. Há analfabetos demais. [...] Se tudo o que dissemos em nossa defesa pessoal e na defesa do SEC a ninguém convencer, paciência. Salvem-se, porém, os analfabetos²²⁴.

Embora não houvesse provas ou processo formal, Paulo Freire permaneceu detido por aproximadamente setenta dias, entre a penitenciária de Recife e o Quartel de Obuses em Olinda - Pernambuco, neste último recebeu um convite, no mínimo curioso, vejamos:

Um dia, um jovem tenente se aproximou da cela de Paulo: “Professor, vim conversar com o senhor porque agora nós vamos receber um grupo de recrutas e, entre eles, há uma quantidade enorme de analfabetos. Por que o senhor não aproveita sua passagem por aqui e ajuda a gente a alfabetizar esses rapazes?”. Ao que Paulo respondeu, surpreso com a ingenuidade do rapaz: “Mas meu querido tenente, estou preso exatamente por causa disso! Está havendo uma irracionalidade enorme no país hoje, e se o senhor falar nessa história de que vai convidar o Paulo Freire para alfabetizar os recrutas, o senhor vai para a cadeia também. Não dá!²²⁵

Após sua libertação, Paulo Freire se exilou na Bolívia e depois no Chile, retornando ao Brasil somente quinze anos depois²²⁶. Seu legado e sua proposta de alfabetização de jovens e adultos se tornou um patrimônio da humanidade, mesmo que, em dias atuais, sua memória política sofra com um segundo exílio, diante dos recorrentes ataques, outrora impulsionados pelo governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que não por coincidência, tem como ídolos, os militares que aplicaram o golpe de 1964.

Em 1967 foi promulgada a 4ª Carta Magna brasileira e validou a educação como um direito de todos e estendeu a obrigatoriedade do ensino até os quatorze anos de idade²²⁷. Com o MEC tomado por um patriotismo formal e uma pedagogia tecnicista, no mesmo ano foi promulgada a Lei nº. 5.379, que dispõe sobre a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com

²²³ SILVA, 2015.

²²⁴ FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire, uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006, p.181.

²²⁵ FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 55.

²²⁶ SILVA, 2015.

²²⁷ BRASIL. Constituição (1969). Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967.

o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos²²⁸.

Voltado para a população analfabeta urbana, de 15 a 35 anos, o movimento foi usado como uma estratégia do governo para se aproximar das camadas mais populares no intuito de atrair o proletariado e impedir os movimentos revolucionários²²⁹. Apesar dos textos oficiais negarem, o MOBREAL buscava a alfabetização das massas, por meio de ideologias e representações militares, longe dos ideais de formação integral defendidos por Paulo Freire. Com duração até 1985, o MOBREAL é considerado o princípio da educação de jovens e adultos no Brasil, modalidade de ensino que encontramos nas prisões brasileiras.

Sob o lema: “Eu cresço com o Minerva e o Brasil cresce também²³⁰”, o Projeto Minerva no Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC (PMR) foi criado pela Portaria interministerial nº. 408 de 1970 e se tratava de um curso supletivo dinâmico de ensino do primeiro grau transmitido, diariamente, pelas emissoras de rádio de todo o país. Os estudantes podiam acompanhar as aulas em suas residências, ou nos “radiopostos”, estes eram montados em diversos espaços: escolas, quartéis, igrejas e até mesmo nos presídios²³¹.

Nesse contexto, José Carlos Santos (2010), cuja pesquisa de doutoramento investigou o regime militar no presídio de Aracaju, capital de Sergipe, relata, “Sabemos que o presídio foi um espaço onde o PMR funcionou permanentemente. Situado no bairro América, periferia da capital, foi um dos poucos endereços constantes de radioposto que funcionou até a extinção do PMR²³²”.

Na tese, ele traz a narrativa de uma entrevistada que atuou como coordenadora e monitora no radioposto sergipano, no período de 1970 a 1973.

Eu mesma fazia questão de fazer o acompanhamento no presídio, considerando a excepcionalidade da clientela. Hoje avalio que o PMR lá, teve um papel a mais do que só de escolarização, que foi o de dar um suporte mais humano aos participantes internos. Guardo marcantes lembranças daquela turma de jovens internos. A maioria deles não tinha o curso primário e conseguimos que a Secretaria de Educação e Cultura, elaborasse provas para a obtenção do certificado desse grau de ensino, que foi aplicada no próprio presídio²³³.

²²⁸BRASIL. Lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, 1967.

²²⁹ LIRA, Alexandre. A legislação da educação durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas. 367f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010, p. 170.

²³⁰ SANTOS, José Carlos. “Eu cresço com o Minerva e o Brasil cresce também”. O projeto minerva pela RADIOBRÁS: a experiência em Sergipe (Brasil - 1970 / 1985). 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

²³¹ SANTOS, 2010.

²³² *Ibid.* p. 102.

²³³ *Ibid.* p. 101-102.

A narradora recorda fatos, sob sua ótica pessoal, enaltecendo suas próprias memórias individuais do tempo que trabalhou no interior do presídio. Em outra passagem do texto, o autor nos apresenta outra monitora do PMR, que também atuou no presídio da capital, que relata o que era necessário para se implantar um radioposto: “Ter uma sala suficiente, mais ou menos grande, que houvesse um quadro e carteiras. Na penitenciária tinha tudo isso²³⁴”. Ou seja, qualquer ambiente que fosse possível colocar cadeiras e ligar um rádio.

Sobre a presença do PMR na região norte do Brasil, Vasquez (2008), traz que a 1ª fase de implantação da educação escolar no sistema penitenciário amapaense ocorreu no período de 1975 a 1995, a princípio usando como ferramentas de ensino, o “rádioposto e teleposto localizados na Colônia Penal de São Pedro, Penitenciária Agrícola ou Colônia Penal Agrícola e Industrial do Amapá²³⁵”.

A autora, ainda coloca que a utilização da radioeducação, como meio de instrução aos detentos, começou a partir da década de oitenta com “cursos profissionalizantes, aulas de teatro e palestras. Em paralelo a essas atividades, acontecia o ensino, em nível de primeiro grau, numa “sala de aula” localizada na portaria da Colônia Penal amapaense²³⁶”.

Perante os índices alarmantes de analfabetismo que assolavam o país, o Regime Civil Militar optou por não investir recursos nos meios tradicionais de educação e buscou, supletivamente, através do rádio e da televisão, constituir uma campanha nacional de alfabetização para jovens e adultos, inclusive, para os que se encontravam custodiados pelo Estado.

Na realidade, o PMR tratava-se de uma proposta educacional ideológica que buscava alienar a grande massa a favor das políticas governamentais autoritárias e repressivas promovidas pelo governo. Com o discurso de igualdade de oportunidades e democratização da educação, regime organizava duas redes de ensino paralelas, a formal, voltada para a classe dirigente e os cursos supletivos radiofônicos para a classe trabalhadora²³⁷.

Destaca-se que tanto o MOBREAL como o Projeto Minerva, sob a falsa ideia de letrar a população, buscavam o aliciamento das massas em favor dos discursos do governo, por meio de projetos alfabetizadores, que escondiam em seu íntimo valores patrióticos distintos da alfabetização²³⁸. Inclusive, acreditamos que esse era o principal motivo para se ofertarem algum tipo de ensino para a população carcerária da época. A extinção do Projeto Minerva e do MOBREAL, aconteceu em 1985, após a queda do governo ditatorial brasileiro.

²³⁴ SANTOS, 2010, p.101.

²³⁵ VASQUEZ, 2008, p. 84.

²³⁶ VASQUEZ, 2008.

²³⁷ LIRA, 2010.

²³⁸ SANTOS, 2010.

Para bem dizer, a EJA foi ponto de discussão e de medidas governamentais, sempre pensada mais como uma ferramenta utilizada para os interesses políticos - governamentais do que um direito do cidadão ou mesmo uma necessidade de escolarização para que jovens e adultos pudessem acompanhar as mudanças econômicas e políticas do país.

Ao longo dos anos percebemos a EJA ser influenciada pela religião, tecnicismo e patriotismo, sempre usada como ferramenta para alcançar um propósito maior e distinto da educação e emancipação da pessoa que não conseguiu estudar em idade “apropriada”.

Voltando aos porões da ditadura, deles emanavam os mais diversos tipos de denúncias que descreviam os horrendos tratamentos dispensados àqueles que se encontravam detidos. A gravidade dos relatos de desaparecimentos e torturas fez com que a população retomasse as discussões a respeito dos direitos humanos²³⁹.

Entre os governos de Humberto Alencar Catello Branco (1964 - 1967) e João Batista Figueiredo (1979 -1985) o foco voltou-se para problemas já esquecidos relacionados à área do direito da execução penal e penitenciário brasileiro impulsionando novos debates sobre a temática.

Assim como em outros campos, durante o Regime Militar, a assistência educacional à pessoa, em privação de liberdade, teve um caráter impositivo e ditatorial, ao tornar a oferta de educação no sistema prisional um dever do Estado e uma obrigação ao preso. Todavia, a LEP a partir de 1984, propiciou uma nova fase na história de execução penal brasileira instituindo outras normas para educação penitenciária.

3.5 A Institucionalização da oferta de educação penitenciária: Da LEP ao século XXI

Ao longo dos anos, o Brasil tentou por diversas vezes, codificar a execução penal que não se enquadravam nas normas materiais ou às processuais penais. No entanto, até 1984, não se conseguiu com êxito concretizar um Código de Execução Penal²⁴⁰. Antes da promulgação da LEP, a superlotação das prisões e a execução das penas eram submetidas aos desmandos dos diretores penitenciários, sendo este, um dos problemas relatados na Exposição de Motivos nº 454 de 1973 entregue pelos Ministros Reis Velloso e Alfredo Buzaid ao governo federal²⁴¹.

As sucessivas tratativas resultaram na constituição de uma comissão que apresentou um Anteprojeto da Lei de Execuções Penais, publicado pela Portaria nº 429 de 22 de julho de 1981, que após ser apresentado ao Ministro da Justiça, em 1982, resultou na Lei nº. 7.210 publicada em

²³⁹ LIRA, 2010.

²⁴⁰ MACHADO, Cristiane Pereira. O contexto histórico da Lei de Execuções Penais. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 09 ago. 2021. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/57082/o-contexto-historico-da-lei-de-execues-penais>. Acesso em: 19 fev. 2023.

²⁴¹ Ibid., 2023.

11 de julho de 1984, a Lei de Execução Penal Brasileira (LEP), que entrou em vigor em janeiro de 1985²⁴².

De espírito filosófico, a LEP de 1984 encerrou um longo esforço doutrinário e legislativo, a fim de se implantar um sistema de execução penal no Brasil. Ela foi alicerçada na concretização da execução penal como sendo um meio de preservação dos bens jurídicos e de reinserção do detento, fatores que a caracterizam como sendo de vanguarda²⁴³. Ao substituir os regulamentos anteriores, ela forneceu uma diretriz penal única para todos os entes da federação regulamentando o sistema penitenciário e a execução das sentenças judiciais organizadas em regime fechado, semi-aberto e aberto²⁴⁴.

Outros avanços legislativos importantes, dispostos na LEP, dizem respeito ao tratamento destinado aos presos, bem como, ao fortalecimento de práticas humanizadas que lhes proporcionem ressocialização e reintegração. Destaca-se que foi importado do antigo regulamento algumas partes, inclusive a assistência social. Em seu artigo dez dispõe que: “Art. 10 A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade²⁴⁵”. Vejamos, então, quais assistências a população carcerária deva receber. “Art. 11 A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa²⁴⁶”. Dentre elas, a assistência educacional, intelectual e profissional aparece discriminada nos Art.17 a 20, a saber:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados²⁴⁷.

Ao promulgar a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a Constituição Federal de 1988, assegurou a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para jovens e adultos que não tiveram acesso e permanência à escola em idade regular, realidade de grande parte da população carcerária.

Na década seguinte, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). À luz do seu art. 37, ela traz que “a educação de jovens e adultos será destinada

²⁴² BECKER; KELLER, 2020.

²⁴³ BARROS, Raphael da Costa Estevam de. Progressão de regime: Uma análise da inconstitucionalidade de sua vedação. 61f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2008.

²⁴⁴ BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília, DF, 1984.

²⁴⁵ BRASIL, 1984.

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ *Ibid.*

àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria²⁴⁸”. Todavia, a LDBEN não dispõe de dispositivos específicos sobre a oferta de educação escolar no sistema prisional. Omissão que foi corrigida cinco anos depois pelo Plano Nacional de Educação (PNE), do qual discutiremos a seguir.

3.5.1 Avanços e retrocessos no século XXI

A Lei nº 10.172 de 2001 instituiu o PNE (2001-2010), cuja meta 17, previa a implantação da EJA, nos níveis fundamental e médio, assim como a formação profissional, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores²⁴⁹. A partir de então, a EJA foi oficialmente institucionalizada como a modalidade de ensino a ser ofertada nas instituições prisionais do país.

Embora a oferta da EJA tenha se tornado obrigatória no sistema penitenciário, por meio da LEP (1984) e normatizada pelo PNE (2001), a indiferença dos setores educacionais quanto à sua oferta era uma tendência no início do século XXI, visto que tanto as Secretarias de Educação como o próprio MEC não demonstravam sensibilidade para com o assunto²⁵⁰. Crítica que, de forma veemente, impõe aos órgãos responsáveis, a culpa pela omissão quanto inexistência de articulações na oferta de assistência educacional no sistema penitenciário brasileiro. A justificativa para essa desarticulação envolve a falta de direcionamento nacional deixando a oferta da EJA prisional à critério dos governos estaduais que adotavam, ou não, seu próprio *modus operandi*.

Em 2004, os dados do DEPEN estimavam que aproximadamente 70% da população encarcerada brasileira não possuía o ensino fundamental completo enquanto cerca de 10% seriam composta por analfabetos²⁵¹. Apesar dessa realidade, “Desde a década de 1940 até 2005, nenhuma das ações empreendidas pelo governo federal no campo da EJA chegou à prisão por orientação do Ministério da Educação²⁵²”

A concepção da oferta de educação para homens e mulheres custodiados só começou a ter maior visibilidade após a implementação de políticas públicas vigentes a partir do primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). Uma delas foi a implantação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, por meio do Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003,

²⁴⁸ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

²⁴⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

²⁵⁰ SENA, Paulo. Assistência educacional nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.

²⁵¹ BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen. Brasília, DF, 2004.

²⁵² GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: Hesitações, limites e possibilidades. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

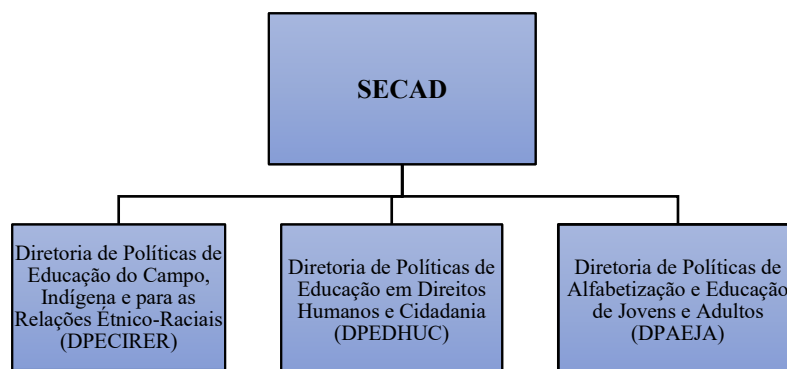
que também criou a Medalha Paulo Freire que ao valorizar as experiências educacionais relevantes de alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil, valida e reconhece o trabalho do professor que dedicou sua vida à educação, em especial, àqueles que não tiveram acesso a ela, em idade apropriada.

Na busca por alfabetizar jovens e adultos acima de 15 anos, o PBA investiu em um “tratamento diferenciado para os alfabetizadores atuantes no sistema penitenciário e previu a necessidade de uma abordagem metodológica diferenciada²⁵³”. Alicerçado nos ideais de Paulo Freire, o programa previa que o professor-alfabetizador deveria considerar a realidade de seu alunado que é bastante heterogêneo com distintas histórias de vida que se cruzam em uma sala multisseriada.

Todavia, a oferta de educação no sistema penitenciário, a nível nacional, ainda carecia de uma unidade que centralizasse e articulasse suas demandas e sua oferta. Necessidade que foi suprida em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Os programas e ações da SECAD viabilizariam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes promovendo a redução das desigualdades educacionais, da equidade e respeito às diferenças²⁵⁴.

A secretária era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação em Direitos Humanos. Para garantir o atendimento às demandas desses múltiplos sujeitos, a SECAD estruturava-se a partir de três diretorias (Figura 8) que dialogavam com as questões relacionadas à diversidade.

Figura 8 - Estrutura Organizacional da SECAD



²⁵³UNESCO. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, Governo japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006, p. 24.

²⁵⁴ MEC. Ações e Programas das Diretorias da SECADI. Ministério da Educação. Portal Institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194secretarias/12877938/secadeducacaocontinuada223369541/17429-programas-e-acoes-sp> Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Website do MEC, 2023.

Pela primeira vez, os sujeitos, historicamente excluídos, passaram a ter seu direito à educação reconhecidos como parte constitutiva da formulação das políticas educacionais²⁵⁵. A garantia desse direito representou um marco histórico, inclusive, pelo fato da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) abarcar projetos e normativas relacionadas à oferta de educação penitenciária que buscava conferir visibilidade ao seu alunado.

Ainda em 2005, também pela primeira vez na história do País, o MEC, por meio da SECAD, desenvolveu em conjunto com o Ministério da Justiça (MJ), uma ação integrada na construção de um projeto educativo destinado a população carcerária brasileira²⁵⁶. Importa ressaltar que nesse mesmo ano foram realizadas as primeiras iniciativas de institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário tocantinense. O PBA foi o primeiro programa alfabetizador implantado oficialmente na Casa de Custódia Palmense através do projeto “Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas²⁵⁷”, do qual falaremos na próxima seção dessa tese.

Ainda em 2005 foi articulada uma parceria, que até então não existia, entre o MEC, por meio da SECAD, e o MJ, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que promoveram distintas ações em prol de mecanismos em comum na busca por financiamentos de projetos e iniciativas específicas para a população carcerária.

No primeiro ano, essa parceria executou um importante projeto nacional, trata-se do Projeto Educando para a Liberdade, executado ao longo dos anos de 2005 e 2006, por meio da parceria entre o MEC, MJ e a representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Brasil, e subsidiado pelo Governo japonês. “O projeto constituiu-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, marco para um novo paradigma de ação, tanto no âmbito da EJA, quanto no âmbito da Administração Penitenciária²⁵⁸”.

O projeto buscou transpor os muros do sistema penitenciário brasileiro, sob a luz da validação dos direitos e da inclusão das pessoas, em situação de prisão. Sua essência considerava uma educação completa e humanizada em detrimento da mera transmissão de conhecimento, pois, como enfatiza Alfred North Whitehead (*apud* Paro, 1998, p. 117) “um homem meramente bem-informado é o maçante mais inútil na face da Terra”, ou seja, é evidente a necessidade de atualização

²⁵⁵ JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade). Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.

²⁵⁶ JAKIMIU, 2021.

²⁵⁷ PALMAS. Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Convênio nº 408/2004.

²⁵⁸ UNESCO, 2006, p. 07.

histórico-cultural, cujos requisitos formativos possibilitam, ao interno ou interna, algo mais complexo do que a simples internalização de informações.

A parceria entre os dois Ministérios também propiciou o financiamento compartilhado de projetos que contemplavam investimentos nas seguintes linhas: apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e elaboração/impressão de material didático²⁵⁹.

Projetos, eventos e formações com vistas ao público carcerário começaram a emergir e foi nesse cenário político e inovador que aconteceu, no final de 2005, o I Seminário de Articulação Nacional e Construção e Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário na cidade do Rio de Janeiro – RJ que reuniu representantes dos estados brasileiros para debate, discussão e troca de experiências a respeito da realidade carcerária do país.

Por intermédio do projeto Educando para a Liberdade foram investidos aproximadamente R\$ 1,2 milhão de reais em seis estados: Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins”, sendo que as visitas de diagnóstico, *in locus*, começaram em julho de 2005²⁶⁰.

O alinhamento entre os órgãos governamentais e a UNESCO se mostrou como uma sólida política pública para a EJA prisional. Essa iniciativa inseriu-se no contexto das diretrizes internacionais que reconhecem a educação como um direito humano fundamental, incluindo a Recomendação nº R(89)12 publicada em 1989 pelo Conselho da Europa sobre Educação nas Prisões e os Princípios Básicos para o Tratamento de Presos das Nações Unidas.

Em síntese, o ano de 2005 foi um divisor de águas na oferta de educação nas prisões do Brasil e do Tocantins, que teve institucionalizados os primeiros projetos educacionais na CPP de Palmas, analisados mais detalhadamente na próxima seção.

No decorrer dos dois mandatos do presidente Lula (2003-2010) foram implantadas várias iniciativas governamentais, a nível federal e estadual, que impulsionaram a institucionalização da oferta de educação escolar, tanto no sistema penitenciário nacional como estadual. A esse respeito, a professora Araújo (2023) relatou sobre o papel do poder público no início das atividades educacionais na CPPP.

A gente não cita nome, porque hoje em dia é muito difícil até você falar o nome de governo. Mas teve governo, sim, tanto estadual como federal, que na época deu muita abertura e muita ênfase para a educação e para as pessoas privadas de liberdade, e que acreditavam que podiam mudar a realidade da sociedade, da criminalidade através desses projetos, principalmente da educação²⁶¹.

²⁵⁹ UNESCO, 2006.

²⁶⁰ UNESCO, 2006. p. 20.

²⁶¹ ARAÚJO, Valdeslice Ramos de. Entrevista concedida em 24 de março de 2023, arquivo 1_ref.05.

Aliás, entre os frutos gerados pela parceria MEC/MJ, um que merece destaque é a mudança nos moldes de investimentos dos recursos públicos específicos para a oferta de educação nas prisões, onde os dois ministérios passaram a compartilhar recursos para a celebração dos convênios com os estados²⁶². O resultado dessa mudança foi um maior quantitativo de investimentos públicos na área, critérios de aplicação mais eficientes e a ampliação da cobertura geográfica²⁶³.

Em 2010, foi promulgada a Resolução CEB/CNE nº. 2 que trouxe importantes avanços quando instituiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos, custodiados nos Estabelecimentos Penais. Além disso, a responsabilidade pela educação escolar no âmbito do sistema prisional foi transferida para as secretarias estaduais de educação²⁶⁴.

Nesse mesmo ano, a LEP de 1984 foi ratificada pela Lei nº 12.245/2010, que autorizou a instalação de salas de aula em todas as instituições penais do país e determinou a obrigatoriedade do exercício, por parte da população carcerária, de algum tipo de atividade laboral, bem como preconizou a oferta, também obrigatória, do ensino fundamental em todo sistema penitenciário e a implantação de uma biblioteca.

Em 2011, no primeiro mandato da presidenta Dilma Roussef (2011-2014) foi acrescentada à SECAD, a temática da “inclusão”, que passou a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sendo adicionada, à sua estrutura organizativa, a Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE).

Nesse mesmo ano também foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei 11.513, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população. Aos poucos, o PRONATEC também foi inserido nas prisões do país.

Segue uma notícia veiculada sobre esse acontecimento em 2013.

Figura 9 - Reportagem do jornal F5 News (2013) próxima pagina

²⁶² JAKIMIU, 2021.

²⁶³ Essas virtudes do projeto foram reconhecidas pelo Tribunal de Contas da União, conforme acórdão proferido no Processo nº 000.070/2006-4.

²⁶⁴ BRASIL. Resolução nº. 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília – DF, 2010



Fonte: Disponível em: https://www.f5news.com.br/brasil-e-mundo/pronatec-destina-90-mil-vagas-a-presos-e-pessoas-que-ja-cumpriram-pena_9817/ Acesso em: 21/04/23

Depois da criação do PRONATEC foi aprovada a Lei nº. 12.433 de 29 de junho de 2011, que ao alterar a LEP de 1984, atendeu a uma necessidade que há muito era defendida por pesquisadores e juristas da área. Ela normatizou a remição da pena pelo estudo conforme os critérios a seguir, “O condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena²⁶⁵”. Vejamos o Art. 126 da referida lei.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho²⁶⁶.

A possibilidade de remir 1 dia na pena mediante 3 dias ou 12 horas de estudo se tornou um grande estímulo para que, homens e mulheres custodiados pelo Estado, voltassem aos bancos da escola. Ainda em 2011 foi publicado o Decreto nº 7.626 de 2011 que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais do país. Esse dispositivo publicou as “Diretrizes de promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade, por meio da educação; integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal²⁶⁷” que, entre outras normativas, orientava os estados a construírem, individualmente, seu próprio PEESP.

²⁶⁵ BRASIL. Lei nº. 12.433, de 29 de junho de 2011.

²⁶⁶ BRASIL, 2011.

²⁶⁷ BRASI. Decreto nº. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Brasília, DF, 2011.

O Tocantins elaborou dois planos, um em 2012 e outro em 2021, que serão analisados e problematizados na próxima seção. Com uma maior adesão e uma crescente demanda pelo estudo, em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.163, que finalmente normatizou a oferta de ensino médio nas penitenciárias.

Além das ações e programas desenvolvidos, por meio de suas diretorias, a SECADI também se dedicava à formulação e aprovação de diretrizes junto ao Conselho Nacional de Educação voltadas para os públicos de suas respectivas temáticas. O Quadro 11 apresenta algumas das normativas direcionadas para a educação em prisões, nas quais a SECADI teve participação, direta ou indireta.

Quadro 11 - Diretrizes e Normativas fomentadas e implementadas através e/ou com a SECADI

Diretrizes	Parecer e Resolução
Programa Brasil Alfabetizado	Resolução/CD/FNDE nº 23, de 8 de junho de 2005.
Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.	Resolução nº. 03, de 11 de março de 2009.
Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	Parecer CNE/CP 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº. 2 de 19 de maio de 2010.
Preconizou a oferta obrigatória do ensino fundamental nas instituições penais e a implantação de uma biblioteca.	Lei nº. 12.245 de 2010 que alterou a LEP (1984).
Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP).	Decreto nº. 7.626, de 24 de novembro de 2011.

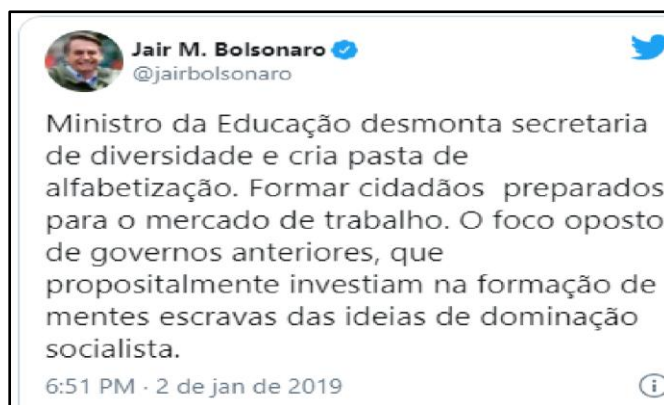
Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Website do MEC (2023).

Todavia, em 2016, ao assumir interinamente a Presidência da República, o presidente Michel Temer (2016-2018) governou pautado na agenda neoliberal conservadora e não deu continuidade a muitos dos planos e ações voltados para a diversidade. Logo no início do seu mandato realizou uma exoneração de 23 pessoas ligadas à SECADI, “Entre elas, estavam chefes, coordenadoras(es) de áreas e técnicas(os)²⁶⁸” esse esvaziamento da pasta prejudicou e atrasou diversos projetos que estavam no papel ou mesmo em andamento.

Em 2019, também alinhado à uma agenda neoliberal conservadora, o presidente eleito Jair Messias Bolsonaro (2019-2021), no segundo dia do seu governo, aprovou o Decreto nº 9.465, que alterou a estrutura administrativa do MEC e extinguiu a SECADI. Por meio de sua rede social, o presidente se pronunciou sobre o assunto, vejamos.

²⁶⁸ JAKIMIU, 2021.

Figura 10 - Comunicado do presidente Jair Bolsonaro sobre a extinção da SECADI



Fonte: Twitter (2023).

Em seu comunicado, o presidente deixou claro o foco do seu governo, que era formar para o mercado, ou seja, a educação tecnicista e mercantilista voltou a ter uma cadeira cativa no MEC. O presidente ainda concluiu afirmando que o governo anterior, por meio da SECADI, buscava a alienação socialista e incentivava a manutenção do “coitadismo” das populações historicamente à margem dos direitos.

Posicionamento confirmado em sua outra fala: “Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense”. No entendimento dele é preciso acabar com “isso”²⁶⁹. O governo bolsonarista era um feroz defensor da meritocracia sem considerar a diversidade, pluralidade e as subjetividades intrínsecas à população brasileira.

Contrária ao posicionamento do presidente Jair Bolsonaro, temos uma celebre frase do ex-líder sul-africano e ganhador do Nobel da paz, Nelson Mandela, que refletiu em sua autobiografia: “Uma nação não deveria ser julgada pela forma como trata os seus cidadãos das classes mais elevadas, mas os das menos elevadas”. E, nela acrescentamos que, uma nação tem nos seus cárceres um de seus momentos mais marcantes em sua militância política, haja vista que, “ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões”²⁷⁰

O chefe máximo da nação usava subsídios alicerçados nas memórias e ideologias advindas do período militar e no doutrinamento da classe dominante para perceber e demonstrar seu entendimento do mundo social. Todavia, o teor desses discursos desabonava o conhecimento científico, construído ao longo dos anos, baseado em teorias críticas, representadas pelos teóricos Paulo Freire e Demerval Saviani, e pós críticas, representadas por Michel Foucault e Jacques Derridá. Esses estudiosos defendem justamente ferramentas de combate ao modo desigual e autoritário que

²⁶⁹ CALEIRO, João Pedro. Bolsonaro promete fim do "coitadismo" de negro, gay, mulher e nordestino. Exame. Publicado em: 23 out. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-promete-fim-do-coitadismo-de-negro-gay-mulher-e-nordestino/> Acesso em: 18 de abril de 2023.

²⁷⁰ MANDELA, 1994, *apud*, UNESCO, 2006, p. 11.

se constitui a lógica e os mecanismos de produção e reprodução societária que não problematizam e/ou consideram a diversidade e a pluralidade identitária da sua população.

Percebe-se que, o então presidente, de forma consciente ou não, se apropriou do discurso doutrinário que favorece a educação voltada para a lógica mercantilista muito difundida e defendida no passado. Logo, a história parece se repetir, conforme ilustrado por Certeau (1982, p. 46) “Assim, fundada sobre o corte entre o passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado nas suas práticas”. Práticas que há anos vinham sendo combatidas por importantes estudiosos da educação brasileira, tornaram-se a realidade da época.

As reformas educacionais originadas de uma confluência estratégica de políticas econômicas neoliberais e neoconservadoras promoveram o enfraquecimento do MEC, os sucessivos cortes no seu orçamento e as diversas medidas governamentais que retiraram conquistas e direitos da população causando um descontentamento generalizado, principalmente, entre as entidades e pessoas ligadas à educação. Os ataques recorrentes às pesquisas científicas, com destaque para as humanidades, filosofia e artes, confirmavam a lógica da regulação reforçada pelas políticas neoliberais conservadoras a favor do Estado e do Mercado em detrimento da comunidade.

Vejamos uma nota, divulgada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, em defesa da educação pública brasileira que condenou a extinção da SECADI.

Somam-se a esses fatos medidas como a extinção das Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a prioridade do método fônico para alfabetização, o dismantelamento dos conselhos de participação social, o projeto que regulamenta o ensino domiciliar, a criação da Subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, e os ataques ao CAQi e ao próprio FUNDEB (Sindicato-APP, 2019).

Todas essas medidas impuseram um retrocesso sem precedentes à história educacional do país conforme manifesto divulgado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que desaprovou as diversas ações do governo, entre elas, a extinção da SECADI, pois, “[...] arrancará do âmbito do Ministério da Educação a Secretaria que representa princípios de cidadania, inclusão e combate a todas as formas de intolerância e discriminação, presentes na Constituição da República Federativa do Brasil²⁷¹”.

²⁷¹ANPEd. Manifesto ANPEd. Reformas administrativas na contramão da Pátria Educadora. Publicado em: 29 novembro de 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/ANPEd_contra_cortes_no_MEC.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2023.

Sob a luz da abordagem histórico-cultural, que instrumentaliza o pesquisador ao fornece-lhe meios para esclarecer e compreender os distintos modos de entender um contexto social²⁷² percebemos que a extinção da SECADI enfraqueceu e/ou extinguiu normativas que garantiam direitos que levaram anos para serem reconhecidos na busca de compensação da impagável dívida histórica com aqueles que se mantêm à margem da sociedade.

No decorrer de sua existência (2004-2019) a SECADI fomentou ações, programas e documentos orientativos e normativos impulsionando políticas educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias²⁷³. Patamar educacional que foi construído ao longo dos anos mediante dificuldades e lutas que aprovaram leis e regulamentos que validam a educação, como um direito da população encarcerada, em diversos níveis de ensino.

Por meio dos recortes históricos apresentados buscamos destacar as mais variadas formas de oferta de educação penitenciária que sempre acompanhou intimamente a história das instituições prisionais brasileiras. Ao longo dos anos presenciamos a educação ter cunho religioso, alfabetizador, técnico e profissional. Mas, só recentemente, com a criação da SECADI percebemos a intencionalidade de ofertar uma educação integral, humanizada e específica para as necessidades da população encarcerada.

No entanto, vislumbramos um cenário mais favorável para a educação pública nos próximos anos, pois, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva foi novamente eleito como presidente do Brasil (2023-2026). E, assim como o ex-presidente Jair Bolsonaro extinguiu a SECADI no seu segundo dia de governo, o presidente Lula da Silva autorizou a reestruturação do MEC e, entre outras medidas, a recriação da SECADI, por meio do Decreto nº. 11.342, promulgado no primeiro dia do seu terceiro mandato.

Um dos maiores desafios do governo atual é a extinção da estrutura reacionária deixada pelo governo anterior. Com a SECADI novamente a frente da agenda da diversidade e da inclusão, esperamos que o direito à educação seja ampliado e tanto o protagonismo como os espaços dos movimentos e entidades sociais, que defendem a educação pública, sejam recuperados em prol de avanços significativos, principalmente, no âmbito da educação nos cárceres.

Por meio dos dispositivos citados, percebe-se que nesse primeiro um quarto do século XXI, a oferta de educação penitenciária teve uma maior visibilidade, pelo menos, no âmbito teórico e normativo, durante os governos esquerdista que criaram estratégias que estimulassem parcerias entre as escolas carcerárias e as secretarias de educação, instituições de ensino básico e superior. Além disso, houve o fomento à consolidação dos direitos humanos que incentivou a população

²⁷² CHARTIER, 2002.

²⁷³ JAKIMIU, 2021.

carcerária à retornar aos bancos da escola, por meio da remição da pena e de diversos programas de escolarização, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao final dessa seção, esperamos ter conseguido identificar e mostrar as diversas transformações e as distintas funções que a educação penitenciária ocupou ao longo da história da educação brasileira e como ela foi influenciada pelos contextos histórico, social e político de cada época. Isso comprova que “A história atesta uma autonomia e uma dependência cujas proporções variam segundo os meios sociais e as situações políticas que presidem à sua elaboração²⁷⁴”.

²⁷⁴ JAKIMIU, 2021, p. 56.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO TOCANTINS

“O presídio não pode ser um depósito de gente²⁷⁵”

No filme *Um sonho de Liberdade* (*The Shawshank Redemption*, em inglês), lançado em 1994, dirigido por Frank Darabont e estrelado por Tim Robbins e Morgan Freeman conta a história de um banqueiro sentenciado à prisão perpétua na Penitenciária Estadual de Shawshank. Após 40 anos de prisão, o personagem Ellis Boyd Redding, conhecido como Red, interpretado por Morgan Freeman é ouvido por uma banca de condicional.

Avaliador da banca: Está regenerado?

Red: Regenerado? Bem, vamos ver.”— responde o interno. “Para mim, é uma palavra inventada... Uma palavra dos políticos para que jovens como você possam vestir terno e gravata e ter um emprego.

Avaliador da banca: Está arrependido?

Red: Não há um único dia em que não me arrependa. Não é porque estou aqui ou porque você acha que eu deveria estar. Ao recordar do passado, vejo um jovem... um rapaz idiota que cometeu um crime horrível. Tento falar com ele. Tento passar um pouco de juízo para ele... Ensinar como são as coisas... Mas não posso. **Aquele garoto não existe mais.** O que sobrou foi esse velho aqui. Tenho de continuar a conviver com isso (*Um sonho de Liberdade*, 1994).

O excerto traz uma profunda crítica ao revelar o vazio simbólico que pode habitar o vocabulário institucional em contextos prisionais. O que é evidenciado não é a regeneração como transformação genuína do ser humano, mas seu conformismo diante da lógica punitivista, como bem descreve Foucault (1987) ao analisar os mecanismos de vigilância e normalização nos sistemas disciplinares.

Ao recordar que “aquele garoto não existe mais”. Red revela uma dimensão subjetiva e memorial do aprisionamento: o tempo no cárcere apaga, ressignifica e reconfigura identidades. O trecho destacado também remete às formulações de Le Goff (1990), para quem a memória é lugar de disputa e construção do presente, e de Halbwachs (1990), que defende que toda memória é também coletiva.

O diálogo critica a ilusão da ressocialização condicionada a uma linguagem padronizada e remete a uma das tensões centrais da institucionalização da educação penitenciária no Tocantins: até que ponto os discursos de reintegração e arrependimento expressam um processo de emancipação subjetiva — ou apenas cumprem uma função disciplinar que reforça o sistema de controle ao qual homens e mulheres, em privação de liberdade, são submetidos (as)?

Nesse cenário, partimos do pressuposto de que toda instituição guarda uma memória institucional preservada, senão em documentos, em hábitos, costumes, comportamentos partilhados

²⁷⁵ FURLAN, Dulce Maria Pimenta. Entrevista concedida em 22 de março de 2023, arquivo 1_ref.04.

pelos grupos sociais. Como fonte histórica, “o testemunho colhido dos efeitos às causas, por sua própria natureza, é uma das características da história do tempo presente²⁷⁶” e mostraremos que há outras formas de pensar as instituições e suas memórias, distante dos padrões estabelecidos e sedimentados apenas na história oficial.

À luz da História Cultural e amparada nas perspectivas foucaultiana e freiriana, esta investigação adotou a memória como categoria analítica central para a compreensão das relações entre sujeitos, instituições e práticas. Nesse percurso, constrói-se uma relação sujeito-objeto dinâmica e dialógica, na qual os elementos já conceituados, assim como os (as) participantes entram e saem de cena, se individualizam, se conectam e se desdobram em múltiplos tempos em constante movimento.

Essa abordagem nos permitiu captar a complexidade dos processos históricos e educativos no interior do sistema prisional, o que nos fez reconhecer que as experiências não são lineares e nem fixas, mas atravessadas por disputas de sentido, silenciamentos e resistências que emergem da tessitura viva da memória, da linguagem e do poder.

Para acessar essas primeiras informações, que forjaram sentido às suas narrativas, nossos depoentes acessaram sua memória-arquivo que não é apenas a recuperação que se dá no presente de informações que tiveram existência no passado. As memórias lembradas, revividas, sentidas e partilhadas nos mostrou saberes que acordaram, emergiram e floresceram, pois os acontecimentos envolvem um misto de sentimentos que são mais enfatizados à medida que os (as) entrevistados (as) apresentaram suas narrativas orais, aqui expostas em forma de relatos-chave, tendo seu núcleo de análise, destacado em negrito, conforme orientado por Bardin (2016).

4.1 Trajetória Histórica da oferta de Educação Penitenciária no Tocantins

Assim como a escola, a prisão se apresenta como um organismo vivo, detentora de uma sociedade própria com regras, códigos e rotinas que regem o comportamento de todos que nela circulam — internos, agentes, professores, professoras, servidores, servidoras e visitantes. Diante disso, foi necessário problematizar se a escola, ao adentrar esse espaço, não arrisca reproduzir — mesmo que involuntariamente — os mecanismos de dominação característicos do sistema prisional.

Foucault (1975) já alertou que a escola e a prisão compartilham tecnologias de controle semelhantes, sendo ambas instituições modernas que moldam corpos e subjetividades por meio da vigilância, da normatização e do disciplinamento. Assim, a atuação dos(as) professores(as) no

²⁷⁶ ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.9, n.17,1996, p.86.

cárcere exige não apenas sensibilidade pedagógica, mas também, consciência crítica dos limites e armadilhas impostos à práxis educativa, pelo cenário penal.

A oferta de educação penitenciária no Tocantins foi mencionada pela primeira vez, oficialmente, no Planejamento Estratégico Estadual – PES²⁷⁷, em 2001²⁷⁸. Um fato histórico importante a esse respeito foi quando os diversos problemas de hipossuficiência e fragilidades familiares aliados ao baixo grau de escolaridade da população carcerária exigiram uma intervenção efetiva do estado resultando em uma pioneira onde 26 reeducandos realizaram, em 2001, exames supletivos do ensino fundamental e médio²⁷⁹.

No ano seguinte, diante de pressões externas, o Estado iniciou a oferta de educação formal para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Esse movimento deu origem à experiência piloto de escolarização voltada a esse público, marcando um novo capítulo na política educacional do sistema socioeducativo tocantinense.

A respeito da experiência piloto no CASE, cuja primeira professora foi Valdelisce Ramos de Araújo, que depois foi transferida para a CCP. Atualmente com 66 anos, ela nasceu no dia 03 de fevereiro de 1936, em Dueré, na época antigo Goiás, e na busca por melhores condições de vida se mudou para a cidade de Paraíso do Tocantins, onde concluiu, em 2002, o curso de pedagogia na Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso (FECIPAR). Posteriormente, ela especializou-se em Gestão Educacional e antes de compor a primeira equipe docente da CCP, ela trabalhou no CASE de Palmas, cujo público era os adolescentes infratores.

Durante a entrevista realizada, a professora relatou:

E quando surgiu, [a vaga] eu estava numa fase da vida que eu estava precisando trabalhar, eu tinha saído, tinha terminado o meu curso de pedagogia. E aí eu estava precisando trabalhar e surgiu essa oportunidade na SEDUC, tinha essa vaga lá. Na verdade, já tinha ido alguns professores, mas não tinha ficado. Na época era muito, muito complicado. Primeiro ninguém conhecia, depois todo mundo tinha medo, sabe? [...] e quando eles foram implantar o projeto na Casa Prisão Provisória, eles me transferiram para lá, pela questão até da experiência que a gente tinha de trabalhar com o privado de liberdade, entendeu?(Araujo, 2023).

²⁷⁷O PES foi construído por meio da parceria direta entre todos os setores da SEDUC, com foco nos objetivos de melhorar o desempenho do sistema Estadual de Ensino, objetivando promover a profissionalização, a responsabilização e a valorização dos profissionais da educação, ao tempo em que objetivava reestruturar, modernizar e consolidar a gestão por intermédio da implantação de programas permanentes de avaliação. Plano Estadual de Educação nas Prisões/TO/2012.

²⁷⁸PALACI, Claudenice Passos. SILVA, Valcelir Borges. SILVA, Maria do Socorro. Educação nas Prisões do Tocantins: o COMEP como estratégia de participação social. In: Ler e escrever na prisão: Experimentações em Tocantinópolis. (Org.) CAMPOS, Aline. Brasília – DF, Cromia Tecnologias, 2019. 192p.

²⁷⁹ *Ibid.*

Como tantos outros profissionais recém-formados, Valdeslice tinha a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, o que a levou a iniciar sua vida profissional em uma instituição pública que atuava no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). No qual trabalhou por dois anos até ser transferida para o projeto-piloto Ressocialização Educativa, implantado na CCP de Palmas, em 2005. Essa transferência justificou-se pela sua experiência de ensino na área.

Mas antes de falarmos a respeito do Projeto Ressocialização Educativa da CCP de Palmas, discutiremos sobre a trajetória de acontecimentos e circunstâncias que o tornaram realidade. Retornamos, então, à história de vida do professor Gilson Porto Junior que narrou como aconteceu seu primeiro contato a educação penitenciária. Ele, quena época, ministrava a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), lembrou com saudosismo do dia em que um aluno lhe propôs pesquisar sobre a oferta de educação nas prisões, o que, posteriormente, se transformou em um de Projeto de Extensão vinculado à ULBRA e foi uma das primeiras ações educativas realizadas na CCP, todavia,

Na época, não existia esse protocolo de intenção entre as três secretarias. Então, o que acontecia? **Eles não nos deixavam ter contato com os presos.** Então, nós fazíamos atividades com familiares e também fazíamos atividades com alguns dos presos que **nos aceitavam como visita.** Porque não tinha... como não tinha protocolo, por exemplo, era muito difícil você convencer a segurança pública de que preso tem direito, né? Porque naquela época, aquela ideia de que você só... preso só tinha **direito a apanhar e sofrer, né?**²⁸⁰

As primeiras tentativas de implantação de educação formal na Casa de Custódia de Palmas, aconteceram ainda em 2003, mediante um projeto de extensão vinculado à ULBRA, instituição de ensino superior privada, cujo coordenador, professor Gilson Porto Junior e mais três alunos tentavam de algum modo garantir o direito à educação aos homens reclusos na CCP.

Por não ser um projeto oficial que envolvesse alguma secretaria estadual, entre 2003 e 2004, o grupo não tinha permissão para adentrar o espaço interno do presídio e enfrentou obstáculos concretos, como é relatado por ele, “não nos deixavam ter contato com os presos”. Essa limitação expõe, de forma nítida, o que Foucault (1987) identifica como a lógica de controle absoluto sobre os corpos e as relações nas instituições disciplinares, onde o acesso à pessoa reclusa é meticulosamente regulado.

No entanto, essa proibição não se tornou um entrave e eles passaram a exercer as atividades educativas com familiares e com os internos que os aceitavam como visita. Essa tática revelou ser uma força simbólica das práticas educativas realizadas à margem da estrutura formal, como nos mostra a História Cultural, especialmente em Chartier (1990). As primeiras iniciativas ainda eram

²⁸⁰ PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2023. Ref.001.

embrionárias e não oficiais e desde o início passaram a ser vistas como corpo estranho, como invasora ou até ameaçadora da ordem estabelecida, diante da racionalidade punitiva.

Essa percepção se fortalece na denúncia explícita de que, nesse contexto, o “preso só tinha direito a apanhar e sofrer” — revelando o imaginário punitivista que, segundo Freire (1996), sustenta a desumanização como fundamento da opressão. A atuação dos extensionistas emerge como uma prática contra hegemônica²⁸¹ ao defenderem que toda pessoa tem direito à educação.

Ainda sobre a fala de Porto Junior (2023) podemos destacar o posicionamento da segurança pública do estado, em 2003, quanto ao direito dos internos, “apanhar e sofrer”. Este termo ativou um gatilho em nossa memória, que ao permear as redes de camadas sobrepostas encontrou uma representação, já mencionada, pelo guarda zarolho, algoz de Graciliano Ramos, (1953, p. 180) quando proferiu o seguinte discurso: “o direito é só de morrer”.

Ambas as representações, “apanhar e sofrer” e “o direito é só de morrer”, nos permitiram inferir um posicionamento comum da memória coletiva, ou memória de classe de agentes da segurança pública, uma vez que, nos “Parece que há sempre uma narrativa coletiva privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia²⁸²”. Todavia, há de se considerar que a convivência com o meio comum e com seus pares faz com que determinado grupo imponha, ou tente impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio²⁸³. No caso em tela, alguns dos servidores do sistema de segurança dificultavam, ou mesmo impediam, os internos de terem acesso à educação.

Há, portanto, uma memória coletiva produzida no interior de um grupo, mas com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimentos, ideais e valores que dão identidade àquela classe²⁸⁴. O primeiro projeto de extensão foi concluído, em 2004, pela ULBRA e levado, em 2005, pelo professor Porto Junior para a SEDUC, onde começou a fazer tratativas para aprimorá-lo e executá-lo com uma nova roupagem e com objetivos mais audaciosos como ele nos informa: “[...] porque a ideia era criar uma escola para dentro do sistema penitenciário tocantinense, né, um projeto-piloto” (Porto Junior, 2023).

A segunda entrevistada da nossa pesquisa foi a professora Dulce Maria Palma Pimenta Furlan, atualmente com 70 anos, nasceu em Minas Gerais e formou-se em Direito pela Universidade

²⁸¹ “Práticas contra hegemônicas são aquelas que se opõem à cultura dominante, revelando formas de resistência dos grupos subalternos e propondo novas leituras e representações da realidade social”. (Silva, 2009. p. 88). Além disso, Antônio Gramsci, em sua obra *Cadernos do cárcere*, (2000) defende que: “A hegemonia cultural de uma classe é sustentada quando seu modo de pensar se torna senso comum. Uma prática contra-hegemônica é, portanto, aquela que rompe com esse senso comum e cria possibilidades de pensar e agir.”

²⁸² BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 2 ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2013.

²⁸³ CHARTIER, 2002.

²⁸⁴ BOSI, p.18, 2003.

de Ribeirão Preto – São Paulo, em 1970. Ela foi uma das 8 mulheres de uma turma de 40 formandos. Ao chegar no Tocantins, em 1980, foi esposa do procurador do Estado, Valdeir Frederico Furlan (falecido), com o qual teve três filhos e seis netos. Também atuou como docente na Universidade de Gurupi (UNIRG), por 20 anos, diretora por quatro e presidente da instituição por um ano, e, hoje, está aposentada e mantém há 40 anos, em Gurupi, um escritório de advocacia familiar.

Em 2005, os caminhos do professor Porto Junior e da advogada Dulce Furlan, então Subsecretária de Justiça do Tocantins, se cruzaram. Ele com uma ideia e ela com o poder de colocá-la em prática. Antes mesmo de conhecê-lo, em uma de suas supervisões rotineiras à CCP, Dulce Furlan percebeu a necessidade de se implantar algum tipo de assistência educacional aos jovens e adultos reclusos na instituição: “Aí foi quando eu tive a preocupação de ver aqueles jovens **ociosos** ali, sem perspectiva. O que me passou na cabeça? Eu digo, é preciso uma escola interessante. **Uma metodologia diferente**” (Furlan, 2023).

A partir dessa fala, infere-se dois pontos cruciais: a “necessidade de trabalhar uma metodologia diferenciada” e “a ociosidade”, ou ausência de atividade produtiva, no contexto penitenciário, é comentada por Leme (2007, p. 142) ao promover reflexões sobre as atividades desenvolvidas diariamente pelos detentos e detentas para preencher o tempo, pois, “Assim, é possível ocupar o tempo, a pena parece passar mais rápido, o ócio – pior castigo de quem se encontra preso – é deixado de lado. O importante, como dizem os presos, é ocupar a mente”

No que diz respeito à necessidade de se trabalhar uma metodologia diferenciada, no contexto educacional penitenciário, nossa interlocutora defende a adoção de uma metodologia crítica e contextualizada que considere a realidade concreta dos(as) estudantes privados(as) de liberdade, bem como suas trajetórias pessoais, culturais e sociais.

É perceptível uma triangulação de dados, entre nossas fontes oral, bibliográfica e documental, quando a perspectiva de educação defendida por Furlan (2023), a proposição de Bezerra (2021) e os ideais freirianos se convergem. Furlan, assim como Bezerra, enfatiza a importância de implementar metodologias pedagógicas diferenciadas, que reconheçam e valorizem a bagagem sociocultural dos estudantes privados de liberdade, promovendo autonomia e emancipação social. Esse pensamento está em sintonia com Paulo Freire (1996), ao sustentar que uma metodologia educacional diferenciada, pautada no contexto vivencial e sociocultural dos alunos, não é uma simples escolha pedagógica, mas um compromisso ético-político intrínseco à educação como prática libertadora.

Ao dá continuidade a sua narrativa, Furlan (2023) buscou em sua memória o paradeiro de uma fotografia que gostaria muito de mostrar. Nela, havia duas professoras das quais se lembrou com saudosismo e continuou falando: “Aqui é Valdelice e a Iolanda (indicou em uma fotografia)

tem as outras, né? Pois bem, aí eu liguei para ela [Iolanda, então Gerente de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC,] e tive uma recepção maravilhosa. Ela disse assim para mim, que eu até achei interessante, **faz muitos anos que eu espero esse pedido** [com a voz enaltecida]” (Furlan, 2023).

Sobre esse momento, recorreremos à Le Goff (1990) que defende dois importantes e significativos fenômenos para a memória coletiva, são eles. Monumentos em homenagem aos mortos e à fotografia. O primeiro se popularizou após a Primeira Guerra Mundial, enquanto a fotografia revolucionou a memória, uma vez que se multiplicou e democratizou, dando uma precisão e uma verdade visual nunca atingidas, permitindo guardar a memória do tempo e da evolução cronológica.

Da narrativa de Dulce Furlan extraímos um pequeno, mas importante trecho ressaltado por Iolanda Oliveira “faz muitos anos que eu espero esse pedido”. Ao reverberar que já esperava por esse momento, Iolanda Oliveira denuncia o lugar de apagamento institucional em que sua atuação permaneceu por tanto tempo. Ela demonstrou que esse projeto já era algo que ela almejar executar, mas que, em um campo marcado por hierarquias institucionais e epistemológicas, muito provavelmente, não conseguiria sozinha. É a voz da educadora que, após anos invisibilizada, encontra no campo acadêmico um espaço legítimo para fazer-se memória e tornar-se história.

Nossa interlocutora prossegue rememorando o diálogo estabelecido com a Iolanda Oliveira, “Aí eu falei para ela, dá para colocar? A senhora acha que é viável? (Sacudiu positivamente a cabeça). Para minha surpresa, depois que falei com a Iolanda, fui conversar com a Dorinha, que era a secretária da educação, com o coordenador e o secretário de justiça” (Furlan, 2023).

Após o retorno positivo da Gerente da EJA, Dulce Furlan foi conversar com a Secretária de Educação Estadual, Maria Auxiliadora Seabra Rezende, conhecida acadêmica e politicamente como Professora Dorinha, que logo se tornou uma das figuras mais importantes no processo de implantação da educação no sistema carcerário tocantinense.

Dorinha Resende, atualmente com 60 anos, apresenta uma relevante trajetória pública no estado do Tocantins. Exerceu o cargo de Secretária Estadual de Educação e Cultura por um período contínuo, de 2 de junho de 2000 até setembro de 2009. Posteriormente, foi eleita Deputada Federal, cumprindo mandato entre 2011 e 2023, e em 2022 foi eleita Senadora da República pelo Tocantins. Durante seu período à frente da Secretaria Estadual de Educação, ocorreram importantes articulações e negociações para a institucionalização e implementação da oferta de assistência educacional no Sistema Penitenciário do Tocantins.

Nesse contexto, entrevistar a professora Dorinha tornou-se imprescindível para garantir o rigor histórico e a precisão na reconstrução dos eventos e fatos narrados nesta investigação. As primeiras tratativas para entrevistá-la iniciou ainda em 2023, com o encaminhamento de ofício, em

apêndice, ao gabinete da Senadora, contendo a descrição do projeto de pesquisa, as autorizações emitidas pela SEDUC e pela SECIJU, e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Contudo, o avançar do tempo e a dificuldade de conciliar agendas indicavam pouca perspectiva de sucesso. Ao longo desse período, outras entrevistas e etapas da pesquisa foram realizadas sem que houvesse confirmação da participação da Senadora. Entretanto, em meados de 2025, mediante contato direto com uma assessora de Brasília, conseguimos expor a relevância e urgência da participação da senadora para os objetivos investigativos. E finalmente, foi possível realizar a entrevista, ainda que por telefone, durante um deslocamento da parlamentar, o que proporcionou cerca de 25 minutos de narrativa. Essa contribuição foi extremamente significativa e enriqueceu consideravelmente o conteúdo analítico desta pesquisa.

Sobre sua trajetória de vida e acadêmica, Dorinha Rezende (2025) narra que é natural de Goiânia – Goiás, primogênita dos professores Antônio dos Santos Seabra e Maria Consuelo Bastos Seabra. Ela se licenciou em Pedagogia, em 1988, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição na qual ainda concluiu uma Pós-graduação em Alfabetização e um Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Em 1994, se mudou com a família para o recém-criado estado do Tocantins, primeiramente na cidade de Arraias, depois foi para Porto Nacional e por último se estabeleceu em Palmas–TO.

Sobre o início de sua participação no projeto-piloto de oferta de educação na CCP, ela destaca:

Bom, no período que fui secretária, uma das áreas que investimos muito foi na educação de jovens e adultos [...] e na área de EJA a ideia da educação penitenciária, começamos a desenhar esse programa de formação e abrimos a primeira escola, primeiro em Palmas, Nova Geração, o nome dessa escola (Rezende, 2025)²⁸⁵.

Segundo o relato da própria gestora, a oferta de educação penitenciária no Tocantins surgiu como uma extensão estratégica da política de EJA no estado, o que exemplifica uma tentativa inicial de integrar o espaço carcerário a uma política pública educacional mais ampla. Foi durante sua gestão como Secretaria de Educação Estadual que aconteceu toda a articulação para que a oferta de educação nos cárceres tocantinenses fosse institucionalizada, e para isso, outras reuniões foram realizadas.

Coincidentemente, em 2004, as recomendações resultantes da cooperação entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

²⁸⁵ REZENDE, Maria Auxiliadora Seabra. Entrevista concedida em 22 de abril de 2025. Ref. 008.

Inclusão (SECADI), e o Ministério da Justiça, por intermédio do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), aumentaram a pressão para que os estados desenvolvessem estratégias de atendimento educacional destinadas às pessoas privadas de liberdade.

Retomando o diálogo anterior, Furlan (2023), então, relata que fez uma importante solicitação à professora Dorinha: “Eu só fiz o pedido, ela aceitou, naturalmente ela deve ter dado alguma sugestão também, mas a EJA foi a professora Iolanda que montou essa estratégia junto ao presídio”. Arquitetado pela Gerente da EJA, professora Iolanda Felipe de Oliveira, foi assinado um termo de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação, a Secretaria de Cidadania e Justiça e a Segurança Pública.

É importante ressaltar que a referida professora teve um papel crucial na assinatura desse convênio e na implantação das atividades educacionais na CCP, pois diversas vezes seu nome apareceu em nossas entrevistas e pesquisas, ou seja, entrevistá-la seria de grande importância para a nossa investigação.

A partir de então, iniciamos os primeiros esforços para localizá-la, atualmente aposentada, hoje ela reside em Fortaleza - Ceará. Em nosso contato inicial, a professora Iolanda Felipe de Oliveira, que era efetiva como professora da Educação Básica, mas atuava como Gerente da EJA na SEDUC, se mostrou muito ríspida e desconfiada quando soube do assunto do qual gostaríamos de tratar. Foram inúmeras as tentativas para que ela nos dirigisse algumas palavras, mas ela sempre se mostrou muito resistente e até mesmo temerosa ao falar dessa temática.

Em seus poucos relatos, ela deixou claro que o tema, ainda hoje, lhe era muito sensível devido aos gatilhos despertados. Além disso, as lembranças das perseguições da época ainda hoje lhe causavam sofrimento, pois havia muita pressão para que o projeto não avançasse (Oliveira, 2023).

Compreendemos que seu testemunho seria de grande valia para o processo investigatório, mas logo percebemos que ela ainda mantém feridas não cicatrizadas daquela época. Mesmo sem entrar em detalhes, ela deixou claro sua aversão em falar sobre esse momento histórico²⁸⁶.

Ao assumir o papel de pesquisadora, devemos saber identificar quando podemos ou não avançar na pesquisa e optamos por respeitar a decisão de nossa possível interlocutora em não querer ser entrevistada sobre esse tema. Todavia, as palavras proferidas por Iolanda Oliveira aguçaram ainda mais as questões relacionadas às tratativas intersetoriais para a execução do projeto.

²⁸⁶ Apesar das recusas iniciais em nos conceder uma entrevista, a professora Iolanda Oliveira gentilmente indicou outras pessoas que poderiam contribuir com esta pesquisa. Embora sua narrativa pessoal não esteja presente nesta tese, reconhece-se o papel relevante que desempenhou na coordenação do projeto que visava à implantação da oferta de educação penitenciária no estado do Tocantins.

Recorremos novamente ao depoimento do professor Gilson Porto Junior que nos esclareceu a situação nos “bastidores” de todo o processo de implantação do projeto. Vejamos:

Iolanda é, assim, uma das protagonistas mais importantes que você vai ter, e foi ela que gestou muitas das coisas nos bastidores para acontecer, tá? Apesar das pessoas, às vezes, falarem muito meu nome, é porque eu botava a minha cara a tapa e eu comprava muita briga, porque era uma temática complicada e como eu não tinha vínculo com as secretarias, eu conseguia comprar brigas que os outros não conseguiam (Porto Junior, 2023).

Na época, por se tratar de temática nova e muitas vezes “mal-vista”, o assunto gerava polêmicas e desconforto ao ponto da professora Iolanda Oliveira permanecer mais nas articulações de bastidores do projeto enquanto o professor Gilson Porto Junior, por não ser efetivo da SEDUC, “**comprava as brigas**” em defesa da proposta: “Então eu sempre botava a minha cara a tapa e dizia, não, pode deixar que eu brigue, **é para brigar, vamos brigar**” (Porto Jr., 2023).

Essa narrativa é extremamente reveladora sobre os embates, não somente institucionais, mas também simbólicos que marcaram a implantação da educação penitenciária no Tocantins. As “brigas” mencionadas por Gilson Porto Junior não se referem apenas a conflitos administrativos, mas representam, em termos foucaultianos, atos de resistência a uma lógica de poder que tradicionalmente nega à pessoa, em situação de prisão, a condição de cidadão e de educando.

A atuação do professor Gilson, ao se colocar como figura de enfrentamento — “botar a cara a tapa” —, demonstra um posicionamento político-pedagógico em defesa da educação como direito inegociável, mesmo diante da hostilidade ou da negligência institucional

O fato de Gilson não ser efetivo da SEDUC, como ele mesmo destaca, pode ter lhe conferido certa liberdade política para enfrentar diretamente os conflitos e menor exposição institucional, permitindo que Iolanda permaneceu mais nos bastidores. Por outro lado, essa divisão de papéis reflete também os limites da atuação feminina em espaços historicamente masculinizados e autoritários, como o sistema penitenciário, conforme destaca Vera Candau (2000).

Após alguns meses de embates, reuniões e tratativas, em janeiro de 2005, foi publicado, de forma inédita, o Convênio n.º 408/2004 no Diário Oficial n.º 1847 de 21 de janeiro de 2005, assinado pelos secretários estaduais: Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Educação), Télió Leão Aires (Justiça e Cidadania) e Júlio Resplandes (Segurança Pública). O termo de cooperação entre as três secretarias previa um conjunto de ações que institucionalizaram, de forma oficial, a primeira iniciativa de oferta de educação penitenciária no estado (Tocantins, 2005).

A seguir, apresentamos o Quadro 12 que resume as atribuições das secretarias estaduais do Tocantins que assinaram um protocolo de intenções entre SEDUC, SECIJU e a Secretaria Estadual de Segurança Pública (SSP) que resultou no convênio n.º 408/2004, publicado no DOE n.º 1.847, de 21 de janeiro de 2005.

Quadro 12 – Atribuições das três Secretarias conveniadas.

Secretaria de Educação.	Secretaria de Cidadania e Justiça.	Secretaria de Segurança Pública.
Oferecer Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA.	Responsabilizar-se pela implantação e execução do projeto.	Disponibilizar pessoal para a segurança dos reeducandos bem como dos professores e equipe pedagógica.
Promover a capacitação e encontros pedagógicos para a formação dos professores que atuarem no projeto.	Compor, com profissionais dos partícipes, uma Coordenação Geral do Projeto.	Ceder espaço físico adequado, equipamentos tecnológicos e materiais de expediente didático-pedagógicos.
Supervisionar as atividades pedagógicas e assessoramento técnico-pedagógico através da EJA, suprimindo as necessidades inerentes ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.	Assessorar as equipes de professores da SEDUC para a implementação e implantação do projeto.	Arcar com a devida manutenção, limpeza e conservação do espaço físico utilizado pelos reeducandos.
Fornecer os materiais didáticos-pedagógicos necessários à manutenção das atividades inerentes à EJA.		Manter a SEDUC e a DRE de Palmas informadas sobre quaisquer eventos que dificultem ou interrompam o curso normal da execução do convênio.
Ceder e responsabilizar-se pelo pagamento aos professores que atuarão no projeto.		
Incluir e responsabilizar-se pelo pagamento aos professores do projeto.		
Incluir os professores no programa de formação continuada da SEDUC.		
Expedir os certificados aos concluintes.		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Convênio n.º 408/2004/SEDUC/SECIJU/SSP/TO.

Sobre o referido convênio, a professora Dorinha Resende (2025) esclarece que era “O processo de construção de um desenho diferente de funcionamento, um currículo diferenciado, a seleção e formação de professores, o diálogo com a Segurança Pública e com a Secretaria de Cidadania e Justiça”. Além disso, o convênio ainda tinha como objeto a formalização de uma cooperação técnica, pedagógica, material e financeira, cujo objetivo principal era viabilizar a oferta da Educação Básica, nos níveis de alfabetização, fundamental e médio, voltada à formação escolar dos internos da CCP.

Em suma, percebemos que para acontecerem mudanças, institucionalmente, é necessário mais que a vontade de indivíduos isoladamente. “As mudanças interrompem a continuidade segundo movimentos distintos, mas complementares: (1) por rupturas, numa perspectiva

histórica, ou (2) por integrações e limiaries, numa perspectiva emergencial²⁸⁷”, que denominamos de acontecimento histórico.

Após as articulações entre os gestores, o projeto foi gestado dentro da SEDUC, pelos técnicos Iolanda Ribeiro, Gilson Porto Junior, então Gerente de Educação Básica da DRE, e Francisco Silva.

A respeito desse início, Dorinha Resende relata que: “Nós criamos uma nova estrutura na Secretaria, um setor específico, e começamos o trabalho no processo de construção de um desenho diferente de funcionamento, um currículo diferenciado, a seleção e formação de professores, o diálogo com a Segurança Pública e com a Secretaria de Cidadania e Justiça” (Rezende, 2025).

A consolidação da educação prisional dependeu de esforço interinstitucional, de enfrentamento das resistências históricas das instituições de segurança e justiça, o que revela a complexidade da implementação educacional em espaços de privação de liberdade.

Ainda em 2005, nasceu, oficialmente, o Projeto Ressocialização na Casa de Custódia de Palmas, pioneiro no estado do Tocantins. Com certo orgulho e satisfação, Porto Junior (2023) rememorou como o projeto abarcava metas ambiciosas: “[...] ele tinha um tripé, era o tripé de atendimento ao aluno, era o tripé da formação docente, tá? E o tripé da capacitação a longo prazo das equipes, que permitisse o desenvolvimento e a propagação do projeto-piloto para o Estado inteiro”.

A satisfação expressa na feição de nosso interlocutor, também se justifica pelo fato de que finalmente seria furada a bolha daquela instituição que, por ser fechada em si mesma, nos remete ao livro: *Manicômios, Prisões e Conventos*, por Erving Goffman (1961). Nesta obra, o autor destaca que “[...] o fechamento é um traço comum às instituições, mas algumas são mais fechadas que outras, e implicam proibição à saída para o mundo exterior, através de portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos²⁸⁸”.

Nosso entrevistado exemplificou essa tendência de isolamento e dominação aos que pertencem, ou não, àquele lugar, quando narrou sua entrada na CCP.

Eu cheguei lá na casa de custódia de Palmas, você sabe como é difícil entrar, então você tinha que entrar para aquele sistema lá básico, daquela revista que é desumana, e para qualquer cidadão é muito vexatória, você é despido, os caras metem a mão em você, nas suas partes, para ver o que tem dentro e o que não tem, então era tenebrosamente ruim (Porto Junior, 2023).

²⁸⁷ COSTA, 1997, p. 94.

²⁸⁸ GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira. Editora Perspectiva S.A. São Paulo – SP, 1987, 312p.

Mesmo após ter seu acesso ao espaço interno da CCP autorizado pelo Convênio entre as secretarias a equipe de segurança, influenciada pela memória institucional constituída no seio dos costumes, dos hábitos e da culturalização da prisão, empregaram em nosso entrevistado, os mesmos métodos usuais do dia a dia da rotina institucional.

O trecho acima, leva-nos a entender que a instituição – prisão, um espaço historicamente voltado à punição, à contenção e ao silenciamento, como bem analisa Michel Foucault (1987), ao defender que as funções de seus servidores agregam conhecimentos e legitima o trabalho na área da segurança que por ser um espaço de poder, produz relações de força que consolidam suas ações.

A fala do professor valida nossas críticas ao processo de institucionalização a que o sistema penitenciário tocantinense, foi submetido ao longo dos anos, por meio de mecanismos instituídos historicamente. Ressalta-se que, seriam necessárias outras problematizações para entender os valores institucionalizados por séculos e séculos, como a culpa-castigo, discussão que daria origem a uma nova investigação científica.

4.2 Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas

Arquivos diversos, fotografias, registros visuais e especialmente depoimentos foram revisitados, depois de tanto tempo guardados no esquecimento, a fim de serem problematizados no âmbito do contexto em que foram criados. Entre os arquivos recuperados e contextualizados, está o primeiro Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas que se referia à Alfabetização, Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos da EJA) e Ensino Médio (3º Seguimento) (Tocantins, 2005).

O projeto abarcava a legislação brasileira que fundamenta e justifica a presença e oferta de educação em uma instituição fechada, como a prisão. Destacamos, a seguir, seus objetivos.

- Oferecer o Ensino Fundamental e Médio, na modalidade EJA, aos educandos da Casa de Custódia de Palmas, a fim de permitir a aquisição do letramento, da leitura, da escrita e da leitura do mundo que permita sua reinserção ao convívio social.
- Promover a capacitação e encontros pedagógicos para professores que atuarem na unidade de custódia.
- Supervisionar as atividades pedagógicas, contando para isso com o apoio da equipe da DRE-Palmas, inclusive capacitando-os através do programa de formação continuada destinado às Unidades Escolares (U.E.'s).
- Assessorar e suprir as necessidades inerentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto, através da Gerência da EJA (SEDUC-TO).
- Fornecer materiais didáticos-pedagógicos necessários à manutenção das atividades da EJA, Ensino Fundamental e Médio²⁸⁹.

²⁸⁹TOCANTINS. Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 2005, p. 1-33.

Embora apresentados de forma simplificada e sem aprofundamento teórico, percebemos que no primeiro objetivo há a apropriação de um elemento crucial na proposta de alfabetização. Claramente fundamentado em trabalhos do professor Paulo Freire, o primeiro objetivo do projeto visava desenvolver no aluno a habilidade de “lê o mundo”. Ou seja, observa-se a intenção que o (a) aluno (a) veja além da sua cela, além do seu *habitat* e que perceba e compreenda o mundo a sua volta para extrair elementos que fomentem seu processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo seguinte trata da formação continuada dos professores, que é um elemento essencial para garantir a criticidade e a qualidade da prática docente. Todavia, é importante ressaltar que toda e qualquer formação, voltada ao público carcerário, deve incluir debates éticos, políticos e pedagógicos sobre o papel da educação na prisão, abordando temas como direitos humanos, estigmas, relações de poder e subjetividade.

O terceiro objetivo revela a tentativa de inserir a escola interna na rede pública regular de ensino, o que é positivo enquanto essa inserção reconhecia a pessoa, em situação de prisão, como detentora do direito à educação. O penúltimo objetivo mostra o esforço para garantir sustentação institucional e apoio logístico ao projeto.

O último objetivo é fundamental para a existência e permanência do projeto, pois a falta de material é uma das queixas mais recorrentes nas pesquisas sobre educação penitenciária, conforme encontrado nas pesquisas de Rocha (2010), Prado (2015) e Cypriano (2020), que denunciam que a constante falta de materiais educativos representa uma das principais barreiras para a oferta de educação efetivamente transformadora.

A estrutura curricular do projeto foi organizada nos seguintes níveis de ensino: alfabetização por meio do Programa Brasil Alfabetizado (240 h/semestrais), que havia sido recém-lançado pelo MEC (2003) O ensino fundamental (1º e 2º segmentos – 400h/semestrais) e ensino médio (3º segmento – 500h/semestrais), com previsão de oferta pela modalidade EJA²⁹⁰. Segundo Porto Jr. (2008), essa estrutura curricular foi gradativamente adaptada, ao passo que professores, professoras e as coordenações se aprofundaram na discussão sobre a oferta de educação penitenciária.

Ao realizar a parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, a SEDUC conseguiu os recursos financeiros para a contratação de docentes para atuarem no projeto. Mas, logo, percebeu-se que conseguir os recursos necessários não era o maior dos problemas, e sim, recurso humano qualificado que aceitasse “pegar o boi pelos chifres”.

²⁹⁰ TOCANTINS, 2005.

Ao considerar que, em 2004, a oferta de educação no cárcere era algo novo e no mínimo estranho, como encontrar professores dispostos a se envolver nesse projeto tão peculiar? Ao que Porto Junior (2023) responde com pesar: “Eu estava começando o projeto e **não tinha equipe nenhuma**”.

No entanto, logo essa situação sofreu uma reviravolta, pois, justamente nessa época, a prefeitura de Palmas foi obrigada a realizar um ajuste fiscal em suas contas e precisou demitir muitos profissionais contratados pela Secretaria de Educação Municipal, que logo se apresentaram para fazer a entrevista de emprego. “Aí, de repente, fizeram uma fila em frente à DRE, três mil professores querendo dar aula para qualquer coisa, porque estavam desempregados e desesperados, né?” (Porto Junior, 2023). Porém, a realidade logo mostrou que somente a falta de emprego não era motivo suficiente para os candidatos assumirem um cargo no presídio.

Para bendizer, ao terem ciência das condições do trabalho, muitos desistiram. Vejamos uma parte da entrevista realizada pelo professor Gilson Porto Junior com um desses candidatos:

Prof. Gilson: Então, na época, era muito engraçado, porque eu usava um jargão, o jargão é, você tem coragem de pegar o boi pelo chifre?

Candidato: Ah, tenho, eu quero dar aula no sistema penitenciário.

Prof. Gilson: Eu falei, tem certeza? Eu explicava como era, né? Eles iam entrar às 7 da manhã e iam sair às 5 da tarde. E não tinha telefone, não tinha comunicação, eles ficavam incomunicáveis. E, assim, todo mundo dizia querer ser professor. Então eu falei o seguinte, tá bom? Você quer ser professor? Aí eu ligava para o setor de transporte e mandava encostar um ônibus na frente. E dizia: Então, entra no ônibus, vocês vão lá para a casa de custódia, acertei com a casa de custódia, a gente parava o ônibus e descia todos os candidatos para passar o dia na casa de custódia. Sabe o que acontecia? A maioria desistia do trajeto do ônibus, da porta da DRE até o ônibus (Porto Junior, 2023).

Na percepção dos candidatos que desistiram da vaga, os maiores obstáculos não eram a falta de capacitação adequada, o ambiente inóspito ou mesmo a incomunicabilidade diária vivenciada na CCP. O principal fator de declínio foi, na realidade, a temida revista íntima, procedimento que, no início do projeto, era obrigatório, conforme esclarece Silva (2017).

Além de muito contribuir com nossa pesquisa, o professor Doutor Valcelir Borges da Silva, também publicou algumas de suas experiências de quando era professor na CCP. Segue uma passagem extraída do seu diário de campo sobre uma parte do ritual a que os professores eram submetidos nos primeiros dias de aula do projeto:

Para entrar na Escola, que funciona em um grande galpão construído no interior de uma estrutura em forma de caixa com muros de mais de dez metros de altura de todos os lados, passei com os/as outros/as professores/as por uma rigorosa revista dividida em duas partes, a primeira sem grandes problemas, foi a das bolsas e

sacolas que carregamos com objetos pessoais e materiais de uso da Escola - abríamos nossas sacolas e o/a agente se encarregava de verificar se não escondíamos algum material de entrada proibida. Na segunda parte, fomos divididos entre homens e mulheres e encaminhados, um grupo por vez, a uma sala pequena para, no caso dos homens, tirarmos sapatos, calças e abaixarmos as cuecas até a altura dos joelhos sob a fiscalização do agente (Silva, 2017, p. 33).

A respeito da situação narrada, palavras foucaultianas nos esclarecem que há um jogo de forças que se relacionam com outras na prisão, traduzindo-se em práticas conflitantes, que os atores sociais desempenham. Nesse contexto de jogo de poder, muitos dos candidatos não quiseram participar. A este respeito, Valcelir Silva (2023) comenta: “A equipe que ficou já era uma equipe mais madura, mas vários outros candidatos a trabalhar lá, quando ficavam sabendo da revista ou de outras situações que eram próprias do trabalho, acabavam desistindo”.

Além de vexatória, a revista íntima deprecia a dignidade da pessoa humana, bem como, sua intimidade e individualidade que acabam se tornando mais um dos mecanismos utilizados eficientemente no afastamento de pessoas externas à prisão. Após finalizada as entrevistas, alguns candidatos permaneceram. “Quem teve coragem de entrar no ônibus. Quem entrou no ônibus e foi, acabou virando professor mesmo. Porque acreditou na proposta e tinha coragem de passar o dia incomunicável” (Porto Junior, 2023).

Foucault (1994b, p. 284) postula que “[...] a liberdade é algo que deve ser praticado”, ou seja, não existe como dado absoluto, mas como uma construção contínua, sempre em disputa. Nessa perspectiva, ao se depararem com as múltiplas dificuldades do exercício docente no cárcere, os candidatos além de atuarem em um ambiente hostil, deveriam permanecer incomunicáveis com o mundo exterior, das 7:30 às 17h, à semelhança dos próprios alunos. Essa restrição, mesmo que temporária, da própria liberdade de locomoção e comunicação, contribuiu significativamente para que muitos candidatos abandonassem a função antes mesmo de seu início efetivo.

A liberdade é um bem tão precioso que “[...] não é jamais assegurada pelas instituições ou leis que pretendam garanti-la. É por esta razão que quase todas as leis e instituições podem ser subvertidas” (Foucault, 1994b, p. 276,.) não porque sejam incapazes, mas, porque a liberdade torna-se uma prática diária.

Por meio de um olhar distanciado e mediatizado pelo tempo que se passou, percebemos verdades ocultas que gestaram narrativas históricas importantes para essa tese. A constituição da primeira equipe de professores (Figura 10), que tiveram coragem de “pegar o boi pelos chifres”, se mostrou como algo passível de reconhecimento, visto que são frutos de um conjunto de circunstâncias culturais, políticas e financeiras que envolveram diversos acontecimentos do passado.

Fotografia 10 – A primeira equipe de professores - “os primeiros a pegar o boi pelos chifres”



Fonte: Arquivo do Projeto do prof. Gilson Porto Junior (2005)

O registro acima mostra da esquerda para a direita, Djanice Sales de Sena (Professora), Francisca Pereira de Souza (professora, coordenadora e diretora), Valdeslice Araújo (professora, coordenadora e diretora), Joilda Reis Mascarenhas (professora), Omar Ribeiro Rocha (professor) e Valcelir Borges da Silva (professor e diretor).

Entre os profissionais apresentados na imagem, destaca-se a trajetória da professora Djanice Sales de Sena, pois, ela é a única professora da primeira turma que ainda em 2025, permanece trabalhando na Casa de Custódia que hoje é Casa de Prisão Provisória de Palmas. São 21 anos de atuação profissional na mesma escola pública.

Atualmente com 60 anos, ela nasceu em Juazeiro – Bahia, onde se formou em Geografia e devido à escassez de oportunidades para professores em sua cidade natal, mudou-se, em 1998, para a capital do Tocantins, pois, como estado novo, oferecia mais concursos e possibilidades de inserção profissional.

Em um trecho da sua entrevista, Djanice Sena (2025), comentou:

Lá começou com o projeto de ressocialização na casa de prisão provisória. Na época, o Gilson era da superintendência, da diretoria regional. Na época, hoje chama superintendência, né? E aí ele fez um convite para nós. Até eu lembro que na época ele disse: tem coragem de pegar o boi pelo chifre? E aí a gente, eu e outros professores, a gente topou participar desse projeto que era da doutora Dulce, por lá na época, né? Ela tinha esse sonho que houvesse a educação lá no sistema, e aí nós todos aceitamos, as professoras convidadas na época²⁹¹.

A princípio, ela foi contratada para trabalhar no projeto e dois anos depois foi efetivada pelo estado, após ser aprovada em um concurso estadual do “Quadro Geral”. Antes de atuar com pessoas privadas de liberdade, pela modalidade EJA, sua experiência docente foi em escolas privadas na Educação Básica.

Da mesma forma que Djanice, a trajetória da professora Francisca Pereira de Souza, também apresenta deslocamentos geográficos e profissionais que marcaram o seu ingresso no

²⁹¹ SENA, Djanice Sales. Entrevista concedida em 04 de abril de 2025. Ref. 007

sistema público de ensino tocantinense. Atualmente, com 52 anos, Francisca nasceu no Maranhão e, com apenas um ano de vida, migrou para a cidade de Tocantinópolis–TO, onde permaneceu até os 26 anos, quando se mudou para a capital para dá continuidade aos estudos na universidade. Na UNITINS, ela concluiu a licenciatura em Biologia e passou por diversos cargos, tanto no estado como no município, até que em 2019 voltou a morar em Tocantinópolis.

Ela foi a última a ingressar na equipe e, no seu relato, esclareceu como o desemprego a forçou a fazer essa escolha: “Aí, no primeiro momento, eu me aterrorizei, porque eu tinha verdadeira aversão a preso. E aí foi muito difícil eu dizer um, sim, mas eu disse um **sim pela necessidade**, não por aptidão, não por inclinação, não porque eu queria essa experiência, não. **Eu não tive alternativa**”²⁹².

A fala — “eu não tive alternativa” — evidencia uma realidade marcante no campo da educação penitenciária: o recrutamento compulsório disfarçado de escolha, em que a inserção docente no cárcere não resulta de afinidade pedagógica ou vocação profissional, mas da precariedade das condições de trabalho e do desemprego estrutural.

A professora Souza (2023) ainda se refere à experiência como algo inicialmente aterrorizante, “pela necessidade, não por aptidão”, reforça o que diversas pesquisas sobre o tema já vêm apontando: a atuação docente no sistema prisional, está frequentemente vinculada à ausência de oportunidades em outros espaços educacionais, como no caso em tela, em que 3 mil professores foram demitidos do sistema municipal de educação, ou seja, não houve um reconhecimento legítimo do contexto penitenciário como campo de prática docente digno e valorizado.

Essa percepção de insegurança e não pertencimento, expressa por nossa interlocutora encontra ressonância nas análises de Carvalho (2019) que ao examinar as memórias de professoras atuantes em prisões tocantinenses, revela que grande parte delas enfrentava um duplo silenciamento: por um lado, o da invisibilidade institucional; por outro, o da sujeição a um espaço hostil que nunca foi objetivamente escolhido.

Do mesmo modo, Pereira (2019) e Prado (2015) apontam que a formação docente específica para a educação penitenciária é praticamente inexistente, agravando ainda mais o sentimento de despreparo, insegurança e deslocamento. Nesse viés, como também assinala Rocha (2010), a escola pode deixar de ser espaço de emancipação e tornar-se apenas mais um instrumento de contenção, tanto para os educandos quanto para os próprios educadores.

E, por fim, Furtado(2020) destaca a instabilidade das condições materiais e simbólicas

²⁹² SOUZA, Francisca Pereira de. Entrevista concedida em 18 de fevereiro de 2023. Ref. 003.

em que esses profissionais atuam, evidenciando a urgência de se discutir a educação no contexto carcerário, não como um espaço marginal da política educacional, mas como território de disputa, resistência e dignidade.

Dessa forma, o “sim pela necessidade” revelado pela professora, não é um gesto isolado, mas um sintoma de um projeto de educação que, em vez de ser construído com base em formação, desejo e compromisso ético, ainda é sustentado por políticas paliativas, improvisadas e muitas vezes insensíveis à complexidade desse campo.

Souza (2023) ainda recorda que durante a entrevista com o professor Gilson Porto Junior, ele a questionou se não gostaria de conhecer o ambiente antes de aceitar a oferta de emprego, ao que ela respondeu enérgica:

E eu simplesmente disse para ele que não queria conhecer nada, eu já tinha decidido que eu ia. E minha decisão não voltava. Aí eu já fui direto. E eu determinei na minha mente que seria uma experiência nova, seria uma experiência onde Deus estaria na direção, e eu ia aprender muito, ia dar uma guinada na minha vida, que era uma coisa que eu não estava preparada, mas que eu estava decidida, determinada, a vencer esse desafio que era a educação em prisões (Souza, 2023).

A contratação de Francisca completou o grupo de professores e inaugurou-se uma nova fase, tanto na história da educação tocantinense como na história da Casa de Custódia de Palmas. A partir de então, uma nova instituição foi implementada no interior de uma já existente. Assim, novas relações de trabalho e adaptações, transformações e mudanças aconteceram. Nesse novo cenário, a prisão já não era mais soberana absoluta, fechada em si e isolada do mundo, pois, uma nova ordem social surgiu, exigindo novas rotinas, uma vez que a escola pública chegou na prisão.

4.3 Cárcere-Fábrica-Escola: A fábrica de bolas que também era escola

O pedagogo Jean-Jacques Rousseau em seu livro, “Emílio, ou Da educação” (1995), defende que uma boa escola não é aquela que está entre paredes e sim, àquela que está à sombra de uma árvore, ao ar livre, valorizando espaços escolares não edificadas, por considerá-los de encerramento ou clausura. Todavia, em 2004, o modelo arquitetônico criticado por Rousseau era justamente o que faltava para a execução do Projeto de Ressocialização Educativa na CCP.

O único espaço físico disponível ficava na fábrica de bolas que passou a assumir o papel de escola, segundo nos informa Porto Junior (2023):

Então, no primeiro ano do projeto, a gente caiu mais ou menos de paraquedas, não tinha lugar, e aí o pessoal nos deixou ficar num cantinho da fábrica de bolas, foi lá nesse cantinho da fábrica de bolas que a gente montou a escola Nova Geração, na época era o projeto ressocialização educativa na casa de custódia de Palmas, na CCP.

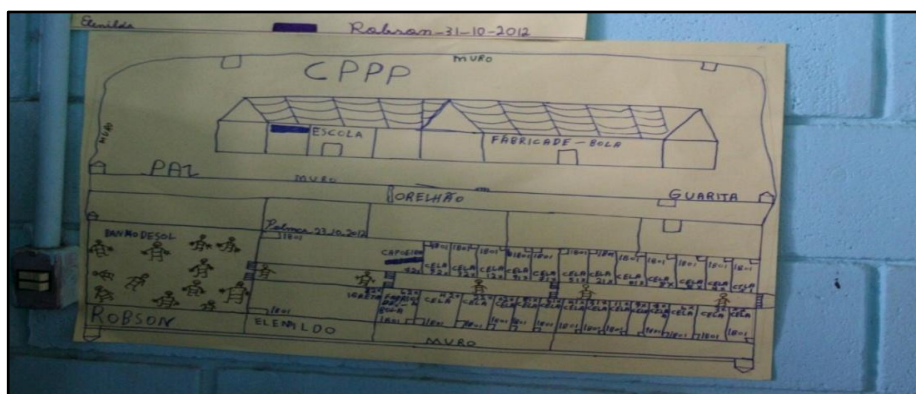
O projeto Pintando a Liberdade²⁹³ visava a confecção de bolas esportivas, a partir de uma parceria entre os governos federal e estadual, implantado na CCP por meio de um convênio realizado entre a SECIJU e a Secretaria Estadual do Esporte (SESPO), cujo objetivo era utilizar a mão-de-obra dos internos do sistema penitenciário tocantinense, oferecendo qualificação profissional e a remição da pena.

As bolas confeccionadas eram destinadas às atividades esportivas dos estudantes da rede estadual de ensino. Os detentos recebiam pelo trabalho realizado, sendo que uma parte da remuneração era repassada imediatamente a eles e a outra era depositada em uma conta que só poderia ser sacada após o fim da pena. Além da remuneração, recebiam a remição de um dia na pena, a cada seis bolas confeccionadas (Santos, 2016).

A fábrica onde eram produzidas bolas e materiais esportivos passou também a ser escola. Nesse espaço compartilhado, eram acolhidos educadores, educadoras e estudantes que se reuniam com o propósito de ensinar e de aprender. O espaço fabril, aos poucos, passou a ser menos fábrica e mais escola, pois “O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo²⁹⁴”.

Esse processo de resignificação do espaço pode ser percebido de maneira sensível e simbólica por meio de um desenho onde é retratado, por um interno, o pavilhão no qual o espaço é compartilhado entre a escola e fábrica de bolas.

Fotografia 11 – Arquitetura do pavilhão da CCP desenhado pelo interno Robson, 2012.



Fonte: Arquivos do Comitê Estadual de Educação em Prisões (COMEP).

A conversão do espaço inicialmente destinado à “fábrica de bolas” em um ambiente escolar mostrou-se como um movimento de ruptura com a lógica fabril disciplinar do sistema prisional, tal

²⁹³ O projeto Pintando a Liberdade, implantado na Casa de Custódia de Palmas por meio de parceria entre a SECIJU e a Secretaria Estadual do Esporte (SESPO), visa à qualificação profissional e remição de pena de pessoas privadas de liberdade por meio da produção de bolas esportivas. Para mais informações, ver: Governo do Estado do Tocantins (2007).

²⁹⁴ FRAGO, 2001, p. 64.

como problematizado por Foucault (1987) e ilustrado por Silva (2008, p. 48).

Ainda na parte interna, mas separada dos pavilhões, ficam dois galpões centrais cercados por muralhas de mais de dez metros de altura por todos os lados, são destinados a realização de atividades laborais, sendo um deles ocupado pelas ações do projeto Pintando a Liberdade e o outro, utilizado como sede da Escola Estadual Nova Geração (EENG). Há duas entradas de acesso a estes galpões, uma para os funcionários - passando pelo refeitório e seguindo um corredor entre o complexo da administração e uma das muralhas - e outra, para os presos, localizada no final de um corredor que dá acesso aos pavilhões.

Se, por um lado, o trabalho na prisão cumpre a função de ocupar o tempo e controlar os corpos, por outro, a transformação desse espaço em escola, ainda que de forma incipiente e limitada, abre possibilidade para o que Paulo Freire (1983) chamaria de “prática da liberdade” — desde que a escola não se converta em mais um mecanismo de adaptação domesticadora.

Essa transição, analisada à luz de Goffman (2001), pode ser lida como uma adaptação secundária em uma instituição total, sinalizando tentativas de reinventar os sentidos da prisão. Além disso, quando os sujeitos institucionais se apropriaram do espaço, geraram uma tensão compreendida por (Chartier, 1990) como uma disputa de sentidos e reconfiguração de práticas — uma operação simbólica em que as pessoas não apenas se adaptam à estrutura, como na cultura prisional, mas interferem nela, produzindo novas formas de existir e resistir embora. Nesse sentido, Dias et al. (2022) alertam que essas experiências educativas são tensionadas entre o horizonte da emancipação e o risco constante de funcionalização ao sistema punitivo.

Essa tensão entre emancipação e funcionalização também se manifestou nos desafios concretos da implementação da educação penitenciária na CCP. Iniciar essa oferta, em 2005, exigiu não apenas enfrentamento institucional, mas também a superação do descrédito por parte dos próprios internos, como relata Furlan (2023): “No primeiro momento, eu percebi que **não estavam [detentos] acreditando que ia dar certo**. Mas depois ficaram bem. Foram ficando bem. **Nós temos que ‘ter tentativa’**. Você não abandona um parente porque ele fez um erro e o Estado tem obrigação de fazer o mesmo”.

A fala de Furlan (2023) expõe, de forma sensível e direta, a descrença inicial dos próprios sujeitos privados de liberdade diante da proposta de implantação de uma escola no interior da prisão. Tal descrença não deve ser interpretada como resistência pessoal à educação, mas como reflexo histórico da negação de direitos, da vivência reiterada do abandono institucional e da lógica punitiva que estrutura o cárcere. Foucault (1987) denuncia que o sistema prisional moderno não foi concebido para educar, mas para disciplinar e vigiar os corpos — logo, a chegada da escola rompe com essa lógica, gerando estranhamento e desconfiança.

Ao afirmar “nós temos que ‘ter tentativa’”, Furlan (2023) resgata uma noção freiriana de

esperança ativa (1996) aquela que reconhece o fracasso histórico, mas não se imobiliza por ele. Por fim, temos uma analogia com o cuidado familiar — “você não abandona um parente porque ele fez um erro” — traduz um compromisso ético-político com a dignidade humana, mesmo quando ela foi socialmente fragilizada. Essa narrativa remete ao princípio da educação como direito inalienável, defendido na Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984) e nas diretrizes do Plano Nacional de Educação em Prisões (2014).

Essa concepção de educação como direito e cuidado ético se materializava, ainda que precariamente, nas atividades desenvolvidas em um espaço adaptado com algumas poucas carteiras quebradas, em um contexto institucional em que o espaço da fábrica foi sendo moldado para receber estudantes, professores e professoras, como nos esclarece o professor Porto Junior (2023):

No início foi muito difícil, sabe, Kelly? A gente não conseguia nada. Para conseguir 20 cadeiras foi um aí Jesus. Eu tive que **pedir cadeira quebrada de tudo que era escola** em Palmas e cada um me deu uma cadeira quebrada e **eu consegui 20 cadeiras** para poder botar as cadeiras lá na casa de prisão, na CCP.

A dificuldade em obter vinte cadeiras — algo básico para qualquer espaço educativo — sintetiza indícios concretos de abandono institucional e a negligência histórica do estado em garantir condições materiais mínimas para o funcionamento da escola e o exercício do direito à educação no cárcere. A necessidade de “pedir cadeira quebrada de tudo que era escola” demonstra que a escola interna nasce não apenas como extensão da rede pública, mas como resto dela, revelando as condições precárias e o improvisado estrutural que marcaram o início da institucionalização da educação penitenciária no Tocantins.

A cena descrita não se resume apenas a uma questão logística; ela expõe as relações desiguais de poder e o lugar marginal que a escola ocupa no interior do sistema carcerário, prática identificada Rocha (2010) e Prado (2015) como um dos principais entraves à efetividade da educação no contexto prisional.

Nesse contexto, a marginalização da escola dentro do sistema prisional não apenas revelava desigualdades estruturais, mas também antecipava os desafios enfrentados a partir de 2005, quando se iniciou um período de adaptações que provocou mudanças significativas no cotidiano carcerário, impactando diretamente a dinâmica interna da instituição. Essas transformações trouxeram consigo novos desafios, especialmente nas relações entre os (as) docentes e os (as) agentes penais, conforme evidenciado no relato a seguir.

Na época foi uma grande dificuldade, porque na primeira semana de aula o pessoal queria mandar os presos algemados. Aí eu falava para eles, gente, não tem jeito de dar aula para um aluno. Vocês têm que entender o seguinte, aqui dentro, da porta para fora, ele é apenado. Da porta para dentro, ele é aluno. Então a gente tentou fazer essa compreensão de que dentro da escola ele era aluno. Então não podia estar

algemado...**Ah, vamos passar uma corrente nos pés e botar aquelas bolas de ferro...**(Porto Junior, 2023).

Enquanto professores, professoras e alunos tentavam transformar o espaço frio e mecânico, em algo semelhante ao espaço escolar, novas e importantes mudanças deveriam ser concretizadas no cotidiano da prisão, sendo necessária uma adaptação junto ao trabalho historicamente desenvolvido pela equipe de segurança da CCP. A respeito do modo limitativo, constrangedor ou coercitivo de certas instituições, Castoriadis (1985) aponta que: “A instituição produz, segundo suas normas, indivíduos que não somente são capazes de, mas são obrigados a reproduzir a instituição”.

Ao considerar que no cotidiano carcerário prevalece o trabalho da segurança, Porto Junior (2023) ainda destacou: “Então, assim, a gente ficou numa **queda de braço**, durante muitos anos, com a segurança pública, porque havia muita dificuldade de entender o que é a capacitação e a formação dentro do sistema penitenciário”.

A expressão "queda de braço" denota um embate prolongado, de forças opostas que disputaram, por anos, hegemonia sobre o cotidiano da CCP. De um lado, a segurança pública, enraizada numa cultura institucional de controle, vigilância e punição; de outro, a educação, que não apenas ensinava: ela resistia, tensionava e transformava — razão pela qual a sua presença foi combatida e desencorajada, desde as primeiras iniciativas, ainda em 2003.

A narrativa do professor Gilson Porto Junior é corroborada pela professora Dorinha Rezende (2025) ao afirmar que "Não foi fácil a experiência, porque a gente **tinha muita resistência da própria estrutura de segurança pública...**". Ao conectarmos os dois relatos, percebemos a imposição da cultura institucional punitiva, tanto na esfera mais ampla, ao nível das discussões entre secretarias, como na esfera *in loco*, ao nível de estranhamento entre professores (as) e agentes.

Nesse sentido, Carvalho (2019) expõe, com base em narrativas das professoras atuantes em uma Unidade Prisional Feminina tocantinense, que elas também enfrentavam resistência explícita dos (as) agentes penitenciários (as), que não compreendiam (ou não aceitavam) a escola como parte do cotidiano carcerário. O que se delinea, a partir dessas três fontes, é o embate entre duas culturas institucionais que pareciam inconciliáveis no âmbito do sistema penitenciário tocantinense.

A articulação entre esses relatos evidencia que, no Tocantins, a educação penitenciária esteve longe de configurar-se como uma política pública consolidada apenas por força de decreto. O direito à educação, nesse contexto, exigia constante disputa e reafirmação diante de uma institucionalidade ainda regida por uma lógica excludente e punitiva. A presença da escola no cárcere tensionava e ainda tensiona, práticas e mentalidades historicamente hegemônicas no sistema prisional, desafiando a ordem estabelecida que, aos poucos, foi sendo moldada, conforme exemplifica o Professor Porto Junior (2023):

Foi uma das coisas que **eu briguei muito** na (secretaria) Cidadania e Justiça, e na (secretaria) Segurança Pública, **que os nossos professores não passassem [mais] por revista**. Então, durante os primeiros anos do projeto, os nossos professores não eram revistados, eles não tinham essa revista íntima, as nossas professoras não tinham que se despir, os nossos professores não tinham que ficar nus, então a gente conseguiu, eu não sei como está hoje, mas na época isso não acontecia, porque eu falei que era vexatório demais, era humilhação demais, esse contexto.

A cultura carcerária, a princípio, tentou submeter os professores e professoras à revista íntima diária, pois as instituições resistem a mudanças para preservar hábitos, costumes, normas e comportamentos, no entanto, é da natureza das instituições educativas a resistência. E após muitos enfrentamentos institucionais como ilustrado no trecho “eu briguei muito na (secretaria) Cidadania e Justiça, e na (secretaria) Segurança Pública”, aboliram a revista da equipe docente.

Aos poucos, a rigidez das normas carcerárias foram se arrefecendo e a revista foi substituída pelo detector de metal: “Primeiro, o detector de metal. Aí, depois, veio o portal, aí passou a passar por aquele portal e era averiguado todo o material” (Souza, 2023).

Lógico, esses pequenos avanços eram grandes conquistas, haja vista, todas as dificuldades encontradas pela comunidade escolar em tudo o que era proposto, ou seja, a equipe docente trabalhava em duas frentes diárias: uma com os alunos e outra com a equipe de segurança conforme destaca a professora Araújo (2023) “Nós fizemos um trabalho de conscientização que não havia necessidade de [revista] estar aqui naquela época, que era muito constrangedor para gente”.

Essas conquistas, no entanto, não eliminaram todas as tensões cotidianas, reflexo da convivência entre os dois distintos grupos, cada um pertencente à uma instituição onde os integrantes de uma compõem um grupo social estruturante, regido por um conjunto de práticas e valores que, em determinadas circunstâncias, geram conflitos com outros sujeitos pertencentes ao outro grupo. No contexto prisional, a descrença de alguns agentes penitenciários em relação ao propósito da educação ali desenvolvida, enquanto representantes da cultura institucional vigente, frequentemente se traduzia em entraves concretos ao processo educativo. Ilustra-se a seguir:

Mas havia, lógico, essa negação do direito. E, às vezes, eles (agentes) faziam o corpo mole, digamos assim. **Eles demoravam para ir abrir**, fazer o procedimento para a gente ter acesso à escola. **Às vezes, inventavam situações para não ter aula**. Muito atraso. Às vezes, a gente perdia mais de hora de aula por conta desse processo moroso, né? De levar os alunos até a escola (Silva, 2023).

O relato explicita com clareza uma das formas mais recorrentes e insidiosas de boicote institucional à efetivação do direito à educação no sistema prisional: a negligência cotidiana travestida de procedimentos burocráticos e atrasos deliberados. A “negação do direito” apontada pelo entrevistado não se dá necessariamente por meios formais ou por atos explícitos de recusa, mas

se manifesta de maneira sutil e persistente por meio do “corpo mole”, dos atrasos propositais e da criação de obstáculos operacionais que inviabilizam, na prática, aquilo garantido em lei.

Devido à fragilidade da rotina escolar, os atrasos eram constantes e “inventar situações para não ter aula” são formas de reafirmar o controle sobre o tempo, o corpo e o saber, ou seja, de preservar a hegemonia da lógica prisional frente à ameaça simbólica que a escola representa dentro da prisão.

Qualquer ação diferenciada, como a culminância de projetos, comemorações ou até mesmo uma aula de reforço que não estivesse na rotina, previamente estabelecida, necessitava do aval da segurança. Procedimento que entendemos ser necessário devido à natureza do espaço carcerário, embora, de maneira geral, qualquer situação era motivo para o cancelamento das atividades escolares: “As aulas eram suspensas quando o clima interno entre os presos está ‘pesado’, quando há reunião geral da equipe dirigente e quando há ‘baculejo’ nas celas” (Silva, 2008, p. 129). Esse *modus operandi* de suspensão das aulas por uma grande diversidade de fatores perduraria até os dias atuais, como veremos mais à frente.

Diante da recorrência dessas interrupções, tornou-se ainda mais relevante compreender como se estruturaram as primeiras experiências na CCP. Ao retomarmos a narrativa de Araújo (2023), na qual, ela narrou: “Num contingente daquela época, tinha uns 500, [presos] né? Tinha umas 500 pessoas que estavam ali, apreendidas”, a partir dessa informação, nossa curiosidade investigativa voltou-se para compreender quais eram os critérios e procedimentos que orientavam a seleção dos primeiros alunos para participarem do projeto, ao que ela respondeu:

Uma seleção criteriosa da própria casa de prisão. Então, o diretor, com o chefe de segurança, avaliavam o perfil de cada preso, em termos de nível de periculosidade. Então, aquele preso que apresentava **bom comportamento, que era um preso de disciplina**, e já estava há um bom tempo lá na unidade, então, dentre esses, o que tivesse um melhor perfil, **que não tivesse dado nenhum trabalho para os agentes**, os quais são os policiais penais hoje, **eles seriam escolhidos** (Souza, 2023).

O fragmento "uma seleção criteriosa da própria casa de prisão..." nos apresenta uma clara ideia do que seja a cultura carcerária quando é evidenciado que o processo de seleção dos alunos era conduzido apenas pela equipe administrativa. Não havia uma seleção pelo histórico escolar, tão pouco era realizada uma avaliação diagnóstica que identificasse o nível de ensino do candidato à vaga. Pelo contrário, foram usados critérios subjetivos como “bom comportamento”, “disciplina” e “não ter dado trabalho aos agentes”.

Essa prática é encontrada na literatura da cultura prisional punitiva, da qual Foucault (1987, p. 249) destaca: “A prisão fabrica os delinquentes, molda os indivíduos, sujeita-os a um poder

normativo e os insere numa lógica de controle permanente”. Em outras palavras, o acesso a direitos fundamentais é transformado em privilégio, reforçando um sistema de mérito e obediência.

Quando a gestão da CCP condicionou o acesso à escola somente aos detentos com "bom comportamento" ela transformou o direito à educação em instrumento de vigilância e recompensa, reforçando a função corretiva da pena. Lógica dominante, da qual Paulo Freire (1996) discorda, pois ela condiciona e reduz a educação a uma estratégia de domesticação, negando sua função humanizadora e emancipadora. Além disso, essa seletividade reforça desigualdades e deslegitima a educação como política pública universal, esvaziando seu potencial transformador.

A noção do "preso disciplinado" como sujeito que reprime sua individualidade em prol de uma coletividade organizada, mencionada pela interlocutora, remete diretamente ao conceito de biopolítica e governamentalidade abordado por José Anchieta Arrais de Carvalho (2018). Segundo o autor, a biopolítica constitui um conjunto de estratégias e práticas pelas quais o poder soberano age diretamente sobre a vida humana, regulamentando-a por meio de dispositivos jurídicos e políticos, visando sobretudo à produtividade e ao controle populacional.

Nesse sentido, o modelo disciplinar aplicado aos detentos da CCP não era apenas uma técnica de contenção ou punição individual, mas uma estratégia mais ampla de gerenciamento massificado dos corpos e subjetividades, visando à docilidade necessária à manutenção da ordem social e institucional.

Essa apropriação da disciplina como instrumento de poder é reverberada pela professora Souza (2023) no trecho “que não tivesse dado nenhum trabalho para os agentes [...] eles seriam os escolhidos” coaduna com Foucault (1987) quando ele defende que esse novo mecanismo disciplinar se consolidou no final do século XVIII e meados do XIX, quando a disciplina se mostrou mais eficiente no controle do corpo e da mente que os modelos fundamentos no terror e na punição física.

Para o autor, “O corpo, portanto, não é mais submetido a uma punição espetacular; ele é colocado em um sistema de controle e de registros contínuos. (...) A docilidade se obtém pela vigilância constante, pela ordenação do tempo e dos movimentos e pela correção contínua.”. Em suma, a violência leva ao extermínio do corpo e a domesticação mobiliza o corpo para a finalidade que se quer. “Assim, se o terror destrói, a disciplina produz²⁹⁵”.

Em suma, naquele momento, só os internos ditos “institucionalizados” seriam “beneficiados” com o direito ao estudo. O que nos remete, novamente, ao filme: “Um sonho de liberdade (1994)” onde Red, personagem de Morgan Freeman, faz uma breve e profunda reflexão com o olhar fixo nos muros, cercas e armas que o cercam nesse momento: “Mas eu sei que esses

²⁹⁵ VEIGA-NETO, 2007, p. 64.

muros são estranhos. Primeiro, a gente odeia. Depois se acostuma. E, depois de muito tempo, você fica dependente. Isso é institucionalizado”.

De modo geral, empecilhos de toda natureza dificultavam a execução do projeto que não avançava. Trabalho voluntário e boa vontade não eram suficientes e o desânimo começou a tomar conta da equipe até que uma reviravolta aconteceu. Uma reportagem jornalística mudou os rumos do projeto. Sobre esse acontecimento, professor Gilson Porto Junior (2023) narrou empolgado:

E aí, um elemento essencial para o projeto decolar foi quando a gente conseguiu uma primeira visibilidade. Depois de alguns meses de projeto, a gente, nessa situação que eu te falei, cadeira quebrada, nada funcionava, não tinha nada. A TV Cultura fez uma reportagem sobre a experiência que a gente estava começando. E aí, o que aconteceu? O negócio decolou. Depois que apareceu na televisão, na TV Cultura, em âmbito nacional, nós **deixamos de ser o patinho feio** e todo mundo queria ajudar o projeto da CCP.

Como sabemos, os meios de comunicação de massas, são produtores e transmissores de fatos. E mais uma vez percebemos a televisão influenciando no rumo da história. Ela, que na década de oitenta tanto influenciou a favor do movimento separatista do antigo norte goiano, como nos informou, anteriormente, Santos (2002), dessa vez, agora em meados do século XXI, a televisão contribuiu para que o projeto educacional ofertado na CCP deixasse de ser o “patinho feio” e passasse a ser o foco dos holofotes da sociedade tocantinense que percebeu a existência do projeto e da necessidade de recursos.

A visibilidade midiática, portanto, não apenas tornou público a existência do projeto educacional, como também incitou mudanças materiais concretas. O galpão, que dava lugar à fábrica de bolas e a escola, foi então ampliado e dividido para melhor receber professores, professoras e seus alunos. Após as reformas, o espaço passou a ter duas entradas de acesso, uma para os professores, do lado esquerdo, passando pelo refeitório e seguindo um corredor entre o complexo da administração e uma das muralhas - e outra, para os alunos, localizada no final de um corredor que dá acesso aos pavilhões. O professor Valcelir Silva (2023) nos descreve como ficou o espaço após a ampliação.

Sim, porque lá na unidade é um galpão. Então a gente entrava no galpão, você estava dentro da escola e tinha umas divisórias internas de compensado, uma estrutura de compensado e gesso que fazia a divisão das salas de aula.

A descrição do ambiente reformado como um “galpão com divisórias de compensado e gesso” aponta para uma arquitetura provisória, improvisada e frágil, que, embora já fosse considerado um avanço, pois, a princípio nem esse ambiente existia, ainda estava longe de garantir as condições adequadas para um processo educativo pleno.

4.4 A ampliação da oferta de educação nas unidades prisionais tocantinenses

Após ganhar visibilidade na mídia, o projeto consolidou-se e passou a adquirir os contornos de um espaço escolar. No entanto, essa exposição pública também gerou uma onda de euforia por parte de diversos gestores e representantes políticos da região — uma reação inesperada pela equipe responsável, que até então enfrentava resistência e invisibilidade institucional.

Os outros municípios foram todo mundo bater lá no gabinete da secretária [professora Dorinha] **Tinha vereador, tinha deputado**. Eu recebia a informação na época do vice-governador cobrando porque no presídio tal não tem escola. E eu explicava para ele, **mas não tem dinheiro, gente!** [fala exasperada] **como é que eu vou abrir uma sala de aula assim lá?** [mostra indignação] aí eu comecei a rodar o Estado. Eu ia para Araguaína, eu ia para Gurupi, como eu ainda estava na DRE, para ver as condições técnicas de implantação do projeto lá. E assim, o projeto foi surgindo. Aí depois entrou Tocantinópolis, depois Porto Nacional. **Mesmo que não tivesse presídio, entrou na delegacia** (Porto Junior, 2023).

Ao ser questionada sobre as cobranças feitas por agentes políticos à Secretaria de Educação, a professora Dorinha Rezende (2025), então secretária de educação, respondeu de forma enfática: “Primeiro que eu acho que é obrigação do Estado. Se o Estado talvez tivesse funcionado melhor, eles não estariam lá. [...] o processo de reintegração na sociedade, ele acaba sendo bastante comprometido com essa ausência real de oportunidade”. Sua declaração evidencia uma crítica contundente à ausência de políticas públicas eficazes e sob o discurso em que o Estado é responsável pela prevenção da marginalização social e na garantia de oportunidades que promovam a reintegração das pessoas, ela começou a fazer as articulações necessárias para a expansão do projeto.

Essa concepção de ampliação imediata como dever do estado não era partilhada por Porto Junior (2023) que via com medo e receio essa expansão, pois, na prática, eram claros os desafios estruturais e políticos a serem enfrentados. Sobre isso, Adriano Dias et al. (2022) identificam que a implementação de projetos sem respaldo técnico, financeiro ou pedagógico, frequentemente movidos por interesses político-eleitorais e não por compromissos formativos representam um dos maiores entraves à consolidação da educação no âmbito do sistema carcerário brasileiro. Tal argumento é comprovado pela presença de vereadores, deputados e o próprio vice-governador do estado, demandando a implantação do projeto em seus respectivos territórios eleitorais.

A fala, “Mas não tem dinheiro, gente. Como é que eu vou abrir uma sala de aula assim lá?” é mais do que um desabafo administrativo: explicita os limites materiais enfrentados pela gestão educacional na época, bem como, uma denúncia das contradições entre o discurso político de expansão e a precariedade material das políticas públicas.

Ademais, a referência à inserção do projeto mesmo em localidades onde “não tinha presídio, entrou na delegacia”, aponta para o que Carvalho (2019) chama de fragilidade da institucionalização

da educação no cárcere, revelando uma política marcada por limites difusos, falta de regulação e ausência de articulação intersetorial, que ao instrumentalizar a educação penitenciária, ela passou a ser vista como um ativo de capital político.

Diante desse cenário, o professor Gilson Porto Junior (2023) dá continuidade seu relato:

O trem fugiu daquela dinâmica do projeto-piloto, que era ter condições mínimas. Aí, resultado. A gente foi discutir, chamamos para a mesa de negociação, discutir quais eram os problemas. **Porque havia risco de revolta, havia risco de fuga, não tinha estrutura física.**

Observamos que o objetivo dessa expansão imediatista, motivada apenas por interesses políticos, não era transformar seus alunos e alunas em cidadãos emancipados, possuidores de direitos, mas apenas promover politicamente um sistema que anuncia uma inclusão que não compreende.

Além de tudo, o alerta escancarado emitido por nosso interlocutor — “Porque havia risco de revolta, havia risco de fuga, não tinha estrutura física” — acendeu um sinal crítico para a expansão do projeto, que foi conduzida de forma precipitada e à revelia de critérios técnicos, não apenas comprometendo a efetividade do processo educativo, mas colocando em risco a integridade de todos os profissionais envolvidos. Ou seja, a expansão mostrou-se, na verdade, como uma encenação simbólica, voltada mais para satisfazer expectativas e interesses do campo político do que para garantir, de fato, o direito à educação.

O receio de Porto Junior era que diante da ausência de condições adequadas, eventuais incidentes (rebeliões, fugas, agressões) fossem interpretados não como falha da estrutura carcerária, mas como consequência da presença da educação no cárcere. Para Adriano Dias et al. (2022), essa prática não é incomum, pois frequentemente, as iniciativas educacionais no cárcere são implantadas sem estrutura física, sem formação docente específica e sem articulação interinstitucional sólida, o que as torna frágeis e altamente vulneráveis à descontinuidade.

Mesmo sem todas as condições necessárias, o projeto foi implantado nas unidades de Gurupi, Araguaína, Porto Nacional e Tocantinópolis. Então,

Nós tínhamos alunos acorrentados, como acontecia em Porto Nacional na época, dentro da delegacia. Então, não podia ter aula desse jeito. [...] **infelizmente, quando o projeto ganhou áreas de maior visibilidade, a gente perdeu o controle do que ia ter que acontecer.** Porque a gente queria que o projeto tivesse seguido em Palmas durante os três primeiros anos (Porto Junior, 2023).

Perante o cenário de ausência de estrutura arquitetônica e insuficiência de recursos financeiros e humanos para garantir a segurança dos profissionais envolvidos, as instituições penitenciárias localizadas no interior do Estado, buscaram “formas alternativas” para viabilizar o funcionamento das aulas segundo nos informa Porto Junior (2023): “Ah, **vamos passar uma**

corrente nos pés e botar aquelas bolas de ferro. Como foi feito, um ano depois, em Porto Nacional. Em Porto Nacional, o pessoal acorrentava o pessoal no chão, nas cadeiras”.

Ao se referir à presença de estudantes acorrentados em delegacias, ele explicita a inviabilidade ética, pedagógica e simbólica do fazer educativo em um ambiente que viola princípios fundamentais da dignidade humana e do direito à educação. O medo que o professor Gilson apresentava, não é apenas da violência ou da insegurança física; é, sobretudo, o medo da deslegitimação da escola, da associação da proposta pedagógica a uma estrutura fracassada e desumanizadora.

A intenção inicial do coordenador do projeto era consolidar a experiência em Palmas–TO, por ao menos três anos, garantindo amadurecimento pedagógico, estrutura institucional e formação docente. No entanto, a visibilidade precoce desencadeou uma expansão política apressada, desarticulada das reais condições de implementação, exigindo do processo educacional a submissão às condições impostas pelo aparato de segurança que reproduzia mecanismos de dominação, controle e desumanização.

Diante desse cenário de expansão desordenada e subordinação às dinâmicas de controle, os (as) docentes que atuavam na CCP perceberam que, para equacionar a realidade pedagógica fundamentada na lógica prisional seria necessário esclarecer os papéis dos atores daquele projeto, como aponta, o professor Porto Junior (2023), “Porque virava uma eterna confusão o sistema prisional”. Seria necessário, a partir de então, avaliar ações, concretizar objetivos e adaptar e compreender aquela nova forma de ensinar. Entra em cena a pedagogia da convivência que permanece num constante equilíbrio de pratos entre a instituição ‘prisão’ e a instituição ‘escola’.

Enquanto a rotina escolar se estabelecia, as aulas aconteciam a portas fechadas, professores (as) e alunos se viam em um ambiente até mesmo utópico, difícil de acreditar. Finalmente, se encontravam na sala de aula da prisão. Eles vivenciavam, na prática, o que por muitos anos foi apenas um sonho, um projeto. A oferta de educação formal na CCP era uma realidade, mas ainda detinha de muitas limitações, como espaço físico adaptado e apenas três salas de aula para comportar todos os ciclos e segmentos da EJA, enquanto a biblioteca foi instalada no corredor e não dispunha de funcionários habilitados.

Com muitos improvisos e a escassez de espaço, o projeto desde o seu nascimento experimentou formas diferenciadas de organização pedagógica e curricular, restando à equipe implantar o modelo de escola multisseriada e disciplinas organizadas por oficinas didáticas. Não é incomum a oferta de salas multisseriadas no ambiente penitenciário tocantinense, pois observamos realidade idêntica em nossa pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2018 a 2019 na Unidade

Prisional Feminina de Pedro Afonso (UPF) do Tocantins.

Nesta Unidade Penal, identificamos práticas educacionais muito semelhantes às encontradas na CPP de Palmas. A exemplo, segue um trecho de uma entrevista realizada, em 2018, com a professora Araujo, que já atuava há dois anos na Unidade e optou por ser identificada apenas pelo seu último nome, ela que é licenciada em matemática, nos esclareceu o funcionamento do sistema multisseriado da escola da UPF:

É o seguinte, é porque nós temos só uma sala de aula e, geralmente, a cada semestre, como é modalidade EJA, né? Às vezes nós temos quatro turmas, às vezes nós temos cinco ou seis, depende da escolaridade de cada uma. Então é... por ter só uma turma, geralmente ficam duas, três ou até quatro turmas em um período, então a dificuldade é muito grande em trabalhar com turmas multisseriadas. Por mais que sejam poucas alunas, mas eu tenho que dar atenção a todas. Então, esse trabalho dificulta um pouco. É bem difícil fazer esse trabalho em turmas multisseriadas (Araujo, s/p, 2018, apud, Carvalho, 2019, p. 110).

Classes multisseriadas são compreendidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe” (Brasil, 2007, p.25). No contexto das instituições investigadas, há a presença de um único professor ou professora (unidocência) cujo objetivo é ensinar todos, cada um em seu nível de ensino.

Essa realidade é apontada como mais um dos fatores que dificultam o exercício da prática docente no cárcere (Carvalho, 2019). Com demandas gigantes e poucos recursos humanos e financeiros, os professores da CCP faziam de tudo para que a “escola da prisão” fosse realmente “uma escola” para seus alunos. Vejamos:

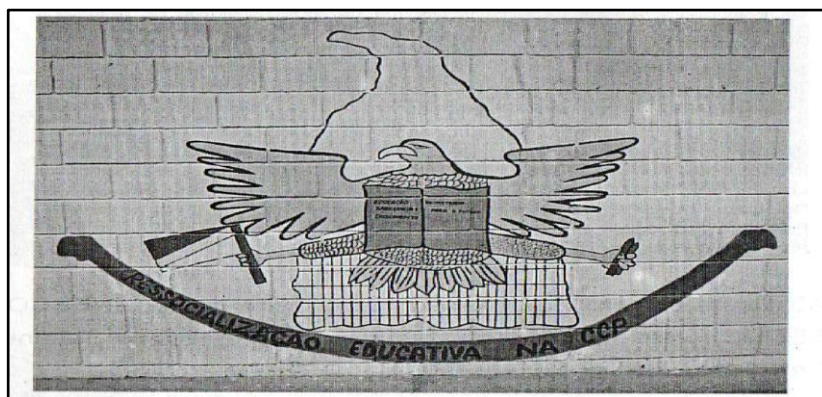
Não tinha algemas, não tinha grade. Entravam na escola, **eles passavam a ser alunos como outro qualquer**. Não tinha nada que limitasse o acesso deles. Eles tinham livre acesso ao banheiro, ao corredor, que é onde tinha uma biblioteca, eles tinham livre acesso à sala da coordenação, inclusive, nessa época, como nós não tínhamos uma política clara de como deveríamos agir referente ao tratamento com esses alunos, nós agíamos como agíamos como aluno de fora, conversando, escutando, interagindo (Souza, 2023).

À luz do pensamento de Paulo Freire (1999), o processo educativo não pode assumir um papel autoritário ou mesmo impositivo, pelo contrário, implica reconhecer seu aluno, ou aluna, em contínuo processo de aprendizagem, capaz de mediar, por meio do diálogo, saberes e reflexões a respeito dos valores fundamentais à convivência democrática em uma sociedade plural e globalizada.

Assim, ao tratar os estudantes, em privação de liberdade, como “qualquer outro” sem medo ou discriminação, a equipe docente da CCP buscava percorrer um caminho que resultasse na transformação deles, na construção da tão sonhada emancipação. Segue a ilustração do logotipo do

projeto criado pelos alunos.

Fotografia 12 – Logotipo do Projeto Ressocialização na CCP



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto (2005)

No ano de 2005, as salas de aula já contavam com um espaço físico próprio, mas os professores ainda careciam de capacitação específica para trabalharem na EJA, em situação de prisão. A formação dos professores era urgente pois a educação ofertada na prisão não poderia cometer os mesmos erros de outras instituições pelas quais os internos passaram ao longo da vida. Essas instituições anteriores podem, até mesmo, ter contribuído para a construção de uma identidade delinquente, ou seja, urgia a necessidade de formação específica.

Foi então que surgiu a oportunidade da equipe coordenada pelo professor Gilson Porto Junior aprovar, junto a ULBRA, executar um segundo projeto intitulado “Projeto CCP – Casa de Custódia de Palmas”. Os objetivos desse segundo projeto visavam fortalecer o trabalho da equipe docente, assessorar os gestores, professores e professoras em atividades pedagógicas e de formação continuada.

Concomitantemente à aprovação do projeto, sob o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aconteceu uma onda de promoção e investimento em políticas públicas e movimentos em favor da oferta de educação nas prisões, reconhecendo, ainda que tardiamente, que a educação no cárcere não poderia mais ser tratada como uma concessão ocasional, mas como direito garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Execução Penal (1984).

A respeito desse novo cenário nacional, a professora Souza (2023) esclareceu como aconteceu na prática:

Então, teve todo aquele olhar voltado para essa escola, porque tudo era novo naquela época, **era um investimento muito grande em educação em prisões**. Naquela época se investiu em formações, em encontros, arrumavam. Nós fomos para Fortaleza, a equipe todinha, para um seminário, parece que foi um seminário de dois dias, eu participei de encontros em Brasília, então tinha todo um olhar focado para educação em prisões.

O relato apresentado expõe, com clareza, o contexto de efervescência e valorização institucional da educação nas prisões em meados dos anos 2000 — especialmente entre 2004 e 2006²⁹⁶ — período que, como apontam Dias et al. (2022) e Furtado (2020), marcou uma “onda” de políticas públicas e mobilizações nacionais em torno da consolidação da educação penitenciária como direito e como política de Estado.

Enquanto isso, no Tocantins, o Projeto CCP – Casa de Custódia de Palmas, estava sendo consolidado como uma experiência piloto de apoio pedagógico ao projeto principal. Seus objetivos eram: “Colaborar na criação de um projeto de ressocialização destinado aos internos; assessorar os gestores na implementação e implantação do projeto; realizar oficinas e/ou atividades de formação continuada²⁹⁷”.

Durante a execução desse projeto, aconteceram diversos momentos de interação entre a equipe e os alunos. Segue um registro de uma oficina de socialização ministrada pelos professores Gilson Porto Junior e Omar Ribeiro Rocha.

Fotografia 13 – Oficinas de Elaboração do Projeto Político Pedagógico na CCP.



Fonte: Arquivos do Projeto – CCP (2005)

Essa vivência dialoga com os princípios defendidos por Paulo Freire, quando ele narrou suas experiências, enquanto Secretário da Educação da cidade de São Paulo, no livro “Educação na

²⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Projeto Educando para a Liberdade: Política pública de educação nas prisões. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

²⁹⁷ CEULP/ULBRA. Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas – CCP. Palmas, TO: Pró-reitoria de Extensão, 2005.

Cidade” (2001), nele, o autor defende que um Projeto Político Pedagógico (PPP) não pode ser concebido por meia dúzia de “iluminados²⁹⁸” cujos resultados são entregues em caixinhas prontas para serem reproduzidas conforme as orientações desses mesmos especialistas.

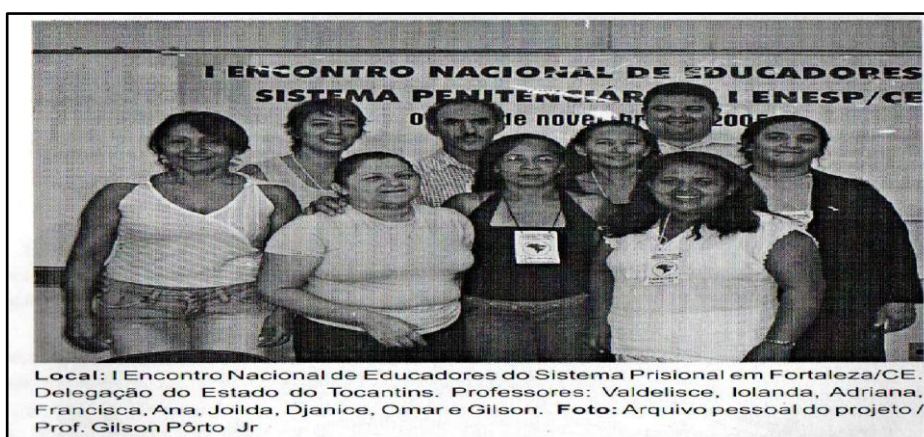
Para Freire (1987), o PPP vai muito além de uma simples ferramenta técnica e burocrática, ele se constitui como um ato político e ético através do qual a escola manifesta sua identidade, suas convenções sociais, suas práticas e intencionalidades pedagógicas.

Ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em colaboração com alunos e professores, a equipe implementou uma concepção educativa pautada no diálogo, na construção coletiva e na valorização dos saberes contextualizados dos educandos. Prática defendida por Carvalho (2019) e Furtado (2020), que concordam ao defenderem que a construção participativa do PPP nas escolas carcerárias é um ato de resistência ao promoverem o rompimento, ainda que parcialmente, com a estrutura opressora do sistema consolidando a educação como prática da liberdade.

Dentre as atividades desenvolvidas nessas reuniões e oficinas, destacam-se os primeiros momentos de discussão para a implantação da Escola Estadual Nova Geração, bem como, a participação da equipe no I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário (ENESP), promovido pelo MEC em parceria com a SEDUC-CE, com carga horária de 40 horas.

Segue um registro da participação tocantinense no I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário, promovido em Fortaleza, no Ceará.

Fotografia 14 – I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Prisional em Fortaleza–CE.



Fonte: Arquivo do projeto (2005)

No final de 2005, o projeto secundário foi concluído e apresentou em seu relatório final, uma

²⁹⁸ “iluminados” — uma metáfora usada por Paulo Freire (2001) para os especialistas que centralizam decisões em nome de uma suposta superioridade técnica.

extensa lista de atividades realizadas, mesmo com uma equipe tão pequena. Destacamos a seguir, algumas delas.

- Participação nas reuniões de planejamento docente na CCP (20 horas).
- Oficinas de elaboração do Projeto Político Pedagógico com professores e internos (40 horas).
- Participação na Formação Continuada dos professores da CPP (16 horas)
- Participação no I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário - ENESP promovido pelo MEC e SEDUC- CE em Fortaleza (40 horas).
- Elaboração do Projeto de Pesquisa “Educação de Presos Adultos: perfil e análise da ação educativa”.
- Auxílio na elaboração do projeto de financiamento (UNESCO-MEC-SEDUC).
- Participação nas atividades promovidas pela CCP junto aos internos (Dia do Professor, escolha do logotipo do projeto, entre outros).
- Assessoramento na elaboração do projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas promovido pela SEDUC (30 horas)²⁹⁹.

Dentre as diversas ações executadas pelo projeto, destaca-se a presença da professora Dorinha em momentos significativos, como a comemoração do Dia do Professor promovida na CCP. A seguir, apresentamos um dos registros desse evento.

Fotografia 15 – Comemoração do Dia dos Professores na CCP, em 2005.



Fonte: Arquivo do projeto (2005)

No registro fotográfico, identifica-se a então Secretária de Educação do Estado do Tocantins, professora Dorinha Resende, ao seu lado, encontra-se a professora Iolanda Oliveira, gerente da EJA, ambas sentadas. Em pé, com a mão no rosto, identificamos a professora Francisca Sousa, também atuante no projeto educacional da CCP e interlocutora dessa pesquisa. A imagem capturada durante

²⁹⁹ CEULP/ULBRA. Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas – CCP. Palmas, TO: Pró-reitoria de Extensão, 2005.

o evento comemorativo oferece um importante registro histórico do reconhecimento e participação de autoridades nas atividades educacionais naquele período.

A celebração de datas específicas em espaços sociais distintos, como o sistema prisional, constitui uma forma de construção da memória coletiva. Para Halbwachs (1990) rituais comemorativos funcionam como formas de ancoragem simbólica dos sujeitos em determinados grupos, reforçando vínculos sociais e identitários.

Além da memória institucional, o registro fotográfico também serve para uma análise das políticas públicas voltadas à educação em prisões no Tocantins, no início dos anos 2000, período de forte articulação entre os entes federativos e de investimentos na consolidação de estruturas pedagógicas dentro do sistema penal.

Na conclusão do Projeto CCP – Casa de Custódia de Palmas, o engajamento da equipe vivenciou dois marcos inéditos na trajetória histórica da oferta de educação penitenciária tocantinense. O primeiro trata-se da elaboração da proposta que incluiu o Tocantins no Programa Nacional: Educando para a Liberdade, já apresentado nas seções anteriores, tratava-se de uma iniciativa da UNESCO e do MEC, em articulação com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJ) que promoveu uma série de seminários regionais e nacionais visando estruturar e institucionalizar a oferta de educação nas unidades prisionais brasileiras.

A equipe tocantinense se mostrou tão engajada que não se contentou apenas com a inserção no programa nacional, ela participou ativamente de quase todos os seminários que aconteceram em várias regiões do Brasil, como, por exemplo, o Seminário Nacional “Educar para Libertar”, realizado em Brasília (2005), que foi lembrado pela professora Francisca Souza, na sua narrativa anterior.

Aconteceram também seminários regionais em Fortaleza, Recife, Belém e Belo Horizonte, voltados à escuta de experiências locais, à troca de boas práticas, elaboração de diagnósticos regionais e a criação de grupos de trabalho estaduais para tratar da articulação entre políticas educacionais e penitenciárias³⁰⁰.

O segundo marco trata da aprovação de um projeto de financiamento junto à SECAD, através do qual foram investidos cerca de R\$ 1,2 milhão em seis estados brasileiros, entre eles, o Tocantins que teve sua proposta de financiamento aprovada³⁰¹.

Esse projeto intitulado Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do

³⁰⁰ BRASIL. Projeto Educando para a Liberdade: Educação nas prisões – diretrizes nacionais. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p. 31.

³⁰¹ *Ibid.*

Tocantins se tornou o primeiro e único Curso de especialização voltado para a formação continuada dos diversos profissionais envolvidos na assistência educacional penitenciária tocantinense, cuja finalidade era,

Favorecer as ações educativas desenvolvidas nas unidades do Sistema Prisional, desencadeado por um processo de reflexão sobre a humanização do sistema, através da formação continuada integrada dos agentes educativos (professores, professoras e servidoras e servidores do sistema penitenciário) (SEDUC, 2005).

Essa especialização, com carga horária de 420 horas, iniciou-se em 2006 e foi concluída em 2007, se tornando um marco na história da educação penitenciária tocantinense, pois, foi a primeira e única do estado carecendo de uma análise mais aprofundada que será apresentada na seção seguinte.

Em suma, o projeto que começou como um “patinho feio³⁰²”, se expandiu em 2006, para outras unidades que ainda não ofertavam assistência educacional, foram elas: Centro de Reeducação Social Luz do Amanhã, localizado no Bairro Cariri na Capital Palmas, Unidade Prisional Feminina de Palmas; Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota em Araguaína e Casa de Prisão Provisória de Porto Nacional.

4.5 Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins

A princípio, o orçamento do projeto para execução da especialização foi de R\$ 217.440,00, que contemplava a produção do material didático, o deslocamento, alimentação e hospedagem de 20 professores da SEDUC e 100 gestores e agentes do sistema penitenciário do Tocantins³⁰³. No entanto, o convênio n.º 059/2005, estabelecido entre SECAD/MEC e SEDUC/TO, liberou apenas R\$ 92.200,000 de recursos. Esse montante só custeava o deslocamento e a manutenção dos participantes, causando uma drástica redução do projeto (Porto Junior, 2008).

Cortes orçamentários e a reestruturação do projeto foram necessários e a produção do material didático teve que ser elaborada, de forma voluntária, pelo grupo de pesquisa Educação, Cultura e Transversalidade, vinculado a UFT, ele era organizado em três grandes linhas: “Uma linha de formação geral da cidadania, uma linha geral de capacitação para servidores, tanto do Judiciário, da Segurança Pública, quanto da SEDUC, e outra linha de produção de material didático” (Porto Junior, 2023)”.

³⁰² PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2023. Ref.001.

³⁰³ PORTO JR., Gilson. Educação prisional no Tocantins: **Uma história construída a muitas mãos**. In: Educação Prisional e Práticas Pedagógicas: Construindo experiências. PORTO JR., Gilson; SANDOVAL, Antunes de Souza. (Orgs.). Palmas: UNITINS, 2008, v. 1, p.15-39.

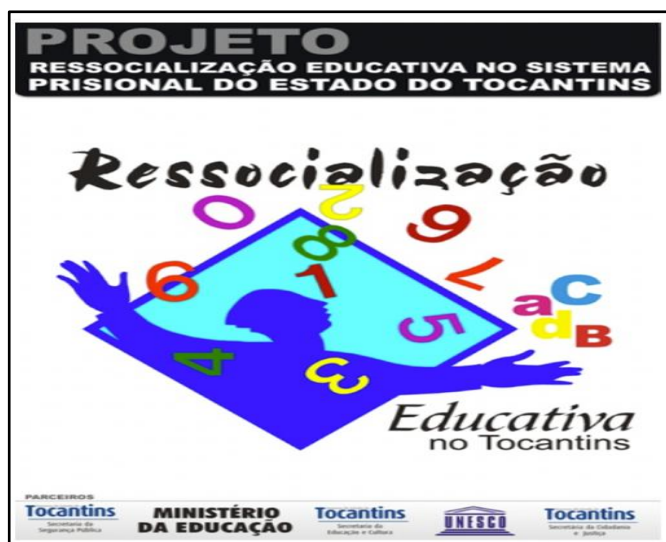
De forma voluntária, os consultores Adriana Gallert, Rodrigo Silva, Fabíola Araujo, Cristiane Mansanera, Cristiane Vasconcelos, Sandoval Souza, Maria Rita Labanca, Antônio Filho e Gilson Porto Junior elaboraram todo o material instrucional do curso, resultando em uma apostila organizada em quatro módulos³⁰⁴. O curso abarcou quatro temáticas principais, são elas: metodologias em educação de adultos; Ensino Diferenciado: Didática e Práticas Pedagógicas em Educação de Adultos; Ética Profissional e Valores na Educação Prisional e Humanização e Direitos Humanos no Sistema Prisional³⁰⁵.

Ao final de cada unidade formativa da apostila instrucional foram propostas atividades práticas que visam à consolidação dos conteúdos abordados, podendo ser realizadas de forma individual ou coletiva. Tais atividades assumem formatos diversos, incluindo discussões temáticas, questões de caráter subjetivo, produções textuais sintéticas, construção de memoriais reflexivos e elaboração de mapas de vida³⁰⁶.

Percebe-se que as estratégias pedagógicas apresentadas nos módulos buscavam promover uma articulação entre teoria e prática, bem como, tensionaram que os cursistas realizassem reflexões críticas acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais.

É ilustrada a seguir a capa da apostila de instrução do curso.

Figura 11 – Capa da apostila do Curso de Especialização (2006)



Fonte: Apostila de formação do curso de especialização (2006)³⁰⁷

³⁰⁴ PORTO JR., Gilson. Educação prisional no Tocantins: **Uma história construída a muitas mãos**. In: Educação Prisional e Práticas Pedagógicas: Construindo experiências. PORTO JR., Gilson; SANDOVAL, Antunes de Souza. (Orgs.). Palmas: UNITINS, 2008, v. 1, p.15-39.

³⁰⁵ TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura. Ressocialização educativa no sistema prisional do Estado do Tocantins: apostila de formação. Palmas: SEDUC/TO, 2006.

³⁰⁶ TOCANTINS, 2006.

³⁰⁷ *Ibid.*

Para consolidar a gestão do projeto e o início do curso foi realizado o I Encontro de Gestores do Sistema Prisional do Estado do Tocantins que contou com a participação dos gestores da SEDUC, SECIJU, SSP, CCP, Casa de Prisão de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, coordenadores pedagógicos, professores e professores, agentes penitenciários e os consultores da formação continuada³⁰⁸.

Analisamos, a seguir, os quatro módulos instrucionais que fomentaram a primeira especialização voltada à formação de agentes, professores e professoras que atuavam na oferta de educação penitenciária tocantinense. Os módulos foram organizados de forma sequencial e integradora, contemplaram conteúdos teóricos e práticos, visando à construção de saberes pedagógicos contextualizados às especificidades do ambiente carcerário, à valorização da experiência dos (as) envolvidos (as) e à promoção de práticas educativas alinhadas aos princípios dos direitos humanos e da justiça social³⁰⁹.

4.5.1 Módulo I: Metodologias em Educação de Adultos

O primeiro módulo foi elaborado pelos professores Adriana Gallert, Cristiane Mansanera e Gilson Porto Junior, e foi organizado em dez unidades que se complementam, sendo que cada uma apresenta um objetivo e justificativa para ali estar. O módulo aborda metodologias do ensino de história, geografia, ciências naturais, artes, educação física, língua portuguesa e ensino de matemática³¹⁰.

Ao analisarmos o texto em sua totalidade, à luz da abordagem culturalista, encontramos um diálogo entre um campo que valoriza a história de vida dos (as) estudantes como ponto de partida para o ensino, destacando que o saber popular pode e deve ser ressignificado e transformado em conhecimento escolar. Entendimento que coaduna com as concepções promovidas pela História Cultural quando propõe uma leitura da realidade que prioriza as experiências, narrativas e práticas cotidianas das pessoas.

Isso é evidenciado na proposta voltada ao Ensino de História, que parte das memórias e documentos pessoais dos alunos, rompendo com o modelo tradicional e impessoal encontrado nos livros didáticos, consoante o exemplificado no trecho “A política curricular atual de ensino de

³⁰⁸ PORTO JR., Gilson. Educação prisional no Tocantins: Uma história construída a muitas mãos. In: Educação Prisional e Práticas Pedagógicas: Construindo experiências. PORTO JR., Gilson; SANDOVAL, Antunes de Souza. (Orgs.). Palmas: UNITINS, 2008, v. 1, p.15-39.

³⁰⁹ TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura. Ressocialização educativa no sistema prisional do Estado do Tocantins: apostila de formação. Palmas: SEDUC/TO, 2006.

³¹⁰ *Ibid.*,104p.

história deve formar o indivíduo capaz de compreender a história do país e do mundo resultante de múltiplas memórias originária das diversas identidades e experiências³¹¹.

Essa abordagem, que se alinha ao conceito de "histórias silenciadas", típico da História Cultural, promove a inclusão de vozes marginalizadas no processo educativo, o que reforça a ideia de uma educação plural, crítica e situada.

Nesse módulo, encontramos também uma perspectiva foucautiana muito clara, haja vista, que é trazido à tona um questionamento sobre como a educação no cárcere serviria apenas para “tornar dócil o animal irracional³¹²” e se há uma possibilidade emancipatória real nesse contexto. Percebe-se uma crítica direcionada à evolução da educação voltada ao adestramento e a normalização dos internos e internas.

O módulo ainda defende a possibilidade de uma pedagogia de resistência, por meio da “conquista das mentalidades³¹³”, pela via da emancipação, não dá coração, inspirada nas ideias de Paulo Freire. Há uma tensão central: por um lado, a educação penitenciária pode ser ferramenta de controle (no sentido foucaultiano); por outro, há uma aposta de autores da educação, como meio de emancipação, de desenvolvimento da consciência crítica (influência clara de Paulo Freire).

Essa tensão é reconhecida no próprio texto, que assume não haver respostas prontas, mas sim, um processo em construção, marcado por contradições. Visto de outro modo, apesar do módulo defender uma educação emancipatória e crítica, percebe-se certa ingenuidade política ao tratar a educação como essencialmente libertadora, sem considerar mais densamente o quanto ela pode ser facilmente usada como ferramenta nas mesmas engrenagens de controle social, denunciada por Foucault. Embora reconheça a existência do poder disciplinar, falta um aprofundamento sobre como as práticas educativas podem impedir a reprodução de desigualdades mesmo sob discursos emancipatórios.

Por fim, existe um esforço relevante na implantação de uma educação transformadora no contexto prisional, incorporando o que encontramos nas concepções de Paulo Freire e de Michael Foucault, para pensar criticamente o papel da escola. Alertamos que o projeto emancipador defendido exige constante vigilância crítica para não se tornar mais uma ferramenta de domesticação do corpo e da mente, pois, toda pedagogia, especialmente a da prisão, enquanto política dos corpos e das memórias, pode ser dual.

³¹¹ TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura. Ressocialização educativa no sistema prisional do Estado do Tocantins: apostila de formação. Palmas: SEDUC/TO, 2006. p.53.

³¹² *Ibid.*, p.08.

³¹³ 'Conquista das Mentalidades' refere-se ao processo pelo qual instituições, discursos e práticas sociais procuram moldar, orientar e transformar as formas de pensar, sentir e agir dos indivíduos e coletividades — corresponde a uma concepção defendida por diversos historiadores vinculados à Escola dos Annales e à História das Mentalidades, como Jacques Le Goff (1990), Michel Vovelle (1997) e Roger Chartier (1990).

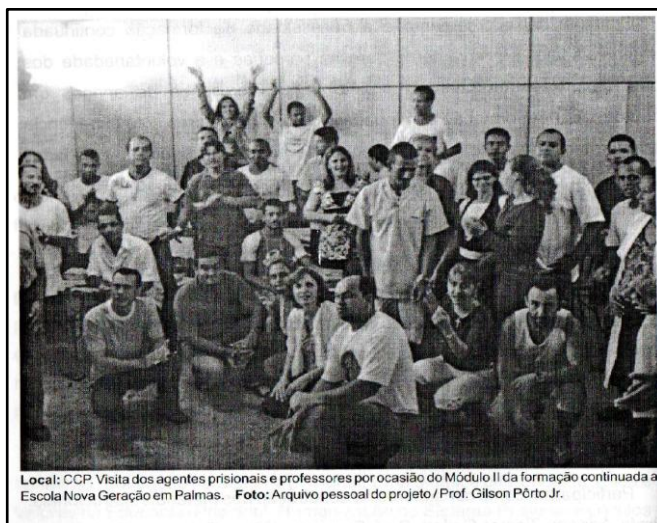
4.5.2 Módulo II: Ensino diferenciado: Didática e práticas pedagógicas em EJA

O Módulo II da apostila foi elaborado pelos professores Cristiane Vasconcelos, Fabíola de Araújo e Gilson Porto Junior, composto por nove unidades. O texto nos expôs um desejo interessante logo em sua apresentação: “Esperamos que você – professor, professora e agente prisional – participe de uma emancipação do que vem antes: a sua como indivíduo pensante, atuante e quiçá, transformador!”³¹⁴”.

Palavras que, antecipadamente, nos passam a ideia da abordagem que encontramos nesse documento, onde são tratadas temáticas como didática, interdisciplinariedade, planejamentos, estratégias de ensino, recursos midiáticos, avaliação e histórias de vida³¹⁵.

Essas temáticas, abordadas de forma teórica e prática ao longo do curso, também se materializaram em momentos formativos vivenciados pelos cursistas. A fotografia, a seguir, ilustra uma das visitas realizadas pelos participantes do Módulo II à CCP, mostrando uma articulação entre a formação docente e a realidade carcerária.

Fotografia 16 – Registro da visita dos cursistas do Módulo II à CCP.



Fonte: Arquivo do projeto (2006)³¹⁶

No texto, encontramos reflexões sobre as especificidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes. Onde também é enfatizado a individualização do ensino e o reconhecimento das singularidades de cada aluno ou aluna, numa tentativa de mostrar ser possível quebrar a lógica foucaultiana sobre as instituições, como a escola, ser um espaço de formação de indivíduos, por

³¹⁴ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Ensino Diferenciado: Didática e Práticas Pedagógicas em Educação de Adultos. Módulo II. Elaboração: Cristiane Vasconcelos, Fabíola de Araujo e Gilson Porto Junior. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2006, p.05.

³¹⁵ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Ensino Diferenciado: Didática e Práticas Pedagógicas em Educação de Adultos. Módulo II. Elaboração: Cristiane Vasconcelos, Fabíola de Araujo e Gilson Porto Junior. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2006.

³¹⁶ TOCANTINS, 2006.

meio de práticas disciplinares. Mas, é importante observarmos dois pontos que acreditamos serem controversos: o primeiro trata do ajustamento do (a) estudante a um modelo escolar próprio e o segundo trata da individualização do aluno ou aluna.

O ajustamento, alertamos que a individualização também pode ser uma forma de segmentação e controle, onde cada aluno é classificado, diagnosticado, medido e ajustado a padrões. Sobre o primeiro ponto, defendemos, com base nas premissas de Freire (1987), justamente o contrário do que é proposto, pois o modelo escolar próprio é que deve ser questionado em seus regimes e saberes.

De forma clara, são apresentadas sugestões didáticas alinhadas ao ensino inclusivo e multicultural. No entanto, sob a perspectiva foucaultiana, devemos fiscalizar para que essas práticas, mesmo com boas intenções, não sejam apenas uma adaptação do currículo tradicional e sim, um verdadeiro rompimento com a lógica homogeneizante (Foucault, 1987). Além disso, o discurso do ensino para todos pode conservar certos saberes e culturas, centrais, científicos, hegemônicos ou eurocêntricos.

Ao falar da formação docente, o módulo valoriza o professor reflexivo e sensível à diversidade, mas também propõe modelos de atuação e competências desejadas. Ao contrário da concepção tradicionalista, que defende a constituição do ‘bom professor’, que internaliza certas normas, saberes e condutas, esse módulo defende que o (a) docente seja impulsionado (a) a ser um (a) profissional que reflete sobre sua ação pedagógica.

Para finalizar, o texto disserta sobre métodos avaliativos, e defende uma avaliação retrospectiva e prospectiva, onde “A avaliação diagnóstico-formativa deve ser entendida como um retorno reflexivo sobre o processo de aprendizagem, numa tomada de consciência sobre sua função de apoio e estímulo³¹⁷”.

Embora o módulo II apresente avanços significativos em reconhecer a diversidade e propor práticas diferenciadas, uma leitura crítica inspirada em Foucault e Freire, sob a luz da História Cultural, e considerando que esse é um texto instrucional que servirá de orientação para profissionais, com pouca ou nenhuma experiência, percebemos algumas lacunas que não podem ser ignoradas. Dentre elas, destaca-se a falta de clareza no modo como aconteceria a permanente fiscalização sobre as lógicas de controle, mesmo sob o discurso da inclusão, e a necessidade de se pensar a EJA prisional, como um campo de disputas discursivas e culturais, e não como técnica neutra.

³¹⁷ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Ensino Diferenciado: Didática e Práticas Pedagógicas em Educação de Adultos. Módulo II. Elaboração: Cristiane Vasconcelos, Fabíola de Araujos e Gilson Porto Junior. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2006, p.70.

4.5.3 Módulo III: Ética profissional e valores na Educação Prisional

O Módulo III foi elaborado pelos professores Maria Rita de Cássia Pelizari Labanca, Sandoval Antunes de Souza e Gilson Porto Junior e é apresentado em nove unidades³¹⁸, de forma consistente, traz uma visão moralista da ética, aquela que julga comportamentos segundo padrões fixos e abstratos. Os autores também defendem a ética como uma prática situada, relacional e ligada ao reconhecimento da alteridade. Concepção que dialoga com a proposta foucaultiana de pensar a ética como uma estética da existência.

Embora o texto apresente critérios para a ação ética (como o respeito à dignidade humana, ao diálogo e à justiça), numa perspectiva crítica, para quem está em formação docente, pode ficar um certo vazio normativo: se tudo é relativo, como agir eticamente? O módulo traz reflexões potentes, mas poderia haver mais conexões e exemplos ligados ao contexto da educação nas prisões. Acreditamos que seria interessante um aprofundamento nos discursos sobre respeito, moral, ética e disciplina no contexto das práticas pedagógicas no âmbito carcerário, além de focar em meios de como construir uma ética emancipadora.

A História Cultural propõe uma ruptura com a ideia de uma história única e linear, e esse é um traço que encontramos no texto que também propõe esse rompimento com os padrões prontos e acabados, ao discutir como os valores éticos não são universais ou atemporais, mas produtos históricos, culturais e políticos³¹⁹.

Importa destacar que os autores defendem o modo como deve ser a sala de aula da prisão: “[...] um espaço privilegiado para trabalhar as atitudes, comportamentos e sentimentos para a construção de valores morais, éticos e de cidadania, com vistas aos convívios familiar, social e profissional, tanto na vida prisional quanto no futuro em sociedade livre³²⁰”. Nesse fragmento há uma sala de aula idealizada em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, que atribui à educação o papel de assegurar à população carcerária o pleno exercício da cidadania.

Além do ensino formal, o módulo sustenta que valores religiosos também podem contribuir para a ressocialização das pessoas, em privação de liberdade, favorecendo o alcance da liberdade. Trata-se, nesse caso, de uma concepção ampliada de liberdade — não apenas aquela circunscrita à

³¹⁸ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Ensino Diferenciado: Didática e Práticas Pedagógicas em Educação de Adultos. Módulo II. Elaboração: Cristiane Vasconcelos, Fabíola de Araujo e Gilson Porto Junior. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2006, p.99.

³¹⁹ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Ética profissional e valores na Educação Prisional Módulo III. Elaboração Maria Rita de Cássia Pelizari Labanca, Sandoval Antunes de Souza e Gilson Porto Junior. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2006, 99p.

³²⁰ *Ibid.*, 2006, p.54.

superação dos muros institucionais, mas uma liberdade mais profunda, digna, plena e consciente, descrita nos seguintes termos:

[...] único espaço onde podem crescer e desenvolver-se a inteligência, a dignidade e a felicidade dos homens; não está liberdade formal, outorgada e regulamentada pelo Estado, mentira eterna que, em realidade, representa apenas o privilégio de alguns, apoiada na escravidão de todos; (...) só aceito uma única liberdade que possa ser realmente digna desse nome, a liberdade que consiste no pleno desenvolvimento de todas as potencialidades materiais, intelectuais e morais que se encontrem em estado latente em cada um (Bakunin, *apud* Freire, 1987, p. 43)³²¹.

Quando o texto coloca, lado a lado, a educação e a religiosidade como ferramentas igualmente eficazes para a ressocialização, surgem tensões conceituais importantes. Nesta tese, reconhece-se a importância de práticas espirituais para a subjetividade de alguns indivíduos, porém, sustenta-se que a educação, quando verdadeiramente emancipadora, não deve estar subordinada a finalidades adaptativas ou moralizantes, como a ressocialização. Esta, entendida como reintegração social da pessoa ao modelo normativo vigente, é vista por nós, como uma das muitas consequências positivas do processo educativo, e não como seu objetivo final.

Por outro lado, a concepção de liberdade apresentada — crítica, consciente e comprometida com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas³²² — converge com os princípios fundamentais que orientam esta pesquisa. Trata-se de uma liberdade que transcende a lógica institucional e normativa do Estado, sendo concebida como condição ontológica da existência humana e finalidade maior da educação libertadora.

Em resumo, o texto apresenta uma abordagem densa e relevante com questões-chave para pensar a ética na educação. Ele estimula uma postura crítica e autônoma, embora pudesse haver mais exemplos práticos articulados diretamente com o campo da educação penitenciária. Ainda assim, é um material provocador, que convida à reflexão e ao exercício de uma ética situada e libertadora.

4.5.4 Módulo IV: Humanização e direitos humanos no sistema prisional

³²¹ A citação atribuída a Mikhail Bakunin, presente na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987, p. 43), expressa uma concepção ampliada de liberdade como o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Embora não haja correspondência literal com trechos identificados nas principais obras traduzidas de Bakunin, como *Deus e o Estado* ou, *O Império Knutogermânico e a Revolução Social*, a ideia é coerente com os escritos do autor sobre liberdade e crítica ao Estado.

³²² TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. *Ética profissional e valores na Educação Prisional Módulo III*. Elaboração Maria Rita de Cássia Pelizari Labanca, Sandoval Antunes de Souza e Gilson Pôrto Junior. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2006, 99p.

Os professores Antônio Ianowich Filho, Rodrigo Barbosa e Silva e Gilson Pôrto Junior elaboraram o último módulo, em 2007³²³. Nele, encontramos onze unidades que focam em temas principais como os direitos e deveres da pessoa reclusa e apresenta os significados, símbolos e práticas cotidianas, valorizando vozes, antes marginalizadas. Tal concepção é defendida por Perrot (1988, p.32) ao enfatizar que “A história cultural permite escutar o sussurro dos esquecidos, das mulheres, dos marginalizados”.

A inclusão de um módulo dedicado à educação como direito revela-se extremamente pertinente, sobretudo considerando que, na maioria das vezes, a assistência educacional no cárcere é concebida unicamente como instrumento de ressocialização, voltado à reintegração do indivíduo à sociedade ou até mesmo como um favor à pessoa, em situação de prisão. Sob essa perspectiva, há uma tendência em priorizar a proteção social em detrimento da efetiva reabilitação.

"No Tocantins, como em diversas unidades federativas brasileiras, o sistema prisional apresenta um quadro de violações de direitos, superlotação e exclusão, dificultando a efetividade das políticas públicas de educação e reintegração social³²⁴" (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020; BRASIL, 2020). Nesse viés, Michael Foucault diria que a prisão é menos um erro do sistema e mais um mecanismo funcional para controle de populações marginalizadas.

A ideia de construção coletiva da realidade, defendida no módulo, reforça a noção de que o conhecimento é situado e construído nas relações sociais e simbólicas. A proposta de educação libertadora, que valoriza a escuta, a cultura do indivíduo e sua subjetividade, dialoga com essa tradição.

O texto é assertivo quando reconhece a prisão como um espaço de diversidade cultural e vivências únicas e propõe que ela deva “aproveitar a diversidade cultural presente em seu espaço e transformar-se num local estruturado e organizado de convivência³²⁵”, entendimento que está alinhado aos fundamentos da História Cultural, que vê o ser humano como produtor e portador de saberes, mesmo em contextos de exclusão.

Há elementos nesse último módulo que desafiam a lógica disciplinar, por exemplo, quando é afirmado que "de nada adianta propiciar um número elevado de atividades se as atenções estiverem

³²³ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Humanização e Direitos Humanos no Sistema Prisional. Módulo IV. Antônio Ianowich Filho, Rodrigo Barbosa e Silva e Gilson Pôrto Jr. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2007, 105p.

³²⁴ Conforme destacam os relatórios do Conselho Nacional de Justiça (2020) e do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (2020), o sistema prisional tocantinense, à semelhança de outros contextos brasileiros, é caracterizado por violações de direitos humanos, superlotação e exclusão social, revelando a permanência de práticas punitivas que dificultam processos efetivos de ressocialização.

³²⁵ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Humanização e Direitos Humanos no Sistema Prisional. Módulo IV. Antônio Ianowich Filho, Rodrigo Barbosa e Silva e Gilson Pôrto Jr. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2007, p.31.

voltadas somente às questões disciplinares³²⁶ (2007, p. 28). No entanto, é importante notar que o próprio esforço de “ressocializar” pode ser lido, na visão de Foucault, como parte do dispositivo de poder: ao tentar formar um “novo sujeito” adequado às normas sociais, a educação também pode estar exercendo um controle sutil — o que Carvalho (2021) chamaria de biopoder³²⁷.

Por fim, o módulo IV apresenta uma proposta de educação crítica, baseada no diálogo e na consciência, o que se aproxima de um contra dispositivo — ou seja, um movimento de resistência dentro do próprio sistema. Há também a sugestão de um caminho que busca romper com a lógica tradicional de punição e controle, valorizando a educação como processo de libertação e reconhecimento.

Todavia, à luz de Foucault (1987), é preciso cuidado para que essa proposta não se converta em um novo modo de docilização do sujeito. Para além das intenções, resta o desafio prático: como fazer da educação uma ferramenta de resistência e de emancipação, e não de normalização? Esse, de forma abreviada, é o dilema central que desafia as políticas educacionais no cárcere.

4.5.4.1 Educação como Direito: Entre o Princípio da Igualdade e a Perspectiva Libertadora

Considerando a relevância da temática, tornou-se imprescindível aprofundar a discussão acerca da educação enquanto direito fundamental e por isso trazemos José (2017, p.199) que sustenta que, “a educação é tanto um direito humano em si, como uma forma indispensável para fortalecer o respeito a outros direitos e liberdades fundamentais do ser humano”.

Por outro lado, Bobbio (2004) enfatiza que o maior desafio da atualidade não é fundamentar direitos, mas sim, garanti-los e protegê-los. Haja vista que, as pessoas, em privação de liberdade, continuam sendo cidadãos não só de deveres, mas também de direitos.

Nesse sentido, trazemos uma fala da professora Dorinha Rezende (2025) que se mostrou muito pertinente:

Primeiro que eu acho que é obrigação do Estado. Se o Estado talvez tivesse funcionado melhor, eles não estariam lá. A maioria, muitos, em alguns casos, acabam reincidindo, porque eles saem, eles não têm informação, não têm escolarização [...] o processo de reintegração na sociedade, ele acaba sendo bastante comprometido com essa ausência real de oportunidade.

³²⁶ TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. Humanização e Direitos Humanos no Sistema Prisional. Módulo IV. Antônio Ianowich Filho, Rodrigo Barbosa e Silva e Gilson Pôrto Jr. Palmas, TO: Gerencia de Educação de Jovens e Adultos, 2007,p.28.

³²⁷ Sobre o conceito de biopoder, Carvalho (2021) afirma que se trata de uma forma de exercício do poder que incide diretamente sobre a vida dos indivíduos e das populações, organizando, controlando e normatizando corpos e comportamentos por meio de dispositivos de saber e práticas institucionais. O autor, dialogando com Foucault, destaca que o biopoder opera não apenas pela repressão, mas sobretudo pela gestão e otimização da vida, inserindo os sujeitos em redes de controle que naturalizam as relações de dominação.

Presenciamos um reconhecimento e a defesa da escolarização de homens e mulheres, em situação de prisão, com destaque para a obrigação do Estado em garantir esse direito. Essa narrativa encontra respaldo em diversas declarações internacionais e documentos normativos já mencionados anteriormente, que defendem a educação como um direito universal. No entanto, urge a necessidade de se praticar esse direito no âmbito penitenciário, colocando a educação como instrumento central de promoção da dignidade humana e da igualdade social.

Para ser entendida, plenamente enquanto direito humano, educação penitenciária, deve ultrapassar concepções reducionistas e meramente assistencialistas, superando a ideia de ser “usada” apenas como ferramenta domesticadora de pessoas e ser reconhecida como parte fundamental de políticas públicas democráticas, de progresso e emancipação, e não, moeda de troca.

Ao consideramos a ideia de que o indivíduo é influenciado pelo meio social e, simultaneamente, o influencia, defendida por Durkheim (2007), os homens e mulheres, custodiados em celas lotadas vivem a cultura da prisão, onde falam majoritariamente sobre ela e sobre os acontecimentos que os levaram a estar ali. Ao se enxergar recluso (a) no sistema essa pessoa é submetida a uma série de processos educativos específicos do contexto no qual se encontra, se envolvendo cada vez mais com o mundo carcerário e criminal.

Para reverter essa realidade “é necessário, então, que a prisão ensine algo diferente da própria prisão” (De Maeyer, 2013, p. 44) pois não é raro que a educação penitenciária atue em um viés tradicional quando assume um caráter disciplinador e corretivo moldando indivíduos conforme a ordem social dominante.

Nessa seara, o princípio constitucional da igualdade³²⁸ torna-se, especialmente significativo, pois implica garantir, à homens e mulheres, privados de liberdade, não apenas o acesso formal ao ensino, mas, à uma educação capaz de reconstruir subjetividades, identidades e cidadania, frequentemente desmanteladas pela exclusão social e pela violência estrutural. Contexto em que a educação é, e, deve ser reconhecida como um ato político, libertadora e que rompa com as práticas educativas meramente disciplinadoras ou instrumentais³²⁹.

Sob tal perspectiva, encontramos na fala da professora Dorinha Rezende (2025) alguns dos ideais defendidos por Freire (1987), vejamos:

A minha ideia era fazer essa cobertura da educação **no seu sentido mais amplo e completo**, e eu não entendia, como não entendo, um processo de ressocialização, de novas oportunidades, no caso da área prisional, se a gente não conseguir investir em educação, a educação no seu sentido completo, a educação acadêmica, livresca, mas também **oportunidade de formação**, foi assim.

³²⁸ Princípios constitucionais (art. 5º e art. 205 da Constituição Federal de 1988).

³²⁹ FREIRE (1987).

Embora o enxerto acima não enxergue a educação como uma ferramenta transformadora capaz de emancipar criticamente seus alunos e alunas, podemos analisa-lo à luz do pensamento freiriano, especialmente no que se refere à sua concepção de educação libertadora, crítica e integral, haja vista que, ao afirmar que não compreende a ressocialização sem investimento em uma educação "no seu sentido completo", Dorinha Rezende aponta para uma concepção ampliada de educação que ultrapassa o mero ensino de conteúdos formais. Esse entendimento está em profunda sintonia com o princípio freiriano de que a educação deve permitir que o sujeito "leia o mundo", e não apenas a palavra (Freire, 1996).

Além disso, ao colocar que a educação penitenciária não deve se limitar à formação acadêmica, mas deve incluir "oportunidades de formação", ela dialoga com a crítica de Paulo Freire ao modelo bancário de educação, aquele em que o professor ou professora apenas deposita informações em seu aluno ou aluna, desconsiderando sua história vida e sua bagagem cultural, segundo Freire (1987, p. 57), "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" destacando a importância do respeito às singularidades e experiências de todos os indivíduos.

No entanto, ao reconhecer que sem a educação plena não há uma efetiva ressocialização, ela projeta a educação como uma ferramenta funcional para reduzir a reincidência, ao invés de idealizá-la como um direito humano inalienável, capaz de promover a dignidade, a autonomia e a restituição identitária da pessoa custodiada pelo Estado, que vai ao encontro dos resultados encontrados nas pesquisas de Cavalcante (2020) e Pereira (2019).

Sob a ótica de Foucault (1987) o enfrentamento das relações de poder-saber que sustentam as desigualdades sociais e legitimam práticas institucionalizadas de exclusão torna-se essencial para a efetivação do direito à educação. Nesse sentido, a oferta de educação penitenciária deve ir além de um direito, a fim de revelar-se como uma potente estratégia de resistência às práticas repressivas, disciplinadoras e excludentes. Como uma possibilidade concreta de reconstrução de trajetórias de vida marcadas pela exclusão social e pela violência estrutural, a educação pode e deve contribuir para a efetiva promoção da dignidade humana como uma afirmação do direito fundamental à igualdade.

De posse dos diversos instrumentos normativos, já analisados, e à luz dos vários autores e conceitos que sustentam essa tese, defendemos que a oferta de educação é particularmente relevante no ambiente carcerário, onde, geralmente, as pessoas privadas de liberdade, trazem em sua história a marca profunda da supressão de direitos e da anulação identitária, frequentemente reforçada pelos próprios dispositivos institucionais.

5. ESCOLA ESTADUAL NOVA GERAÇÃO: ESCRITOS, VOZES E IMAGENS

Muitas vezes se fala que os presídios não passam de escolas de preparo de delinquentes. E, realmente, muitos dos que vem parar aqui nada sabem de crime, de estelionato, de entorpecentes ou de pederastia. Mas a escola que frequentam tudo aprendem. E dela saem sabendo de tudo. [...] Benedito era cobrador de uma indústria frigorífica. Um dia, atropelou um pedestre, e acabou sendo condenado a três meses de detenção. Durante esses três meses, ouviu as grandes aventuras contadas pelos companheiros de cela. E de tanto ouvir, uma ideia foi se firmando: quando saísse, iria assaltar a firma na qual já havia trabalhado³³⁰.

Existem muitos “Beneditos” espalhados pelo sistema penitenciário brasileiro, com suas histórias de vida e de prisão, que muitas vezes são usadas para validar a ideia de que a prisão não passa de uma escola do crime. Se opondo a essa premissa, Silva (2008, p. 100) afirma que naquele espaço há muito mais que uma “escola do crime”, “[...] há outras educações ali: o ensino escolar, o trabalho, as relações entre os diferentes sujeitos – detentos, funcionários e familiares, a religião, a prática esportiva, os meios de comunicação, os códigos carcerários etc.”.

A prisão pode se apresentar como uma grande instituição social educativa que, de modo direto ou indireto, contribui com a educação/formação dos indivíduos que ali estão. Ou seja, há dois princípios que norteiam o trabalho penitenciário: “Se o meu olhar for direcionado à punição, a prática educativa será repressora, controladora, domesticadora. Contudo, se minha atenção for à formação humana do sujeito encarcerado, a educação proposta será crítica, libertadora³³¹”.

Nesse sentido, a EENG, análoga à outras escolas já investigadas, por outros pesquisadores amazônicos, como Almeida (2023) que estudou a Escola Roberto Carlos Nunes Barroso e Viveiro (2019) que pesquisou a escola Sonho de Liberdade, nosso *lócus* expõe distintas contradições no seu papel de educar para a liberdade que muitas vezes, ao longo de sua trajetória, se confundiu com normalização e disciplinamento.

Para melhor problematizarmos e compreendermos a EENG, trazemos, nessa última seção, novas vozes, novas histórias de vida e novos personagens que fizeram e ainda fazem parte da trajetória histórica investigada. Ao historicizarmos a Escola Estadual Nova Geração, cuja trajetória é umbilicalmente articulada à própria história da assistência educacional penitenciária tocantinense, percebemos que não há como desvencilhar uma da outra. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, uma estrutura cronológica com seus os principais marcos históricos, processos institucionais, avanços, retrocessos e resultados alcançados no interstício de 2005 a 2023.

³³⁰ SOUZA, Percival de. A prisão: histórias dos homens que vivem no maior presídio do mundo. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977, p.103.

³³¹ SILVA, Rodrigo Barbosa. Educação: O caminho à humanização no cárcere. In: Educação Prisional e Práticas Pedagógicas: Construindo experiências. PORTO JR., Gilson; SANDOVAL, Antunes de Souza. (Orgs.). Palmas: UNITINS, 2008, v. 1, p.103.

5.1 De Projeto à Escola: Período de implantação e consolidação Inicial (2003-2008)

Antes de nos aprofundarmos na trajetória histórica, legal e política da EENG, iremos retomar, brevemente, os principais acontecimentos que nos levaram até aqui, em virtude disso, tomaremos de empréstimo, mais uma vez, as palavras do professor Porto Junior (2008, p.15,). “Antes do ano de 2005 iniciar, falar em educação prisional no Estado do Tocantins era um grande tabu [...]. Era uma obrigação que parecia sem sentido”. Essa narrativa reflete a realidade da época, em que as pessoas enxergavam com descrédito e reprovação o investimento de recursos públicos em uma assistência educacional voltada para indivíduos à margem da sociedade.

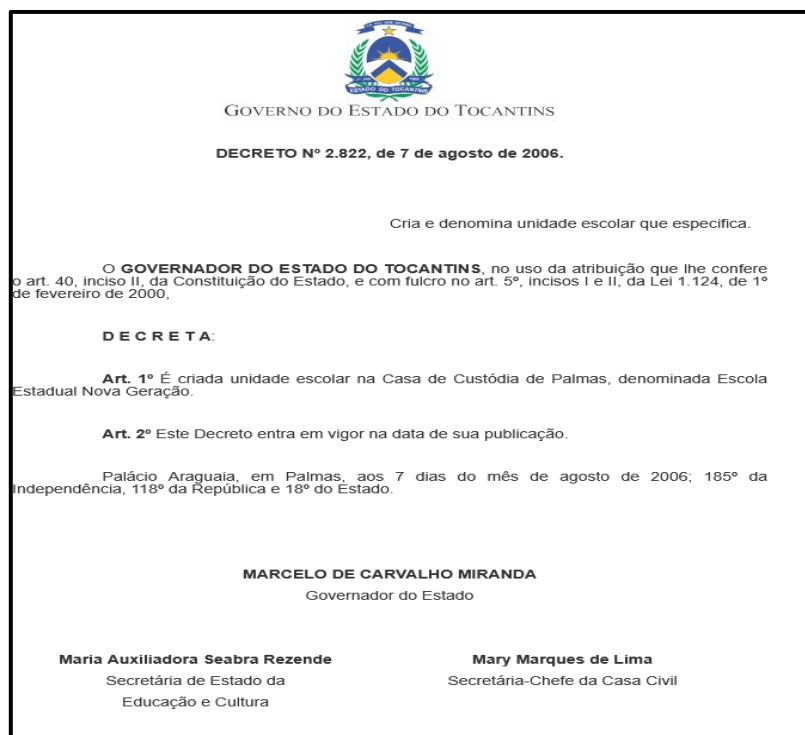
Se hoje, a oferta de educação penitenciária enfrenta diversos desafios, no início do século XXI, no contexto de um Estado novo, com carência de investimentos em diferentes áreas, essa era uma ideia surreal e utópica. No entanto, em 2003 iniciaram as primeiras tratativas para a inclusão de educação no contexto da CPPP, que na época chamava-se Casa de Custódia de Palmas. Esse início foi concebido, por meio de um projeto de extensão, vinculado à ULBRA.

Em 2004, foi assinado Convênio nº. 408/2004, publicado em 21 de janeiro de 2005, afirmando um protocolo de intenções cujo objetivo principal foi a criação de um espaço para a realização de atividades educacionais na CCP. Então, foi instituída uma equipe de trabalho composta pelos professores Gilson Porto Junior e Iolanda Felipe de Oliveira, a técnica Laudinéia Rocha Monteiro da Silva e o advogado Francisco Silva, que juntos, elaboraram o Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas.

Visivelmente empolgado com essa nova fase da educação penitenciária, Porto Junior (2023) enfatiza: “E aí, enquanto eu ainda estava na DRE, a gente conseguiu convencer o setor de legislação e normas que nós precisávamos de uma escola. E aí nós conseguimos autorização para criar a escola”.

A EENG deixou de ser projeto e assumiu o papel de escola – interna, por meio da Resolução de autorização: nº. 021, de 27 de fevereiro de 2015, expedida pelo Conselho Estadual de Educação e a Portaria de autorização nº. 5.679 de 18 de agosto de 2006 expedida pela SEDUC e através do Decreto de criação da Escola nº. 2.822, de 7 de agosto de 2006, publicado no Diário Oficial nº. 2.223, de 08 de agosto de 2006 (Tocantins, 2006), conforme ilustrado a seguir.

Figura 12 – Decreto de criação da Escola Estadual Nova Geração.



Fonte: Decreto 2.822, de 07 de agosto de 2006.

Observa-se que o envolvimento institucional da Secretaria Dorinha Resende, esteve oficialmente presente em dois momentos de grande relevância normativa e institucional para a EENG, foram eles: a validação e assinatura do Decreto de criação da escola, em 2006, e do Convênio nº 408/2004, que depois foi aperfeiçoado e usado como base para a elaboração do Acordo de Cooperação Técnica Institucional. Este novo instrumento jurídico passou a ser renovado bianualmente, com possibilidade de prorrogação por igual período, consolidando a parceria entre as instituições envolvidas.

A respeito desse momento histórico, a professora Dorinha Resende (2025) teceu algumas palavras, “Eu não me lembro do acordo formal [...] o fato que teve, que eu tinha responsabilidade de parte a parte”. A participação de Resende, não era restrita às articulações normativas, ela também, sempre que podia, visitava a escola, a fim de prestigiar a comunidade escolar em eventos importantes.

Portanto, mais do que uma unidade escolar no cárcere, a EENG configura-se como lugar de resistência e reinvenção pedagógica, cuja trajetória revela tanto os avanços institucionais quanto os limites estruturais da educação penitenciária no Tocantins. Sua história desafia leituras idealizadas da escola prisional evidenciando a existência de conflitos, silenciamentos e jogos de força que atravessam a consolidação de direitos em territórios de exceção.

A falta de linearidade na oferta da educação penitenciária é um dos entraves para a sua evolução. Haja vista que seu desempenho depende de políticas públicas efetivas e gestores

comprometidos com a causa. Todavia, é comum no setor público a alternância de gestores e servidores contratados, o que dificultava o andamento dos sistemas e dos projetos já iniciados, conforme denunciado pelo Porto Junior (2023): “E aí todo mundo que entrava queria desconstruir o processo, como se nada tivesse sido feito”.

Essa constante rotatividade de servidores faz com que não haja a continuidade de bases já estabelecidas. Um exemplo disso foi quando “ela [professora Iolanda] foi aposentar. E a primeira coisa que o pessoal fez foi pegar toda a documentação, todas as pastas dela e descartar”. (Porto Junior, 2023). Informação que se mostrou verídica, pois, ao chegarmos no almoxarifado central do estado, onde fica o arquivo morto das secretarias, tivemos uma ingrata surpresa ao descobrir que os documentos/arquivos são incinerados a cada cinco anos.

Os arquivos da professora Iolanda foram enviados para o arquivo morto após sua aposentadoria e cinco anos depois, incinerados. Não há memória registrada nos arquivos e documentos oficiais. Tudo o que nos resta são as pessoas, fontes vivas, que vivenciaram a história e seus arquivos pessoais referente à época.

Segundo Le Goff (1990) "a memória é uma das grandes forças da história" assim, resgatar e conservar a memória é mais do que reviver acontecimentos passados: trata-se de um gesto político, ético e pedagógico. Sob essa perspectiva, o entendimento de memória defendido por Le Goff e Maurice Halbwachs, permite o fortalecimento das identidades coletivas, a crítica aos discursos oficiais e a valorização das experiências sociais silenciadas. No campo da educação, por exemplo, esse resgate contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de interpretar o mundo a partir de uma perspectiva histórica e dialógica.

Nosso interlocutor prossegue com seu relato, “Então, assim, o grande problema é que **a memória do que a gente tinha se acabou**, né? Sim, acabou. Então, o que eu tenho é um pouco dessa memória, do tempo que eu estive envolvido [no projeto]” (Porto Junior, 2023). O descarte irresponsável de arquivos revela uma postura anti-histórica, que empobrece o patrimônio coletivo, fragiliza a memória institucional e compromete o direito à verdade. Frente a isso, é urgente repensar as políticas de gestão documental e meios de preservação dos arquivos além de documentar tudo o que as fontes orais têm a nos contar sobre a temática.

Voltamos do almoxarifado estadual apenas com um ofício nos autorizando a analisar os documentos que não existiam mais. O desapontamento reduziu nossas expectativas quanto aos achados da pesquisa, mas também nos serviu como degrau, pois, a carência de documentos e arquivos tornou essa investigação ainda mais necessária. Nesse cenário, percebemos uma oportunidade de trazer à tona, a trajetória histórica por traz do processo de institucionalização da

oferta de educação penitenciária no Estado do Tocantins tendo a EENG como representação espacial.

Diante da carência de arquivos institucionais que poderiam muito contribuir para a historicização do objeto de estudo, realizamos um levantamento das principais matérias jornalísticas que abordaram, ao longo dos anos, a assistência educacional no âmbito do Tocantins e da CPPP.

Quando os arquivos foram incinerados, a memória coletiva midiática, mesmo sem intenção, atuou como um mecanismo de resistência ao silenciamento institucional, registrando paralelo e complementarmente a memória oficial. Em um ambiente no qual, não são raras as vezes que a transparência é limitada, ou mesmo inexistente, as notícias midiáticas contribuem para a preservação da existência de fatos, sujeitos e instituições que a política formal geralmente silencia.

Como a EENG, ainda não possuía *status* de escola, no período de 2007 a 2009, ela se tornou uma extensão da Escola Estadual Novo Horizonte, o que implicava, entre outras coisas, ter suas atribuições administrativas, pedagógicas e disposição orçamentária vinculadas a essa outra escola.

Um fato que nos causou certo estranhamento foi o modo como a gestão da EENG foi exercida no período de 2005 a 2014, interstício no qual a (o) coordenadora (or) pedagógica é que assumiam o papel de gestora (o) da unidade, pois, até então, não havia portaria normativa de nomeação específica, segundo a fala da professora Valdeslice Araujo (2023) que foi a segunda coordenadora da escola, quando ainda era projeto, “Aí passei para a coordenação, que naquela época era projeto, então não tinha direção, né?”[...].

Nesse sentido, Gatti (2011), expõe que essa é uma prática comum entre as escolas públicas e periféricas, demonstrando a ausência de normativas que atenda às especificidades das instituições de maior vulnerabilidade institucional que apresentam uma gestão complexa, muitas vezes desempenhada pelos coordenadores pedagógicos.

A seguir, apresenta-se o Quadro 13, com os nomes dos(as) profissionais que estiveram à frente da gestão da Escola Estadual Nova Geração desde sua criação, evidenciando a continuidade e a rotatividade da liderança pedagógica ao longo dos anos:

Quadro 13 – Gestores da Escola Estadual Nova Geração (2005 – atualidade)

Período de gestão	Nome do (a) gestor (a)
2005 a 2007	Francisca Pereira de Sousa
2008 a 2009	Valdelisce Ramos de Araújo
2010 a 2011	Maria do Rosário Marques
2012	Silvanete Maria da Silva
2013	Valcelir Lima Borges

2014 a 2015	Claudinéia Vitorino Mendonça
2016	Francisca Leite Medrado
2017 até 2023 ³³²	Djanice Sales de Sena

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EENG/2023³³³.

É importante ressaltar que desde 2010 a escola passou a ser reconhecida no Sistema Estadual de Educação, mas somente em 2014, que a professora Claudinéia Vitorino Mendonça foi nomeada e reconhecida, por meio de portaria oficial, como a primeira diretora da escola, permanecendo no cargo até 2015.

A análise do quadro acima permite evidenciar dois aspectos significativos quanto a gestão da EENG, ao longo de sua trajetória institucional. Em primeiro lugar, recorreremos à obra “Diretoras e diretoras: práticas e representações sociais” (2006), de Lourdes Atílio Toda, que aborda tanto a presença feminina na educação básica como a sua naturalização de liderança em contextos de vulnerabilidade. Prática, que reconhecemos no *locus* pesquisado, devido a marcante presença feminina na liderança pedagógica da unidade, reafirmando que geralmente são as mulheres que ocupam os cargos de gestão escolar em contextos periféricos e de maior complexidade institucional, como é o caso das escolas carcerárias.

Outro elemento que se sobressai é a alta rotatividade na função de gestor(a), especialmente entre os anos de 2005 e 2016, com sucessivas mudanças, às vezes anuais, às vezes bianuais, na condução da escola. Essa instabilidade na liderança antagoniza aos pressupostos de autores como Paulo Freire (1987), que defende a importância da continuidade, do compromisso ético e da escuta ativa na gestão educacional.

A partir do ano de 2017, quando a professora Djanice Sales de Sena assumiu a gestão, é que a EENG vivenciou um maior período de estabilidade gestora, haja vista que ela continua no cargo até os dias atuais. Esse processo de continuidade fortalece a construção e acompanhamento de uma proposta pedagógica mais efetiva.

A ausência de gratificação pelo exercício cumulativo das duas funções foi sanada em 2014, mas, a gratificação por auxílio periculosidade, devida a todos os profissionais que atuam em ambientes hostis e perigosos, nunca foi pago aos profissionais que atuaram e ainda atuam na educação penitenciária tocantinense, conforme nos relatou a professora Sousa (2023), que

³³² A professora Djanice Sales de Sena permanece como gestora até 2025 (atualidade).

³³³ TOCANTINS. Escola Estadual Nova Geração. Projeto Político-Pedagógico – PPP 2023. Palmas: Escola Estadual Nova Geração; Diretoria Regional de Educação de Palmas – DRE, 2023.

atualmente, trabalha no socioeducativo da cidade de Tocantinópolis – TO. Em suas palavras: “**Não, até hoje não recebo.** Não tem nem diferencial”.

Essa realidade contradiz as DNEEP (Resolução CNE/CEB nº 2/2010), as quais, em seu Art. 16, estabelecem que “as instituições responsáveis pela educação deverão garantir condições adequadas de segurança, apoio pedagógico e valorização profissional para os educadores que atuam nas unidades penais”.

A omissão do poder público compromete não apenas os direitos dos(as) docentes, mas também a efetividade de uma política educacional comprometida com a dignidade e a valorização profissional em contextos de privação de liberdade. A ausência de adicionais específicos os (as) professores(as) que trabalham no sistema carcerário tocantinense se configura como uma violação indireta dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), da valorização do magistério (art. 206, V) e da igualdade material (art. 5º, caput). Ademais, é urgente e necessária a construção de uma política pública que reconheça a especificidade desse trabalho — inclusive com incentivos financeiros que garantam a continuidade e a qualidade da educação penitenciária como direito fundamental.

5.1.1 Temporalidades e Rotinas: O cotidiano educacional no Cárcere

Em sua dissertação de mestrado, defendida em 2008, o professor Valcelir Borges da Silva, apresenta o cotidiano e as rotinas da CCP de Palmas, nela, ele apresenta uma breve descrição da EENG, em seus primeiros anos de funcionamento.

Apesar de pequena e improvisada, a Escola-interna conta com um estoque razoável de livros na biblioteca, duas TVs, um videocassete; um aparelho de DVD, um bebedouro elétrico, quadros brancos a “pincéis atômicos”, dois computadores para uso dos professores sendo um deles ligado à Rede Mundial de Computadores - *Internet* e com impressora, além dos armários, mesas e carteiras (Silva, 2008, p. 49).

A descrição revela pistas sobre os processos de apropriação simbólica e material do espaço escolar, tanto pelos educadores/educadoras como pelos seus alunos. Esses elementos contribuem para a representação da escola como um espaço possível de construção de sentido, mesmo que no contexto penitenciário.

Ainda que de modo deficiente, a EENG se assumiu como uma instituição com um espaço estruturado e estruturante, que ao mesmo tempo em que regula comportamentos e válida práticas, também é motivo de disputas simbólicas e ressignificações por parte da comunidade escolar (Bourdieu, 1996).

Nesse contexto, a narrativa de Araújo (2023) ilustra como a estrutura escolar da época, ainda que de forma limitada, possibilitou o acesso à educação, mesmo sob restrições impostas pelo ambiente prisional: “Naquele tempo, no máximo, a gente podia ter 16 estudantes. 16 alunos na sala. Não podia ser muito, né? E, nos dois turnos que a gente trabalhava no matutino e no vespertino, a gente conseguiu chegar às vezes aos 60, 70 estudantes”. Compreende-se dessa fala uma tensão entre a precariedade e a potência refletidas nos limites quantitativos de salas e de profissionais.

Diante da falta de uma estrutura curricular específica para atender as especificidades da EJA prisional, a equipe se apropriou da mesma utilizada na rede estadual de ensino, que logo se mostrou ineficiente para a realidade do contexto penitenciário.

Inicialmente, a Escola-interna organizou o currículo efetivo de maneira semelhante ao que ocorre nas escolas extramuros, com aulas de 45 minutos, revezamento de disciplinas, turmas separadas por série/período (mesmo que ocupando a mesma sala), mas não demorou muito para que se percebesse a ineficiência deste modelo para o contexto da Escola-interna (Silva, 2008, p.50).

A partir de então, eles optaram por uma estrutura curricular própria que atendesse melhor as necessidades dos alunos, e para isso, adotaram o sistema de oficinas didáticas, cuja metodologia interna e o modo de avaliação ficavam a critério de cada professor/professora, mas a estrutura seguia um padrão, vejamos.

[...] a carga horária total de cada disciplina é dividida pelo quantitativo de aulas diárias, ou seja, cinco, resultando na quantidade de oficinas didáticas da disciplina, que devem ser desenvolvidas durante o semestre letivo. Em matemática, por exemplo, são 20 oficinas didáticas (100 horas/aula dividido por 5 horas/aula) que são distribuídas de forma homogênea durante o semestre letivo e desenvolvidas no período inteiro de aula (Silva, 2008, p.50).

Ainda segundo Silva (2008), ao final de cada bimestre, os alunos eram submetidos, a cada dois meses, a um simulado, composto por questões de todas as disciplinas. Essa atividade avaliativa, somada às demais tarefas pedagógicas realizadas longo do período letivo, compunha a média bimestral de cada estudante.

A respeito do ano letivo, Silva (2008, p.50) apontou que “No início do semestre letivo, os alunos-internos recebem um kit escolar composto de: caderno, caneta, lápis, borracha, apontador e uma camisa “uniforme”. Percebe – se que o ato da entrega de materiais escolares básicos e de um uniforme vislumbrava uma tentativa da escola de conferir ao aluno uma identidade estudantil própria, reafirmando a escola como um espaço legítimo de formação e cidadania dentro do ambiente carcerário.

No que diz respeito à organização escolar, Silva (2008) expos como as turmas eram divididas na época, considerando o espaço limitado e o restrito número de profissionais.

Quadro 14 – Organização curricular por turno (2006-2008)

Período	Turma	Descrição das Turmas
Matutino	Turma 1	Alfabetização
Matutino	Turma 2	Multisseriada – alunos do 1º segmento da EJA (1ª a 4ª séries)
Vespertino	Turma 1	Alunos do 1º e 2º ciclos do 2º segmento (5ª e 6ª séries)
Vespertino	Turma 2	Alunos do 3º e 4º ciclos do 2º segmento (7ª e 8ª séries)
Vespertino	Turma 3	Alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do 3º segmento (Ensino Médio)

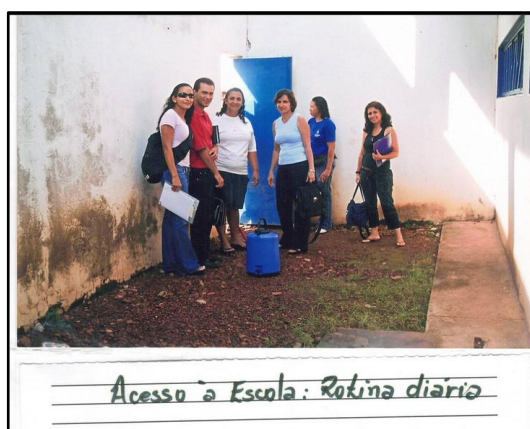
Fonte: Silva (2008, p. 50)

Inferre-se do quadro, uma proposta institucional adaptada para a realidade da EENG. Os tempos e espaços foram distribuídos de acordo com as necessidades da escola e do seu alunado, demonstrando uma configuração que se apropria de práticas e otimiza recursos humanos e espaciais.

Também ficou claro que a instituição escolar adotava uma postura de flexibilidade na criação de turmas multisseriadas, oficinas didáticas e ciclos distintos que melhor respondiam à diversidade de fluxos e níveis de escolaridade dos estudantes.

Essa adaptação curricular e metodológica acontecia em um espaço físico compartilhado, composto por dois galpões centrais cercados, sendo um deles ocupado pela fábrica de bolas e o outro, pela escola. O professor Silva (2008) disserta que nos primeiros anos, havia dois acessos para chegar aos galpões, uma seria para os alunos, localizada no final do corredor enquanto a outra entrada, destinada aos funcionários, seguia pelo refeitório até um segundo corredor que ficava entre o prédio da administração e um dos muros, como ilustrado a seguir.

Fotografia 17 – Professores entrando na EENG (2007)



Fonte: Arquivo do Comitê Estadual de Educações nas Prisões – COMEP/TO

A imagem retrata uma equipe de professores parados na entrada, que dá acesso à escola, em ordem da esquerda para a direita, temos Joilda Mascarenhas, Valcelir Silva, Djanice Sena, de lado está uma agente penitenciária que parece acompanhar e abrir os portões para o grupo, e por último, Valdeslice Araujo.

Sob a perspectiva de Goffman (2008), a fotografia constitui-se como memória de uma “instituição total”, onde o cotidiano é marcado por rituais específicos de passagem e adaptações comportamentais constantes. A legenda manuscrita confere uma dimensão pessoal e documental ao retrato, quando explicita que essa é uma “rotina diária”. Essa imagem assumiu uma dupla função de denúncia e memória, pois, o acesso à escola dentro da prisão exige disposição, atravessamento de espaços limítrofes e enfrentamento cotidiano de barreiras físicas, burocráticas e simbólicas.

À luz de Freire (1996), a cena pode ser compreendida por meio da expressão “inédito viável”, isto é, a possibilidade concreta de fazer da escola um espaço de reinvenção e construção de sentidos, mesmo sob condições de opressão. Nesse sentido, ensinar em uma prisão não se reduz ao ato técnico de transmitir conteúdos, mas configura-se como um gesto ético-político de afirmação da educação como direito. Como nos lembra Paulo Freire, “ensinar exige coragem para lutar em favor dos sonhos, mesmo quando tudo parece impossibilitá-los” (Freire, 1997, p. 31).

Conforme já discutido, a instalação EENG na Casa de Prisão Provisória provocou alterações significativas tanto no cotidiano institucional quanto na dinâmica operacional da unidade. Nessa perspectiva, Silva (2008) observa que novas demandas foram incorporadas às funções dos agentes penais, como, por exemplo, a responsabilidade pela abertura do portão principal, para o acesso à instituição, e depois, o segundo portão que dá acesso aos galpões do ambiente escolar.

Entre as tarefas extras que foram adicionadas à rotina dos agentes plantonistas, Silva (2008) considera que, na percepção de muitos deles, a mais árdua e desnecessária, era a retirada dos alunos-internos de suas celas, revistados e encaminhados à escola.

Quando não há eventos, intercorrências ou situações que comprometam a rotina escolar, o funcionamento da EENG seguia um cronograma relativamente estável. Segundo Silva, (2008), as atividades educativas têm início às 8h30 se encerrando às 11h50 da manhã. Enquanto, no período vespertino, os alunos entram na escola, às 13h45 e terminam suas atividades às 16h50. Em ambos os turnos há um intervalo de 10 minutos essa rotina revela uma tentativa de organização e continuidade do processo educativo, mesmo diante das especificidades e limitações impostas pelo ambiente penitenciário.

A fim de driblar os critérios de seleção realizada pela gestão do presídio, muitos internos utilizavam de meios próprios, como o “bimbal³³⁴”, para conseguir uma vaga na escola. Nesses bilhetes, eles reforçam que tem bom comportamento, que contribuirão no que for preciso e ainda prometem não causar confusão. Vejamos um exemplo de uma bimbal que encontrado na tese de doutorado do professor Valcelir Borges da Silva, defendida em 2017.

³³⁴ Bilhete, carta.

Bom dia disretora eu venho as traveis desti bisleti peso que as senhoras pudessem arrumar uma vaga na escola para min estudar porque não sei escreve e não sei ler então peso que as ciora fazer uma as Judá para min deis dija asgradeço. (Escritas de si: Interno 54, apud Silva, 2017, p. 145).

Nesse contexto, os internos usavam do único mecanismo a seu alcance para tentar conseguir uma vaga na escola. Essa prática pode ser entendida como um ato de resistência perante uma situação sobre a qual eles não têm controle ou influência. Sobre isso, Silva (2017, p.144) complementa, “Algumas destas solicitações são realizadas por terceiros, seja porque o interessado é analfabeto, seja porque ele queira aproveitar o prestígio do preso emissário frente à equipe dirigente para aumentar as chances de ter seu pedido atendido”.

Ainda na tentativa de alcançar uma vaga na escola não é raro que alguns internos omitam ou mesmo mentem sobre seu nível de escolaridade, pois, além de outros benefícios, o detento que estuda tem a remição de 1 dia da sua pena ao completar 3 dias estudados, “Assim, presos por vezes com o ensino médio completo podem pleitear vagas na escola, a fim de manter os “benefícios” concedidos aos presos estudantes” (Silva, 2017, p.148).

Segue abaixo um bilhete que ilustra essa prática.

Bom a escola tem me ajudado muito, apesar de eu ter vindo pra escola não necessitado porque eu já tinha o segundo grau completo, mas Deus me deu esta oportunidade, ela caiu do céu pra mim e eu agarrei com unhas e dentes. A escola tem feito um trabalho de terapia na minha mente porque aqui eu esqueço que eu to preso, eu esqueço que eu estou no mundo do crime. Isso aqui pra mim é um novo mundo, uma nova esperança, é uma luz que apareceu na minha vida, e que através da educação, através da escola eu to enxergando novos horizontes, eu to vendo que aquilo tudo que eu vivia não valia a pena e o que vale a pena, hoje pra mim, é buscar conhecimento e buscar melhoria de vida, pra mim e pra minha família. (Escritas de si: Interno 05, apud Silva, 2017, p. 148).

Na CPPP a preferência para o preenchimento das vagas é destinada aos internos que já foram sentenciados priorizando aqueles que já cumpriram parte significativa da pena, sob a justificativa de que o tempo de permanência na prisão contribui para a continuidade do processo educativo. Embora haja a limitação de vagas, esses critérios violam os princípios previstos na Resolução CNE/CEB nº. 2/2010, que garante a todos, sem exceção, o acesso à assistência educacional, independente, de sua conjuntura processual.

Segundo Silva (2017) a CPPP é marcada por múltiplos vetores de poder, pois, geralmente a seleção dos alunos é feita por critérios administrativos, o que não impede a insurgência de mecanismos informais de regulação, que podem se apresentar de duas formas, por meio de bilhetes encaminhados à equipe escolar, como uma tentativa individual de conseguir uma vaga e através da validação da massa carcerária. Essa, por sua vez, utiliza-se de critérios que não aceitam que

determinados perfis tenham direito ao estudo, principalmente, os “corrós”³³⁵, que são indivíduos estigmatizados pela coletividade prisional.

Essa influência da própria massa carcerária a quem tem direito à estudar, por vezes, interfere diretamente na efetivação do direito à educação e se manifesta como uma temática ainda pouco estudada no meio acadêmico, conforme é destacado por (Silva, 2017).

A partir do momento que tensões, pactos e disputas simbólicas interferem na seleção dos candidatos que terão acesso à escola, temos que considerar que, mesmo situada como espaço de emancipação, a EENG não está isenta das dinâmicas excludentes que atravessam o cotidiano penitenciário.

5.1.2 Da confiança à suspeição: O episódio de 2007 na Escola Estadual Nova Geração

Esta subseção analisa criticamente um acontecimento ocorrido em 2007, na EENG, durante a gestão da professora Francisca Sousa. O evento revelou de forma contundente as contradições, ambiguidades éticas e tensões existentes na oferta da educação penitenciária.

A partir do relato da nossa interlocutora, percebe-se que as práticas educativas centradas na confiança e autonomia do aluno podem, a qualquer momento, entrar em confronto com a lógica prisional, provocando crises e desconfiças no ambiente escolar. Com evidente pesar, Francisca Sousa (2023) nos relatou, aquele que considera, o episódio mais grave de sua gestão.

[...] teve um preso, ele tinha um comportamento tão bom, tão bem disciplinado, que ele passou a ser considerada de confiança do diretor da Casa de Prisão Provisória da época, como de confiança da escola. E, nessa confiança, a gente acaba esquecendo de detalhes, que ali não é uma escola regular, é uma escola numa unidade prisional (Sousa, 2023).

O fragmento expressa, com profundidade, uma das armadilhas centrais das práticas disciplinares em ambientes de reclusão – a crença de que a obediência visível equivale à internalização da norma e a transformação do ser humano (Foucault, 1987). Ao criticar veementemente a eficácia dos dispositivos disciplinares, o autor destaca que, “O poder disciplinar [...] se exerce sobre os corpos, não se contenta em destruir, ele fábrica produz corpos dóceis. O poder disciplinar não se manifesta apenas pela repressão, mas sobretudo pela capacidade de organizar, de classificar e de normatizar” (Foucault, 1987, p. 173-17).

O poder disciplinar é sempre ambivalente: tanto produz sujeitos dóceis e colaborativos, como rapidamente os transforma em suspeitos diante de qualquer crise ou conflito. Ou seja, ele não confia em seus próprios métodos de institucionalização e docilização do corpo.

³³⁵ O termo “corró” é uma gíria popular do ambiente carcerário e é usada para designar os internos acusados ou condenados por crimes que ferem as leis do cárcere, como estupro, violência contra crianças ou traição a códigos internos do “respeito” (Salla, 2007).

Essa prática não garante uma transformação ética ou genuína, mas, na maioria das vezes, apenas o desenvolvimento de comportamentos que atendam às expectativas institucionais. Esse fenômeno é denominado por Foucault (1987) como “pseudo - institucionalização³³⁶”, onde o indivíduo, mesmo sem eliminar ou transformar suas resistências e contradições internas, se apropria de uma falsa internalização das normas institucionais esperando alcançar algum tipo de privilégio que pode ser confiança, mobilidade ou mesmo reconhecimento.

Quando a professora afirma que o aluno era tido como “tão bem disciplinado”, ao ponto de proporcionarem funções autônomas e autorizações incomuns, percebemos que há um excesso de confiança, não no estudante, mas no processo disciplinador, seja da prisão ou da escola. Confiança essa que se revelou frágil e ilusória, como será demonstrado a seguir.

Foucault (1987) adverte que a disciplina não forma sujeitos livres, mas corpos úteis e controláveis. Argumento comprovado quando a docilidade aparente, do estudante suspeito, ruiu diante de uma situação-limite, revelando a instabilidade e fragilidade da conversão institucional baseada na vigilância e nas normas.

Nossa interlocutora segue com seu relato.

E um dia, os agentes penais estão levando os “meninos” de volta, no final do turno da tarde, e o que ocorre? Encontraram uma porção grande de maconha na cueca de um dos “meninos”. E aí, tinha um grupo envolvido. **E dentro desse grupo, esse estudante era um dos suspeitos de passar a droga** (Sousa, 2023).

Todavia, não consideramos que esse episódio represente um fracasso individual do aluno, nem da escola em si, mas sim, de um sistema estrutural e institucional que confunde obediência com transformação. À luz de Foucault (1987) é revelado que a pseudo-institucionalização não é exceção: ela é o próprio modo de operação das instituições disciplinares, que produzem sujeitos aparentemente adaptados, mas cuja subjetividade permanece em disputa. Reconhecer essa dinâmica é fundamental para repensar os limites éticos e políticos da educação penitenciária, especialmente quando almeja ir além do controle e promover a emancipação.

Sob a perspectiva pedagógica freiriana, o episódio revela uma complexidade ética própria da educação penitenciária. Embora, Freire (1987) defenda uma educação baseada na confiança, no diálogo e na reciprocidade, somente isso não foi suficiente para transformar o estudante em questão.

³³⁶ Inspirado nas análises de Michel Foucault (1987), especialmente, em *Vigiar e Punir*, esse conceito expressa a crítica à eficácia dos dispositivos disciplinares, que operam mais na conformação dos comportamentos do que na emancipação dos sujeitos. A docilidade do corpo, nesse contexto, não implica uma adesão consciente às práticas instituídas, mas uma performance regulada pela vigilância e pelo desejo de reconhecimento institucional. Trata-se, portanto, de uma normalização aparente, marcada por fragilidade e reversibilidade, que não alcança as dimensões mais profundas da subjetividade humana.

A descoberta de substâncias ilícitas na posse de um aluno da confiança da escola resultou na suspeição da equipe docente, incluindo a diretora, que expõe, a seguir, o que sucedeu após o flagrante descoberto pelos agentes plantonistas.

E, diante de tudo que aconteceu, **todos os professores passaram a ser suspeitos**. Mas a maior suspeita era quem? Eu, que era a diretora. [...] eu fui chamada a depor no serviço de inteligência. Primeiro, o delegado do serviço de inteligência me chamou no outro dia para depor. Lá no presídio mesmo. E me pressionou. A confirmar que eu estava envolvida [no episódio]. E, nessa época, eu nunca tinha visto nem maconha. Eu nem conhecia. O delegado queria que eu afirmasse por onde tinha passado a maconha. E que eu estava por dentro de tudo. E eu falei que eu não ia fazer uma declaração que eu não tinha nem conhecimento. Ele já foi dizendo você sabe que a penalidade, se você colaborar com a lei, vai ser isso, isso, isso. Se você não colaborar, você vai fazer isso, isso, isso, isso (Sousa, 2023).

O relato denuncia não apenas uma injustiça pessoal, mas expõe os mecanismos institucionais de culpabilização que recaíram sobre os professores e professoras. A ausência de uma escuta institucional qualificada, aliada à rapidez com que a presunção de inocência é substituída por um julgamento moral sumário, apontou para a fragilidade do direito à educação na EENG.

De modo imediatista e incisivo, a professora Francisca Sousa foi convocada a depor, ilustrando o que Foucault (1987) descreve como funcionamento das tecnologias de poder em instituições disciplinares, onde a vigilância é constante e o castigo não precisa, necessariamente, se fundamentar na comprovação da culpa, pois, apenas indícios já são suficientes para ameaçar a lei a ordem.

Como a professora Sousa não confessou um crime, que não cometeu, ela foi convocada para se apresentar em uma audiência na Superintendência de Inteligência e Estratégia. Sobre essa experiência, ela relatou: “**Ali que foi um terror**. Ele me espremeu pra me assumir uma culpa que não era minha, que eu não tinha conhecimento” (Sousa, 2023).

Tal prática remete diretamente ao que Foucault (1987) compreende como funcionamento dos dispositivos disciplinares, que não apenas vigiam, mas produzem verdades convenientes ao poder institucional, muitas vezes extraídas sob pressão, medo e coerção simbólica.

De volta à EENG, a professora Sousa (2023) se apropriou da “intimidade” que tinha com o estudante suspeito para lhe interrogar sobre o acontecido, “Enfim, e aí [eu e] o aluno, nós tínhamos uma intimidade muito grande, tanto os professores como eu. E eu fui conversar com esse aluno”. Segue o um fragmento desse diálogo, no qual nossa interlocutora narra as falas que o estudante lhe dirigiu.

Professora, eu confio na senhora, eu confio nos professores, mas não adianta a senhora insistir que não vai sair uma palavra. Nem que foi eu, nem que não foi, e nem quem está envolvido, nem quem deixa de estar envolvido. Uma coisa eu posso dizer, a escola não tem nada a ver, nenhum da escola. **Mas quanto menos a senhora souber, melhor**, quanto mais a senhora souber uma palavra, pior vai

ficar pra senhora. Então, não precisa a senhora saber a verdade. Só não ande perguntando por aí nada (Souza, 2023, comunicação pessoal)³³⁷.

De forma densa e emblemática, o relato envolve camadas de silêncio, lealdade, medo e proteção recíproca que atravessam as relações pedagógicas dentro da educação penitenciária. A narrativa também pode ser analisada como um produto de uma cultura institucional de intimidação e autodefesa coletiva no interior do sistema prisional.

A afirmação inicial — “professora, eu confio na senhora, eu confio nos professores” sinaliza um vínculo afetivo e ético real, mas logo, é seguida por um silêncio estratégico, com a justificativa de que “quanto menos a senhora souber, melhor”. Desse diálogo, entendemos que o silêncio, em um sistema cuja punição pode ser indiscriminadamente aplicada a qualquer pessoa, não ultrapassar o limite da omissão é representado como um mecanismo simbólico de proteção mútua.

Nesse sentido, o relato acima condensa vínculo, ética e sobrevivência em uma única resposta, pois, “O indivíduo aprende rapidamente que, dentro da instituição, dizer certas verdades pode ser perigoso; logo, passa a administrar cuidadosamente aquilo que revela ou oculta” (Goffman, 2023, p. 23). Roger Chartier (1990), ao investigar e reconhecer os significados atribuídos pelos sujeitos aos seus próprios gestos e experiências, ele valoriza os “indícios”, os “sussurros” dos grupos historicamente marginalizados e as práticas sociais que resistem aos registros oficiais.

Tais práticas além de ser um vestígio da cultura da prisão também é uma manifestação do que Chartier (1990) chama de “formas de apropriação” — neste caso, apropriação estratégica do silêncio como recurso de sobrevivência e resistência.

Contudo, outra prática que baseada na confiança e no diálogo, que são essenciais para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente libertadora, tornou-se problemática no contexto analisado. Ao depositar confiança e conferir autonomia ao aluno, os educadores agiram de acordo com princípios educativos emancipadores, porém incompatíveis com a lógica disciplinar e punitiva da prisão. Esse paradoxo suscita uma tensão permanente, haja vista, que Paulo Freire (1987) defende que não se pode educar sem confiança; porém, na prisão, confiança também pode ser interpretada como vulnerabilidade.

Ficou claro que a suposta transformação do aluno não surgiu de um processo reflexível crítico a respeito de sua trajetória de vida, sua condição social, ou suas escolhas — mas sim de uma adesão operacional que correspondia às expectativas institucionais.

³³⁷ Trata-se de uma reprodução da fala de um aluno, conforme narrado pela professora Francisca Sousa durante entrevista realizada no âmbito desta pesquisa. A citação não foi registrada diretamente junto ao aluno, mas corresponde à memória da interlocutora sobre o episódio.

A prática cultural explicitada é carregada de sentidos simbólicos ilustrando a crítica central que é viesada nessa tese: a institucionalização dos corpos – por meio de mecanismos disciplinares que buscam tanto a normalização como a docilização – não constituem uma transformação verdadeira do indivíduo.

O comportamento conformado, muitas vezes interpretado como resultado de ressocialização ou sucesso pedagógico, pode, na verdade, ocultar formas sutis de sujeição, de adaptação estratégica ou mesmo de resistência silenciosa ao sistema.

Ao demonstrar uma postura de confiança e internalização das regras, os (as) professores (as), ingenuamente, concluíram que o estudante em questão estava efetivamente emancipado. Sobre isso, Paulo Freire (1996, 2011) explica que o momento em que um (a) estudante se encontra realmente transformado não pode ser compreendido como um evento pontual ou definitivo, mas como um processo contínuo e dialético.

A situação descrita explicita a armadilha que Michel Foucault (1987) denomina de microfísica do poder — o modo como instituições, a escola e a prisão, operam na administração dos corpos, na regulação dos gestos e na indução de condutas previsíveis. Nessa lógica, a disciplina não emancipa: ela forma, corrige, acomoda. Ela produz sujeitos aparentemente dóceis, institucionalizados, criando a ilusão de uma falsa transformação, sem jamais alcançar a liberdade interior ou uma consciência crítica do indivíduo (Foucault, 1987).

Esse fato sustenta a principal crítica política e pedagógica desse estudo. Não se trata de apenas oferecer assistência educacional no cárcere, mas de problematizar que tipo de educação está sendo oferecida e a serviço de qual projeto de sociedade ela serve. Essa tese defende que apenas a educação emancipadora, concebida nos marcos da pedagogia crítica freiriana é capaz de produzir indivíduos verdadeiramente transformados.

Paulo Freire (1987, p. 35) ao defender que “a educação não transforma o mundo. A educação transforma pessoas. E pessoas transformam o mundo”, ele nos convida a pensar a transformação como um processo de reconstrução subjetiva, crítica e dialógica — algo impossível de se produzir pela lógica da prisão e pela escola disciplinar.

Em suma, o fato sintetizou com nitidez a crítica central dessa tese: a educação penitenciária não deve reproduzir os mecanismos de controle do cárcere sob forma pedagógica, haja vista que essa prática somente reforça o ciclo da marginalização e da simulação da mudança.

5.1.3 Projetos, arte e cultura: Consolidação e expansão da EENG

No contexto da oferta de educação no sistema penitenciário, a atuação de uma equipe docente comprometida e a presença de gestores humanistas constituem elementos fundamentais

para o avanço das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a professora Araujo (2023) comenta os progressos alcançados em 2008: “Porque, naquela época, a gente conseguiu avançar muito, sabe? Mas também tinha pessoas nas coordenações que entendiam a educação como fundamental na vida de um ser humano. E, essas pessoas contribuíam muito com a gente, com os professores”.

No período destacado, diversos projetos pedagógicos foram desenvolvidos na EENG, conforme ela nos esclarece, a seguir,

Nós fizemos formatura, nós fizemos eventos culturais, nós levávamos pessoas aqui de fora para fazer parceria com a gente. Na parte espiritual também, cultural. E para a gente fazer um evento, e nós fizemos eventos que eram inacreditáveis, como que a gente conseguia? [...] (Araujo, 2023).

Seguem as memórias fotográficas de alguns dos eventos mencionados pela professora Valdeslice Araujo.

Fotografia 18 – Registros dos diversos eventos realizados na EENG (2006-2008)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos arquivos do COMEP (2006-2008).

Questionamos à nossa interlocutora como era possível desenvolver todos esses projetos e ações dentro da CPPP, ao que ela respondeu, “Então, naquela época você vê também que teve esse avanço, teve esse engajamento também, porque tinha um governo... [...] **tanto estadual como federal**, que na época deu muita abertura e muita ênfase para a educação e para as pessoas privadas, na verdade” (Araujo, 2023).

A narrativa revela que, mesmo diante das limitações impostas contexto de exceção, o ano de 2008, no qual aconteceram articulações com parceiros externos e um maior envolvimento do poder estadual e federal, se configurando em um período de maior vitalidade institucional da EENG. Ao organizar, improvisar e criar brechas para a expressão artística, científica e cultural dos alunos internos, a equipe se mostrou muita engajada nas atividades educativas.

Nessa perspectiva, visualizamos uma ponte entre Roger Chartier (1990) e os professores e professoras da EENG, quando esses se apropriam e reconstróem na prática, um modelo educativo, adaptando-o às condições materiais, simbólicas e institucionais. A lembrança dos “eventos inacreditáveis” que eram realizados indica não apenas criatividade, mas resistência da educação penitenciária que demarcou seu território na CPPP.

A ênfase dada ao apoio governamental revelou a centralidade do papel do Estado na legitimação (ou não) da EENG, como política pública. O reconhecimento institucional contribuiu para a institucionalização simbólica da escola que, na época, não era apenas tolerada, mas celebrada e promovida como política de Estado.

Nossa interlocutora lembra um tempo em que havia protagonismo institucional escolar, fato que ao mesmo tempo que lhe proporciona um sentimento de pertencimento e orgulho profissional, também sustenta suas críticas às fases posteriores de precarização. Tais experiências reforçam a importância de se compreender a memória dos professores e professoras como fonte legítima de reconstrução histórica.

É comum que as práticas educativas, desenvolvidas numa perspectiva emancipatória, anseiam pelo rompimento com a lógica carcerária punitiva. Nesse contexto, o engajamento do grupo docente é crucial para a construção de alternativas educacionais como é revelado na narrativa da professora Valdeslice Araujo (2023) “[...] e era um entusiasmo muito grande da equipe, com vontade de **mudar o sistema**, mudar o sistema educacional e o sistema prisional, no sentido de melhorar, sabe?”.

Essas palavras comprovam que os avanços alcançados não eram suficientes e a equipe docente buscava testemunhar uma transformação, não só na EENG, mas também do sistema penitenciário estadual. Quando nossa entrevistada fala em “mudar o sistema” ela extrapola os limites

impostos a escola ao enfatizar o duplo desejo de transformar tanto a lógica educacional quanto na estrutura prisional — duas instituições marcadas por desigualdades históricas, controle disciplinar e exclusão social.

No entanto, a narrativa a seguir expõe um tensionamento entre o entusiasmo da equipe em prol da construção de um projeto educativo emancipador e a ausência do Estado na consolidação desses planos no período pós-cárcere. “Mas você sabe que o sistema nunca foi...**Sempre foi muito falho**, né? A gente percebia isso ali, que tem muita oferta, de muita coisa, só que, na verdade, no papel, na prática, ela não acontece como deveria acontecer” (Araujo, 2023).

Na perspectiva da narrativa acima, Bourdieu (1996) nos ajuda a compreender como políticas públicas falhas, ou mesmo inexistentes, contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Embora o desejo coletivo de emancipação do aluno interno fosse legítimo, ele esbarrava em uma realidade marcada pela ruptura entre o projeto educativo desenvolvido na prisão e as possibilidades reais de reinserção social no pós-cárcere.

Então, eles [internos] **saíam com aquela intenção e sonhavam** lá dentro com tudo isso. E chegavam pessoas a elaborar projeto. Não eram todos, mas no papel mesmo, porque a escola trabalhava isso, né? E eles saíam com essa ideia, mas chegavam aqui fora, o que que encontravam? Não tem oportunidade. Principalmente pra eles que passavam por esse momento da vida, de prisão, de reclusão. E as pessoas são, como que fala? Eles acabam discriminando, né? Preconceito (Araujo, 2023).

Infere-se que existia um trabalho educador emancipatório dentro da CPPP, através do qual, os alunos “sonhavam” e faziam planos para uma vida externa pós-prisão confiando no apoio estatal prometido dentro do cárcere. Todavia, ao saírem do sistema, os egressos eram abandonados à própria sorte. Sem o apoio das políticas públicas de reinserção social e diante das necessidades de sobrevivência e discriminação da sociedade, muitos voltam ao cárcere.

A própria Secretaria de Estado da Justiça, eles falavam, davam todo aquele apoio, eles iam apoiar as pessoas que iam sair, ofereceu projetos para as pessoas que iam...Os egressos, falavam dos projetos dos egressos, mas quando chegavam aqui fora não tinha nada. Entendeu? Aí o que que acontecia? Iam bater na porta dos empresários que também tinham parcerias, que diziam que tinham empregados com parceria pra ajudá-los, mas ninguém queria dar emprego.

À luz de Paulo Freire (1987), a educação só pode ser emancipadora se estiver enraizada na realidade dos sujeitos e vinculada a um projeto coletivo de transformação social que deveria ser concretizada em uma política pública de inclusão dos egressos do sistema penitenciário. Todavia, o processo educativo trabalhado pela equipe docente dentro da CPPP, não se sustentava fora dela, quando não encontrava respaldo em políticas públicas externas à prisão.

Nessa perspectiva, a reincidência criminal, às vezes, não se trata apenas de uma escolha do reincidente, mas de um conjunto de fatores atrelados à lógica de exclusão estrutural e ao peso simbólico do estigma social, o que inviabiliza a concretização do processo emancipatório do aluno.

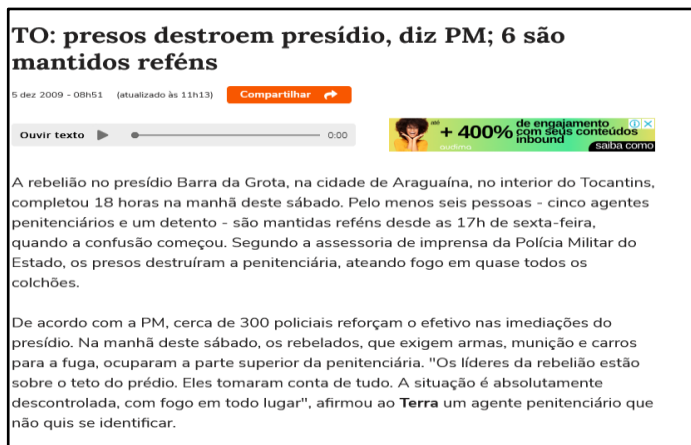
5.2 A rebelião de 2009 e seus impactos na assistência educacional penitenciária

No fim de 2009, a Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota (UTPBG), de regime fechado, masculino, situada na cidade de Araguaína – TO, foi palco de uma grande rebelião que causou quase a destruição total do presídio.

Diante da impossibilidade de manutenção dos detentos na unidade, o governo estadual foi compelido a redistribuí-los entre as demais unidades prisionais do Tocantins, de acordo com o registrado no Relatório de Inspeção no Sistema Penitenciário do Tocantins (2009-2010)³³⁸ elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2010).

Ao mesmo tempo, as emissoras locais e nacionais, noticiavam amplamente a rebelião, a destruição do presídio e o colapso do sistema penitenciário local com a redistribuição dos detentos, conforme ilustrado a seguir:

Figura 13 – Notícia sobre a rebelião que destruiu o presídio Barra da Grota



Fonte: TERRA. TO: presos destroem presídio, diz PM; 6 são mantidos reféns. Terra, São Paulo, 5 dez. 2009.

Em decorrência da destruição da UTPBG, as demais instituições penitenciárias do estado foram compelidas a absorver os detentos ali custodiados, o que provocou um colapso da estrutura de atendimento e impactou diretamente os projetos escolares em andamento. Na UTPBG, as

³³⁸ Em 2009, a Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota, localizada em Araguaína (TO), foi palco de uma rebelião de grandes proporções que resultou na destruição quase total do presídio. O motim teve início na tarde de 4 de dezembro, quando detentos fizeram seis agentes penitenciários reféns e exigiram armas, munições e veículos para fuga. Durante as mais de 22 horas de duração da rebelião, os presos atearam fogo em colchões e depredaram a estrutura da unidade, tornando-a inoperante. A situação só foi controlada após a intervenção da Polícia Militar e da Força Nacional, que conseguiram resgatar os reféns com vida (CNJ, 2010).

atividades educacionais foram imediatamente interrompidas, enquanto, nas demais unidades, os projetos foram sendo gradualmente suspensos, sobretudo em razão da superlotação que se agravou com a redistribuição compulsória dos internos — como será detalhado adiante.

5.3 Período de Reconhecimento Institucional e suspensão das aulas (2009-2010)

Porque **eu sou professora de cadeia**. Esse espaço é meu também. Não é [só] o aluno que fica ali dentro o dia todo. É o aluno e eu. A escola está no interior da unidade prisional. Ela é um item daquele lugar. **Sou professora de Presídio** (Palaci, 2025)³³⁹.

A professora Claudenice Sales Palaci, interlocutora do fragmento acima, nasceu em 25 de dezembro de 1964, em Brasília, Distrito Federal. Após casar-se ter dois filhos, ela e a família se instalaram em Palmas – TO, em 2003. Em 2009, com mais de 40 anos, ela teve a oportunidade de concluir seus estudos em Pedagogia pelo CEULP/ULBRA, em Palmas. Logo depois, ela foi aprovada no concurso do Quadro Geral e tomou posse no dia 10 de julho de 2010.

Após a posse, a professora foi encaminhada para Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Palmas, onde se apresentou para dá início a sua vida laboral como efetiva. “Fui para lá e eles me mandaram para a Escola Estadual Liberdade. **“Lá na escola eu não me adaptei**. O espaço era muito distante da minha casa. Eu não sabia andar naquele bairro” (Palaci, 2024).

Após não se adaptar na escola a qual foi designada, nossa entrevistada, se direcionou novamente à DRE, e solicitou sua transferência para uma outra unidade:

Mas, enfim, eu fui lá, conversei com ele, [diretor da DRE] expliquei da situação, que para mim era muito difícil. E aí, quando ele fez o levantamento de onde havia demanda, carência de professor, apareceu essa carência do sistema penitenciário. Mas, enfim, mesmo assim, eu fiquei tão impactada com a possibilidade de trabalhar no presídio que eu não pensei nada. Eu só pensei em ir e me apresentar. Então, eu peguei o documento, o encaminhamento, fui diretamente para a unidade e me apresentei (Palaci, 2024).

Em seu relato, foi evidenciado que, por ela não ter se “adaptado” à escola extramuros, foi remanejada para a EENG. Ela prossegue com sua narrativa,

Na ocasião, eu não percebi nada em relação a ele ter me oferecido aquela vaga. Mas, depois, com o tempo no sistema penitenciário, eu fui entendendo por que esses locais, **esses espaços são dados para os contratos, para os profissionais que não se encaixam na rede** (Palaci, 2024).

³³⁹ PALACI, Claudenice Sales. Entrevista concedida em 03 de abril de 2024, arquivo 1_ref.06.

Sob a perspectiva da análise histórica, tal prática pode ser interpretada como um mecanismo de regulação e “controle dos corpos docentes”³⁴⁰, que concorda com os princípios foucaultianos que tratam de dispositivos disciplinares (Foucault, 1987).

O controle de corpos docentes ascendeu um *insight* em nossa pesquisa e, por considerá-la extremamente relevante, fomos buscar a seu respeito em nosso levantamento de 45 produções acadêmicas. E mesmo com a riqueza de contribuições trazidas pelas pesquisas analisadas, constatamos que nenhuma delas problematiza, de forma explícita, a dinâmica de lotação de profissionais na educação penitenciária, em especial a prática de encaminhar à escola carcerária, professores contratados temporariamente ou considerados "inadaptados" à lógica da escola extramuros.

Em outras fontes, encontramos poucos pesquisadores que discutem sobre a temática, mas sem a profundidade necessária que o tema exige. Essa omissão, presente nas pesquisas mapeadas, revela um ponto cego da produção acadêmica e aponta para a necessidade de novas investigações que incorporem também a análise crítica das relações de poder e exclusão que estruturam a organização do trabalho docente nas prisões. Ao mesmo tempo em que consideramos a temática como um campo de investigação negligenciado também reforçamos que sua originalidade e inovação seria de grande contribuição científica.

Como apontam Ferreira (2012), Silva (2018) e Silva (2020), historicamente, a oferta de educação penitenciária foi marcada pela precarização das condições de trabalho docente, menor visibilidade e prestígio social, e, com elevada rotatividade dos profissionais, que na maioria das vezes, trabalham sob o regime de contrato temporário, como nos esclareceu a professora Francisca Sousa (2023) “**A maioria, contrato.** Porque era muito difícil um concursado querer ir trabalhar lá”.

Retomando a narrativa da Claudenice Palaci, cujo vínculo mesmo sendo de professora efetiva da rede estadual de ensino, foi considerada "não adaptada" e remanejada para a EENG, que se configurou, naquele momento, como um espaço de invisibilização e desvalorização do trabalho educacional, servindo como destino de professores afastados das escolas extramuros ou lotados provisoriamente por necessidade administrativa.

Essa escolha, segundo Roger Chartier (1990), não é fortuita, pois, trata-se de uma prática que, como analisado, insere-se em dinâmicas simbólicas de construção de espaços e identidades: o

³⁴⁰ Inspirada em Michel Foucault (1975) — especialmente em *Vigiar e Punir* — essa dinâmica revela como o sistema educacional, em articulação com o aparato prisional, exerce um biopoder sobre seus próprios agentes, destinando à escola carcerária docentes considerados "inadequados", "menos produtivos" ou temporários para a lógica da escola extramuros.

presídio, enquanto espaço estigmatizado, transfere aos seus agentes — inclusive aos seus professores e professoras — uma carga simbólica de marginalização.

Todavia, nossa interlocutora não se deixou abater,

Quando eu cheguei lá, que eu vi a escola com aquela estrutura, que, por mais simples que fosse, era algo muito mais do que a cela. Então, a gente tinha um espaço com salas divididas por divisórias, o grupo de segurança que ficava lá, os agentes destinados ao atendimento. Nós tínhamos uma pequena copa (Palaci, 2024).

Após cinco anos vinculada à outra unidade educacional, em 2010, a EENG adquiriu o status de escola formalmente incorporada à rede estadual de ensino e à DREP. Nesse mesmo ano, a professora ela ingressou na EENG que já apresentava significativos avanços em relação às suas tratativas iniciais, consolidando-se, naquele momento, como uma experiência educacional efetiva no interior do sistema penitenciário.

É nesse contexto de institucionalização e consolidação da EENG que se insere a trajetória da professora Claudenice Palaci que desde os primeiros instantes de sua entrevista, assumiu com naturalidade e firmeza, a autodefinição de “professora de cadeia” — expressão que utilizou para se apresentar e que aparece na fala inicial desta subseção.

Ao expressar orgulho e satisfação por ter feito parte dessa trajetória, ela nos revelou que os estigmas associados à docência no cárcere — fortemente marcados por representações sociais negativas — não a afetam de forma depreciativa. Pelo contrário, a experiência docente naquele contexto foi por ela incorporada com pertencimento e significado, indicando que o ambiente prisional, longe de lhe causar estranhamento, constituiu-se como um espaço legítimo de exercício e afirmação profissional.

Ao apropriar-se da nomenclatura “professora de cadeia” como sendo sua, a professora Palaci se colocou como um símbolo de resistência e levantou uma bandeira de luta por uma educação libertadora, como dizia Paulo Freire. Ela reconhece que o espaço prisional, embora, marcado pela dor e pela exclusão, também pode ser um território de reconstrução de saberes, identidades e projetos de vida.

Num primeiro momento, o termo “professora de cadeia” ou “professora de presídio” pode parecer um rótulo estigmatizado, como se o trabalho docente, nesse contexto, estivesse limitado a um papel coadjuvante, periférico ou mesmo desvalorizado. No entanto, é justamente o contrário, esse profissional é antes de tudo, um mediador entre mundos. Enfrenta as precariedades do sistema penitenciário, a escassez de materiais didáticos, a ausência de políticas públicas consistentes e, muitas vezes, a falta de formação específica para lidar com a realidade carcerária.

A respeito da sua prática pedagógica, Palaci (2024) destaca como a desenvolvia.

Quando eu fui trabalhar com o programa Brasil Alfabetizado, nós fomos capacitados, na época, para trabalhar com a metodologia Paulo Freire. Então, a metodologia que me deu toda a base para trabalhar com a educação de jovens e adultos foi a freiriana. Então, eu como pedagoga, com a minha formação, eu fui colocada para trabalhar com várias disciplinas, **inclusive disciplinas que eu não era formada**, não tinha formação, não era licenciada para ministrar. Então, eu trabalhei com ensino religioso, filosofia, sociologia. No 1º segmento, eu trabalhei com todas as disciplinas.

Ao trazer à tona que lecionava disciplinas sem a devida formação, ela aponta que a docência no cárcere é marcada pela polivalência forçada que se caracteriza pelo exercício de múltiplas disciplinas por um único professor, mesmo sem qualificação específica. Tal prática é uma consequência da escassez de recursos humanos qualificados que geralmente torna o improvisado em regra.

A narrativa ainda revela que existência do agir pedagógico em contextos de marginalização materializam os conceitos que atravessam essa tese, que são: A prática docente situada, adaptada e permeada por desafios; a apropriação crítica da metodologia freiriana, que orienta a ação pedagógica mesmo em condições adversas; a representação ampliada da função docente, que carrega tanto o orgulho quanto a sobrecarga e a instituição escolar como estrutura ambivalente, que ao mesmo tempo em que garante, também, fragiliza o direito à educação.

Ainda sobre as adversidades de ser professora de cadeia, Palaci (2024) rememora algumas dificuldades encontradas na rotina aulística da EENG,

Os meus tubos de cola sumiam. Entende? Chegou a sumir grampeador. E a outra vez foram os tubos de cola, as giletes dos meus apontadores, que deixou o apontador sem as giletes. E o caderno, sim. Aqueles grampos do caderno-brochura, também. Eles conseguiram tirar. Eles tiram partes do mobiliário. E o professor tem que ficar atento a isso.

O desaparecimento dos objetos listados não pode ser reduzido a meros furtos ou desvios materiais, pois, carregam implicações estruturais e pedagógicas que devem ser compreendidas à luz dos pressupostos críticos que fundamentam esta tese.

Nesse sentido, Goffman (2008) traz que a escola inserida em uma instituição total, como a prisão, não foge das dinâmicas próprias do encarceramento e os itens que “desaparecem” tornam-se artefatos de valor estratégico dentro da carceragem. Essa prática evidencia que, ao compartilhar o mesmo espaço físico e simbólico da prisão, inevitavelmente, a escola é submetida a seus códigos, seus usos e suas regras.

Como apontado por Freire (1996), não há ensino libertador possível quando as condições materiais de trabalho são negadas ao educador, o que reforça a urgência de uma política pública efetiva e comprometida com a valorização da educação no cárcere.

Ainda sobre os furtos que aconteciam dentro da EENG, a professora prossegue com seu relato,

E aí, depois, foi até um aluno meu. Ele acabou perdendo o direito de ir para a escola. Porque ele chegou lá, tinha pouco tempo, estava com o cabelo muito grande. Então, ele colocava as coisas que ele roubava dentro do cabelo. Aí, um dia, ele chegou lá com a cabeça raspada. No outro dia, ele já não foi mais. Aí me disseram que é porque ele estava roubando as coisas (Palaci, 2024).

Sobre esse episódio, Foucault (1987) advoga que o corpo da pessoa, em situação de prisão, é normalizado e adestrado. Desse modo, quando o aluno usa o cabelo como esconderijo, mesmo que para fins ilícitos, ele se reapropria de seu corpo como instrumento de resistência. O sistema, por outro lado, ao raspar o cabelo do aluno, reconfigura o corpo como objeto de punição e reestabelece a ordem disciplinar, apagando a autonomia momentânea que ele havia exercido.

A prática exercida pelo aluno, além de romper com o pacto pedagógico, lhe causou a perda do direito de frequentar as aulas, forçando seu exílio da escola. A decisão de expulsar o aluno foi tomada sem ter sido acionada qualquer instância de escuta ou mediação pedagógica, evidenciando como a estrutura punitiva supera a lógica educativa no *locus* pesquisado.

A professora, ao ser colocada como mera espectadora da situação e da resolução do caso, não teve espaço para uma intervenção pedagógica sendo sumariamente deposta de sua autoridade e autonomia docente. Nesse contexto, Paulo Freire (1996) defende que a prática educativa deve se constituir em ato dialógico e libertador; quando a comunicação é rompida e a exclusão se dá por critérios arbitrários, nega-se o princípio fundamental da educação como prática da liberdade.

O uso do corpo como resistência, a penalização sem mediação pedagógica e o silenciamento da professora na dinâmica institucional demonstram a urgência de repensar a educação penitenciária, não como concessão, mas como direito inegociável, alicerçado na escuta, no respeito e na possibilidade real de reconstrução de vida.

No relato a seguir, a professora Palaci (2024) ilustra como o espaço escolar é simultaneamente disputado e desafiado pela lógica carcerária, pois,

Ninguém quer perder a oportunidade de estudar. Poder pegar um livro para ler, e um livro limpo, novo, um caderno, saber que aquilo é dele. [...] Porque o espaço da escola também propicia **troca de informações, troca de**, muitas vezes, **drogas também**. Então, tudo isso a gente tem que saber. A gente precisa saber. Até quando o preso vai ao banheiro, a gente tem que conferir. Sabe?

Diferente do que acontece na escola extramuros, que também enfrenta seus próprios desafios, a escola carcerária apresenta um complexo território atravessado por múltiplas forças e disputas de poder. As “trocas” mencionadas revelam como o espaço escolar não está imune às dinâmicas da prisão, ao mesmo tempo que explana os limites entre o educativo e o disciplinar, o direito e o controle, a liberdade simbólica e a contenção física.

Em setembro de 2010, o clima tenso em todo o sistema penitenciário tocantinense, resultado da superlotação, ainda como consequência da rebelião do ano anterior, causou a paralisação de todos os tipos de assistências, incluindo a educação.

Então, a CPP de Palmas, onde eu trabalhava, era uma unidade que tinha capacidade para 800. Na época teve 3 mil pessoas dentro da unidade prisional. [...] E, naquela época, estava muito cheio. Então, como isso se reproduziu em todo o Estado, essa superlotação, tornou inviável a segurança para quem era de fora. Então, existia um risco de rebelião e estava muito tenso. E o diretor da unidade **prisional solicitou a suspensão das aulas**. Quando foi no final de novembro, foi pedido que nós saíssemos, porque o risco era muito grande. E, nós fomos retirados de lá. Tudo foi suspenso, nós fomos retirados e fomos levados para a diretoria regional de ensino (Palaci, 2024).

O retorno das atividades educacionais da EENG, cuja suspensão aconteceu em meados de 2010, só ocorreu no fim de 2011, evidenciando um longo período de descontinuidade dos processos educativos e a fragilidade do direito à educação da população carcerária. O episódio de 2009 se constituiu em um marco revelador das vulnerabilidades históricas, políticas e estruturais da educação evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam a permanência e a qualidade do ensino mesmo em contextos de crise e instabilidade institucional.

Todavia, em 2011, a SECIJU, na busca por resolver o problema de superlotação da CPPP e atender aos direitos legais da população carcerária, abriu a Unidade de Regime Semiaberto (URSA) (Tocantins, 2023). Com as aulas da CPPP suspensas essa nova unidade se tornou uma extensão da EENG com o propósito de dar continuidade às atividades educacionais (Tocantins, 2014).

Durante todo o ano de 2011, as atividades escolares ficaram restritas à URSA composta por 02 salas de aula divididas por uma divisória, 01 sala de aula conjugada com a sala de professores e com alojamento dos reeducandos e 01 ambiente que funcionava, simultaneamente, como sala de professores e secretaria, (Tocantins, 2014)³⁴¹. Nessa unidade, funcionavam 03 turmas multisseriadas no período matutino, das 07:45 às 11:45, e atendia somente alguns poucos alunos do regime semi-aberto, negando aos internos, em regime fechado, da CPPP, o acesso ao estudo.

Mesmo que seja justificável, em um primeiro momento, a suspensão das aulas, a sua continuidade prolongada revela que a educação penitenciária é tratada como um anexo da política prisional evidenciando um modelo de gestão educacional marcado por respostas emergenciais, improvisadas, sem planejamento ou estrutura.

5.3.1 O primeiro Plano Estadual de Educação nas Prisões do Tocantins

³⁴¹ TOCANTINS. Escola Estadual Nova Geração. Projeto Político-Pedagógico – PPP 2014. Palmas: Escola Estadual Nova Geração; Diretoria Regional de Educação de Palmas – DRE, 2014.

A professora Palaci (2024) explica como antecederam algumas tratativas para a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP) do Tocantins, “Então, nesse período ali, 2010, 2011, já estava na pauta do governo federal criar os planos estaduais de educação em prisões. Porque a educação em prisão é um segmento que já vinha de uma militância muito antiga”.

Em 2010, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, foi dado o pontapé inicial para pressionar que os estados da federação elaborassem seus próprios PEEP.

Esse cenário de mobilização nacional em prol da educação penitenciária, o ano de 2012 se tornou um importante marco na história do Tocantins. Em maio desse ano, aconteceu o III Seminário Nacional pela Educação em Prisões, em Brasília, que contou a participação de uma comitiva tocantinense que retornou com a missão de elaborar o PEEP-TO (Silva, 2023).

A primeira reunião para a construção do plano, foi realizada em 4 de julho de 2012, com a presença de diversas instituições do poder público e da sociedade civil que se desdobrou em outras reuniões subsequentes que ocorreram nos dias 13 e 25 de julho e 1º de agosto. No intuito de viabilizar as metas estabelecidas, o plano previu parcerias com instituições de ensino superior para a produção de pesquisas sobre o sistema prisional. Também se estabeleceram responsabilidades intersetoriais:

Quadro 15 – Atribuições das instituições envolvidas no PEEPs/TO (2012)

Instituição	Atribuições
SEDUC, A Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) e Secretaria de Trabalho e Assistência Social (SETAS)	Desenvolverá um trabalho de capacitação profissional com as famílias dos presos e presas a fim de proporcionar uma vida mais digna para estas famílias.
SEJUDH; SEDUC.	Será responsável pela garantia das condições necessárias para efetividade da educação nas prisões, e desenvolverá trabalho no intuito de assegurar a ressocialização dos presos e presas, bem como dos egressos que se encontram no sistema prisional.
IFTO; SEDUC.	Atuará na busca de um formato de Educação à Distância que viabilize a formação educacional básica e superior dos presos e presas.
A Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia; Diretoria de Ensino Profissionalizante da SEDUC	atuará na formatação dos cursos profissionalizantes e de capacitação a serem ofertados.
A Secretaria de Indústria e Comércio	atuará para que se viabilize a reinserção dos presos e presas no mercado de trabalho, através de uma política estadual de reinserção destes ao trabalho formal.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PEEPs/TO (2012)

Após concluído, o PEEPs/TO (2012), com vigência pelos interstícios de 2012, 2013 e 2014, fez parte da afirmação do direito à educação das pessoas, em situação de prisão, ancorado nas Diretrizes Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 2/2010).

Todavia, quando considerarmos o contexto histórico e os dados empíricos analisados nesta tese, percebe-se que a concretização desse instrumento se deu de forma fragmentada, descontínua e adaptativa ao longo dos anos. O que comprovou uma lacuna entre a prática estipulada e a prática vivenciada no cotidiano carcerário revelando que não foram as raras as vezes que a escola foi submetida à lógica penitenciária tocantinense.

Essa incoerência é encontrada em Goffman (1990), quando ele aborda que, nas instituições totais, o planejamento formal nem sempre se concretiza em rotinas institucionais contínuas, principalmente, quando o mecanismo disciplinar é mais pesado que os processos educativos.

O plano defende a valorização da educação, cuja finalidade principal é a ressocialização da pessoa, em situação de prisão, embora não apresente uma discussão que considere sua dimensão crítica, emancipatória ou transformadora, como defendido por Paulo Freire (1987). A ênfase instrumentalista do plano indica que a educação foi apropriada pela lógica do controle, vislumbrando mais, à pacificação institucional, do que à formação integral dos internos e internas.

Os achados dessa tese comprovam que a institucionalização da educação prometida no plano, não se efetivou de modo duradouro devido muitas das metas não terem sido implementadas de maneira sólida nos anos seguintes. Isso, se deve a muitos fatores, dos quais destacamos a carência de mecanismos de avaliação, financiamento, formação docente, políticas públicas efetivas e estrutura física adequada.

Nossa análise evidenciou que o plano defende e reconhece a legitimidade da educação penitenciária, entretanto, não apresenta novos mecanismo que rompam, tanto com a lógica prisional como com a sua influência sobre a escola. Essa ausência de efetividade prejudicou a execução do PEEP como um dispositivo que estrutura e institucionaliza a educação penitenciária no estado.

A fragilidade da implementação e execução do plano, logo no início de sua vigência, foi refletida na descontinuidade das aulas, que foram novamente suspensas novamente, logo após seu retorno, retornando apenas em 2013 (Tocantins, 2023).

Sobre essa nova interrupção, não encontramos informações públicas que justificassem essa lacuna tão grande de tempo e nenhum dos nossos interlocutores soube informar a respeito. O que evidenciou como essa prática de suspensão da educação carcerária se tornou um acontecimento sem transparência e corriqueiro para administração penitenciária. O seu retorno, por outro lado, se mostrou como um processo complexo e moroso, revelando a falta de estabilidade e continuidade das atividades educacionais ao longo dos anos.

5.4 Período de Institucionalização e Articulação com Políticas Públicas (2014-2019)

Nessa tese, consideramos de grande relevância a trajetória acadêmica e profissional dos nossos entrevistados porque ela nos possibilita uma contextualização mais fiel dos acontecimentos experienciados no fazer educativo dentro do sistema carcerário. Entre esses profissionais, apresentamos, o professor Flabson Manoel Garcia Araújo, que contribuiu sumariamente para o entendimento da fase mais recente da educação penitenciária tocantinense.

Atualmente com 42 anos, ele integrou a equipe da EENG em dois períodos distintos: o primeiro, entre os anos de 2014 e 2018, e o segundo, a partir de 2024, mantendo-se vinculado à instituição até os dias atuais assim como a diretora Djanice Sales.

Natural da região do Bico do Papagaio, no interior do Tocantins, Flabson cresceu em uma pequena propriedade rural, onde vivia com os pais e três irmãos. Em 2003, migrou para a capital do estado com o objetivo de ampliar suas oportunidades educacionais. No mesmo ano, ingressou no curso de Licenciatura em História na UFT, concluindo sua formação em 2010.

Em 2014, foi convidado por uma professora – cujo nome preferiu não revelar – para atuar na EENG, como docente contratado temporariamente, função que exerceu até 2018. Ao reingressar na escola em 2024, passou a comparar as mudanças observadas entre os dois períodos distintos em que trabalhou na unidade.

Inicialmente, ele compartilhou impressões sobre sua primeira experiência ao adentrar na CPPP, destacando os impactos subjetivos e institucionais daquele momento inaugural.

Sim, é bastante estranho, porque, primeiro, quando você chega, você já tem que se despir, né, praticamente, fala assim, você deixa o celular, deixa a carteira, deixa tudo, que é aquilo que, quando você trabalha numa **escola dita normal**, né, as pessoas falam que é uma escola normal, você fora do sistema prisional, já que você chega, você entra na sala, né, com o celular no bolso, carteira, com a sua mochila, com o seu computador, e lá, não, lá você já tem que deixar tudo, na revista [...] (Araujo, 2025).

Quando nosso interlocutor se apropria da expressão “escola dita normal” ele denuncia, talvez de forma inconsciente, a existência de uma hierarquização simbólica entre os “diferentes tipos de escolas”, ou seja, fica evidente o estigma social que incide sobre a escola carcerária que muitas vezes é vista como marginalizada.

Em seguida, ele menciona como aconteciam as atividades educativas durante o seu primeiro período de atuação na EENG, “Não, não tinha. Essas grades, elas foram colocadas, acho que, salvo engano, no final de 2018, mas, antes, não, era normal, tá? [era] **Tudo junto e misturado**, a gente amava brincar” (Araujo, 2025).

Nas palavras do nosso interlocutor, a expressão “Tudo junto e misturado” se refere ao período que antecedeu a presença de grupos faccionados na CPPP. Ele, que presenciou o antes e depois das facções, descreve como se deu esse processo.

Quando eu entrei lá para trabalhar [2014], não tinha facção. **Não tinha divisão de facção.** E eu passei por esse processo eu lá dentro, né? [antes] Era tudo junto. Era tudo normal, tudo tranquilo, assim, com relação a isso, sabe? (Araujo, 2025).

O relato do professor Araújo “**Não tinha divisão de facção**” refere-se a um período quando ainda havia uma convivência mais homogênea entre os detentos. Paralelo ao cenário de mudanças dentro da CPPP, a estrutura administrativa, voltada para a oferta de educação penitenciária, também estava se reconfigurando. Nesse sentido, em 2015, no âmbito da SECIJU, de forma inédita no Estado, implantou a Diretoria de Políticas e Projetos de Educação para o Sistema Prisional (DPPEP), sendo nomeado como seu diretor, o professor Valcelir Borges da Silva, que permaneceu no cargo de 2015 a 2018.

Nesse período, a diretoria foi responsável por diversas ações voltadas para a educação penitenciária, das quais se destacam: projetos Banhos de sol e Cultura nas prisões; Ponto de Leitura e Cultura na prisões, fortalecimento dos programas ENEM PPL e ENCCEJA PPL; monitoramento e ampliação das atividades educacionais; oferta de ensino superior na Cadeia Pública de Tocantinópolis; formação para as equipes pedagógicas e servidores da segurança e aprovação de projetos para a utilização do fundo penitenciário (Palaci, Silva, Silva, 2019).

Ainda em 2015, houve a participação, pela primeira vez, das escolas internas na construção do Plano Estadual de Educação (PEE/TO), registrando um marco na história da educação tocantinense. Nesse plano, com vigência de 2015 a 2025, foi incluída a Meta 10, que trata especificamente sobre a oferta da educação no sistema carcerário. Entre as estratégias apresentadas nessa meta, existe uma que se destaca, vejamos.

10.5. assegurar, até o segundo ano de vigência deste PEE/TO, no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR **auxílio periculosidade**, com percentual de acréscimo adicional à remuneração dos profissionais que atuam na educação do sistema prisional e unidades socioeducativas, levando em consideração a Resolução no 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação – CNE³⁴².

Todavia, percebemos novamente percebemos uma contradição entre o instituinte e o instituído, pois, mesmo previsto no PPE/TO (2015-2025), o pagamento do auxílio periculosidade aos profissionais da educação que atuam nos cárceres tocantinenses, na prática, nunca foi realizado.

³⁴² TOCANTINS. Plano Estadual de Educação do Tocantins: PEE/TO 2015–2025. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes, 2015.

Complementar ao PPE/TO, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, em seu artigo 16, traz que devem ser asseguradas “condições adequadas de segurança, apoio pedagógico e valorização profissional dos educadores”, o que inclui ações compensatórias e protetivas como o adicional de periculosidade, de acordo com a narrativa da professora Palaci (2024).

Porque não é uma coisa assim, não vai sem você pedir. Porque o Estado não vai ter o recurso, vai tirar de onde o recurso para pagar esse auxílio. Entende? [...]. Mas tinha toda uma fundamentação, uma argumentação que justificava o pagamento. [...]A pessoa que trabalha no sistema prisional está exposta a tantos eventos e fatores que são muito diferentes de um espaço escolar extra-muro. E a gente precisa dessas garantias. A gente precisa.

Esse tipo de omissão, por parte do Estado, expõe o que Foucault (2008) nomearia de tecnologia do poder que atua por meio da negligência, da omissão e da negação do cuidado. Ou seja, a formulação normativa existe, mas é inviabilizada na prática.

Ora, o panorama apresentado contribui com o argumento central dessa tese de que a educação penitenciária é marcada por uma institucionalização precária, fragmentada e frequentemente dependente de esforços individuais e de compromissos subjetivos dos seus professores e professoras, em detrimento de um reconhecimento estruturado e estatal.

5.4.1 COMEP/TO: Uma tentativa de institucionalização da educação penitenciária no Tocantins

O Comitê de Educação nas Prisões (COMEP), nasceu dentro da DPPESP, por meio da portaria nº. 262, de 13 de julho de 2016, publicada no DOU nº. 6.666, de 20 de julho do mesmo ano, cujo objetivo principal era a participação da sociedade na gestão da política educacional voltada para a população carcerária do Tocantins. “O COMEP/TO se consolidou, desde então, como um fundamental instrumento de mobilização da sociedade tocaninense em prol de uma proposta de consolidação da Política Educacional voltada às pessoas privadas de liberdade” (Palaci, Silva, Silva, 2019, p. 39).

Essa articulação estratégica vislumbrou a consolidação de uma rede de proteção e garantia de direitos no âmbito penitenciário do estado, conforme Palaci (2024) reverbera: “Então, a gente criou o COMEP nessa ideia de constituir uma rede, uma rede de proteção, de garantia de direitos dessas pessoas, para que elas pudessem, de fato, conseguir serem reinseridas”.

O comitê, que nasceu dentro da DPPESP, integrava 18 instituições, entre públicas, privadas e sociedade civil, e era composto pelo presidente, professor Valcelir Borges da Silva, pela secretária, Claudenice Passos Palaci, e por mais 11 profissionais e pesquisadores da temática, eram eles: Aline Campos (UFT), Elisângela Torres (SEDUC), Fátima Brasileiro (UFT), Francisco Porto Junior (UFT), Iolanda Oliveira (SEDUC), Maria Rita Amaral (SEDUC), Maria Rosário Dias (CCEP),

Maria Socorro Silva (UFT), Valéria Reichert (UFT) e Waldeni Fontes (SECAD) (Palaci, Silva, Silva, 2019).

Os autores ainda afirmam que o comitê era constituído por três comissões permanentes de trabalho, que foram: Comissão 1 – Políticas Públicas, Legislação e Normas da Educação em Prisões; Comissão 2 – Banco de dados, memória, acervo digital e acervo físico; Comissão 3 – Práticas educativas e pedagógicas, Currículo, Formação e Produção Científica.

Tais comissões foram responsáveis por diversas ações e projetos ao longo dos anos, alguns deles foram: elaboração da proposta para atualização do PEEP-TO; Projeto Pontos de Leitura e Cultura nas Prisões; Projeto Rompendo Limites: rumo à universidade; Banco de Dados e Memórias da Educação em Prisões no Estado; Eventos de Formação das Equipes Pedagógicas; Espaços de Representação da Educação em Prisões; Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Educação em Prisões (NEPPEP); Observatório de Leitura e Inovações Tecnológicas para a Educação do Tocantins (Palaci, Silva, Silva, 2019).

Além desses projetos e ações o COMEP atuava ativamente na ampliação da oferta de matrículas no sistema carcerário, tanto é que de 2004 a 2015, foram implantadas apenas turmas de escolarização em apenas 08 Unidades Prisionais do Estado, depois do comitê, este número dobrou dentro de 3 anos³⁴³.

O COMEP exerceu um papel decisivo no avanço das políticas educacionais voltadas à população privada de liberdade no estado, sendo amplamente reconhecido como responsável pela ascensão do Tocantins da 8ª colocação, em 2014, para a 1ª posição, em 2017, entre as unidades federativas com maior percentual de pessoas, em situação de prisão, inseridas em atividades educacionais. Esse dado é respaldado pelos relatórios oficiais do DEPEN referentes aos anos de 2014 e 2017 (Palaci, Silva, Silva, 2019)

Embora idealizado como um órgão de articulação das políticas educacionais, o comitê “extrapolava” seu papel no campo educacional e possibilitava, aos alunos internos, a garantia de serviços e direitos, historicamente negados à população carcerária, conforme nos esclarece Araujo (2024).

Então, assim, nós começamos pensando na educação, mas o COMEP acabou **extrapolando**. A gente acabou levando outros benefícios também. Então, a gente conseguia óculos, consulta, cirurgia, dentista, [...]. Então, a gente viabilizava o acesso desses recursos e acabava beneficiando os alunos.

O comitê, por intermédio das parcerias realizadas, passou a ser um instrumento de mediação entre diferentes políticas públicas, pois,

³⁴³ PALACI, Claudenice Passos. SILVA, Valcelir Silva. SILVA, Maria do Socorro. Educação nas Prisões do Tocantins: o COMEP como estratégia de participação social. In: Educação nas prisões do Tocantins: o COMEP como estratégia de participação social. (Org.) CAMPOS, Aline. Brasília – DF, Cromia Tecnologias, 2019, p. 41.

[...]trazia todas essas pessoas e todas essas instituições para dentro do mesmo espaço para falarmos das mesmas pessoas, para garantirmos esses direitos, para direcionarmos as nossas ações e os nossos recursos de uma forma que fosse melhor utilizado esse recurso. Então, **cada instituição tinha o seu papel junto àquele preso** (Palaci, 2024).

Durante a sua existência, o COMEP assumiu um papel intersetorial e humanizador ao promover o acesso a bens e serviços básicos, colocando em prática o conceito de educação como prática social transformadora que se alinha aos fundamentos da pedagogia freiriana.

Segundo a professora Palaci (2024), no auge da sua atuação, o comitê contribuiu para que o estado fosse referência nacional, pois, foi o primeiro a criar um comitê voltado para as políticas e estratégias relacionadas à educação penitenciária.

Então, a gente criou uma rede muito bem montada. O Estado do Tocantins, inclusive, **estava sendo referência nacional em educação no sistema prisional**. Nós chegamos a ocupar o primeiro lugar no ranking nacional. E, depois, o negócio começou a virar um problema. Começou a causar muito ciúme.

Apesar do importante papel desempenhado, em fevereiro de 2019, com a desvinculação dos professores Valcelir e Claudenice, o comitê começou a sofrer com um paulatino e informal esvaziamento. A partir de então, aconteceu o seu desmantelamento silencioso, pois, não há registros públicos de atividades, deliberações ou reestruturações, vejamos.

Mesmo servindo de espaço privilegiado para debates e proposições qualificadas acerca da educação em prisões no estado, arrisca-se mesmo a dizer que “exatamente por conta disso”, o COMEP-TO foi destituído administrativamente pela gestão da SECIJU-TO, com anuência da SEDUC, conforme processo administrativo nº 2018/17010/001064, autuado no dia 27 de setembro de 2018 (Silva, 2023, p. 215).

Nos autos do processo que extinguiu o COMEP, ficou claro que ele seria destituído da SECIJU, onde havia uma minuta de revogação da portaria de criação, mas, seria reinstituído com uma nova composição e novas atribuições. No entanto, esses autos foram arquivados logo após a extinção do Comitê, e não foi mais encontrado nem, na SECIJU, ou mesmo nos sistemas oficiais do estado (Silva, 2023).

O apagamento silencioso de um órgão, cuja existência além de recomendada pela Resolução CNE/CEB nº. 2010, também foi referência nacional em pioneirismo, demonstra o fracasso de políticas públicas que garantam a continuidade dos projetos educativos. Além disso, a extinção do comitê sem um processo transparente e justificado, provocou um efeito dominó na desarticulação de todas as instituições parceiras envolvidas, comprovando a fragilidade da institucionalização da política de educação penitenciária no estado (Silva, 2023).

5.4.2 “Está um barril de pólvora” – os impactos da faccionalização na EENG

A presença de facções criminosas na CPP de Palmas, tornou-se mais evidente a partir de novembro de 2016. Nesse período, segundo o Relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade no Tocantins³⁴⁴, elaborado pelo Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), divulgado em 2017, a administração da CPPP passou a adotar a segregação dos detentos com base em sua filiação a facções, alocando os presos faccionados ao Comando Vermelho (CV) no Pavilhão A e os filiados ao Primeiro Comando da Capital (PCC), no Pavilhão B.

Essa prática visou minimizar conflitos internos, mas também expôs a influência crescente dessas organizações dentro da unidade carcerária, pois, “Antes das facções não tinha, na verdade, essa divisão. Tanto é que depois tiveram que dividir. Na época que eu trabalhei lá, tinha dois pavilhões, que era o A e o B. Aí ficou, né? Separado por facções lá (Araujo, 2025)”. Informação essa que é corroborada pelo Relatório Anual do MNPCT (2017).

Dentro da CPP de Palmas, a priori há um único critério para separação dos presos: o pertencimento a facções criminosas, o qual se institucionalizou a partir de novembro de 2016. Desde então, as pessoas privadas de liberdade na unidade são categorizadas somente de três formas: pertencente à facção do Pavilhão A, pertencente à facção do Pavilhão B, e não faccionado - também chamado "comunidade" (Brasil, 2017, p. 56).

Essa nova realidade da CPPP evidencia o que Foucault (1987) nomeia de microfísica do poder, no qual o poder disciplinar atua usufruindo de sua capacidade de organizar, classificar e gerir os corpos dos indivíduos institucionalizados. Quando a administração carcerária separou os detentos em pavilhões distintos, ela empregou, estrategicamente, a classificação como mecanismo disciplinador. Fato que repercutiu na mídia local, vejamos.

³⁴⁴ Brasil. Ministério de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Cidadania. Relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade no Tocantins. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), 2017.

Figura 14 – Mídia local divulga a presença de facções criminosas na CPPP em 2017.



Fonte: TOCANTINS NA TV; GLOBO, Presos da CPP de Palmas estão separados por facções. Palmas: [s.n.], 2017.

A expressão “tá um barril de pólvora” foi usada por um agente entrevistado pela imprensa local, o que demonstra a atmosfera de tensão causada pelas facções. Diante do cenário de conflito iminente, a administração penitenciária, embora resguardada pela intenção de prevenir confrontos internos, separou as duas facções rivais, legitimando institucionalmente o poder paralelo das organizações criminosas, fortalecendo sua influência e reconhecendo seu *status* de regulação institucional.

A partir de então, a CPPP presenciou a ascensão de um poder paralelo dentro dos seus muros, um poder capaz de decidir quem vive, quem morre, quem estuda e quem não estuda. Essa dualidade hierárquica dentro da instituição carcerária é discutida por Didier Fassin (2016), ao argumentar que o poder institucional penitenciário frequentemente reconhece indiretamente as estruturas de poder internas como forma de governabilidade e manutenção da ordem aparente.

Dessa forma, a fala do professor Flabson Araujo (2025) esclarece que a lógica faccionada também alcançou a escola, que passou a dividir os alunos conforme a filiação de cada um: “Nós tínhamos essa divisão. Pela manhã uma facção e à tarde outra”.

Além de ser influenciada pelo poder das facções, a EENG também era submetida à métodos suspeitos de seleção. Fato que é corroborado pelo Relatório Anual do MNPCT que presenciou “uma notória falta de transparência sobre os critérios objetivos de escolha dos detentos que têm acesso às aulas escolares e oportunidades de trabalho” (Brasil, 2017, p.165).

Essa dualidade hierárquica, ainda presente na CPPP, comprova o pensamento de Didier Fassin (2016) ao destacar que, não são raras as vezes que o poder institucional reconhece a presença

de um poder paralelo dentro da carceragem, que influência diretamente nas normas internas, na governabilidade e na manutenção da ordem.

Para se adequar à nova realidade, a escola teve que organizar seus alunos faccionados em turnos distintos para evitar um enfrentamento entre eles. O que demonstrou o quanto a escola carcerária pode ser atravessada por relações complexas de poder, onde os conceitos foucaultianos (1987) de disciplina e controle, e as considerações goffmanianas (1990) sobre a adaptação institucional às práticas informais e paralelas, são fundamentais para compreender as implicações pedagógicas e sociais desse novo cotidiano.

A EENG, quando reorganizou seu cotidiano pedagógico para atender às facções, ela se expôs como uma instituição frágil que permitiu uma nova dinâmica escolar comprometendo sua função social e emancipatória.

5.4.3 “Professor de detentos é flagrado tentando entrar na CPP de Palmas com dinheiro e celulares”

O subtítulo acima é o mesmo que apresenta a reportagem jornalística do G1 Tocantins, em 2019. Essa matéria jornalística informa que a EENG, que na época, mantinha 10 professores e 73 alunos, teve suas atividades escolares suspensas, a partir de 27 de março do mesmo ano. Essa interrupção foi decorrente da prisão, em flagrante, de um professor da unidade escolar, que, tentava ingressar na CPPP portando aparelhos celulares, dinheiro, carregadores e fones de ouvido (Pereira, et. al, 2019, p. 149).

A respeito desse triste marco da história da EENG, a professora Djanice Sena (2025) comenta: “Aí, em 2019, teve um episódio de um professor que, infelizmente, entrou com algumas coisas que não eram lícitas, né? E aí, a escola passou um ano sem funcionar também”. Após essa descoberta fatídica, que foi muito divulgada conforme expõe a Figura 31, a escola foi fechada e as aulas suspensas novamente até o fim de 2019.

Figura 15 – Mídia local divulga professor da EENG flagrado tentando entrar com ilícitos na CPP de Palmas.



Fonte: G1 TOCANTINS, 2019.

A matéria jornalística informa que o professor P. A. C. L., 44 anos, era contratado pela SEDUC e atuava no ensino fundamental da EENG há 6 anos. Segundo informações amplamente divulgadas na época, o referido professor era reconhecido por seu envolvimento com os internos e, com o passar dos anos, teria "se convertido a ajudá-los". Logo, ele foi interpretado pelas autoridades prisionais como alguém que teria cruzado o limite entre a função pedagógica e o apoio aos detentos.

A diretora Sena (2025) descreve como aconteceu o flagrante do referido professor.

Assim, porque agora lá já tem Webcam, não sei lá, [scanner corporal] esqueci o nome lá, do aparelho que eles passam nos professores. Na época não tinha, né? Eles só passavam o detector de metal e aí sempre tem falhas. **Às vezes uns faziam, outros não, e ele aproveitava.** Acho que ele sabia o dia que aquele que não fazia revista direito, e ele pegou e foi tentar passar. E aí foi nesse dia que pegaram ele.

O depoimento sugere que o professor envolvido soube mapear os momentos de fragilidade do sistema para cometer a infração, o que reforça a crítica foucaultiana sobre como os sujeitos aprendem a negociar com os dispositivos de controle. A diretora continua seu relato,

Pelo que a gente soube na época, eles investigaram, fizeram escuta telefônica e tudo, devem ter pedido a justiça, né? E aí eu acho que ele comunicou com alguém e o pessoal da segurança interceptou ele. Quando ele estava chegando com as coisas (Sena, 2025).

Essa narrativa, ainda que permeada por julgamentos institucionais, ilumina um ponto de tensão essencial: o papel do educador em contextos de privação de liberdade e a linha tênue entre a pedagogia libertadora e o risco de “criminalização da solidariedade³⁴⁵”.

Autoras como Ferreira (2012) e Silva (2018) já alertaram para essa condição ambígua do (a) professor (a) na prisão: ao mesmo tempo agente do Estado e mediador de direitos, ele ou ela, estão sujeitos ao controle rigoroso da administração penitenciária e à desvalorização constante por parte das políticas públicas.

A respeito da relação entre professor (a) e aluno, Silva (2008, p.54-55), destaca que os estudantes sempre tentam uma maior aproximação, ou mesmo, estabelecer certa intimidade com o professor (a), a fim de conseguirem o que precisam, vejamos.

Tendem a querer saber da vida pessoal dos professores e sempre elegem um ou dois destes para confiar suas confidências. Devido às privações impostas pelo sistema da prisão, **pedem muitos favores aos professores** que podem ser dos mais

³⁴⁵ Didier Fassin (2016) explica que a expressão criminalização da solidariedade refere-se ao processo pelo qual gestos de apoio, cuidado e compromisso ético com populações marginalizadas passam a ser enquadrados como suspeitos ou ilegítimos pelo Estado, especialmente em contextos de controle penal. Como destaca Agier (2011) quando a fronteira entre o legal e o humano se estreita, a solidariedade pode ser vista como desobediência. Na perspectiva da educação penitenciária, isso se expressa na desconfiança institucional diante de professores que desenvolvem vínculos pedagógicos mais humanizados com seus alunos, sendo por vezes interpretados como coniventes ou facilitadores de ações ilegais.

simples como escrever um “bimbal³⁴⁶” aos mais ousados como trazer-lhes roupas, certos tipos de comidas ou até mesmo aparelhos celulares.

O trecho “pedem muitos favores aos professores” remete a uma preocupação revelada pela professora Francisca Sousa, enquanto esteve na função de diretora da escola,

O que eu tinha muito receio era que **o professor fazia favor demais para aluno**, e fazia tanto favor que, às vezes, poderia se prejudicar, como levar a carta para parente, comprar algo para o preso. E, como nós éramos de confiança, o professor tinha livre acesso para levar, só apresentava lá. Então, eu tinha muito receio nessa época, tinha professor que, às vezes, era muito ingênuo, muito ingênuo, mas, graças a Deus, durante o tempo que eu estive lá, nunca aconteceu algo que colocasse em risco (Sousa, 2023).

A narrativa acima apresenta um fenômeno denominado por Foucault (1987) como “poder difuso” onde atos, aparentemente, banais ou afetivos, escondem jogos de poder e riscos de cooptação simbólica, principalmente em contextos hierarquizados e controlados como o sistema penitenciário. A fala ainda expõe o quanto o “professor de presídio” é testado no ambiente carcerário, que lhe exige firmeza, ética e clareza de papéis, o que em nossa concepção, só é possível com formação específica e contínua.

Ainda sobre episódio discutido, as professoras Francisca Sousa (2023) e Claudenice Palaci (2024) alertam, “Porque o preso, **ele é o maior psicólogo do professor**, não para dar instrução, mas para estudar, que é o comportamento. Ele sabe cada detalhe do professor. E ali ele vai descobrindo as suas fragilidades. E é na fragilidade que ele entra” (Sousa, 2023) e,

Porque o preso vai tentar de todas as formas usar os recursos que ele tem para ter contato com o mundo exterior. **E você é um canal**. Então, a gente também tem que ser preparado em relação a isso. [...] Nós não podemos fazer nada para essas pessoas. A conexão dele com o mundo exterior é apenas pela visita que ele tem da família e do seu advogado. ‘Liga para minha mãe, liga para minha esposa’. E a gente não sabe qual é a natureza daquela mensagem. Pode ser uma mensagem que tem uma outra conotação que a gente nem imagina (Palaci, 2025).

Nossas interlocutoras advertem que o detento tenta “seduzir” o (a) professor (a) para que esse lhe faça algum favor. O fragmento, “você é um canal”, assume nesse contexto, um sentido altamente simbólico — o educador é percebido pelo recluso como ponte, como passarela comunicacional entre a prisão e o mundo exterior.

Ademais, o cenário descrito por Palaci (2024) reforça a noção foucaultiana de micropoderes (Foucault, 1987), na qual, o poder não está concentrado apenas em figuras tradicionais de autoridade, como o diretor da prisão ou da escola, contudo, também em práticas do dia a dia, por

³⁴⁶ Bimbal é um termo utilizado no vocabulário prisional brasileiro para designar bilhetes, cartas ou mensagens escritas que circulam entre as pessoas privadas de liberdade, muitas vezes de forma clandestina. Esses escritos cumprem funções diversas — desde a comunicação afetiva até a articulação de estratégias coletivas dentro das unidades. GOMES PARENTE, Temis; SILVA, Valcelir Borges da. Bilhetes do cárcere: elo entre espaços. Revista Temática (Redalyc), 2010.

vezes sutis, mas que podem instrumentalizar o professor para ser um “meio” de comunicação com o exterior, ou até mesmo, aliciá-lo para o mundo do crime, como aconteceu na EENG, em 2019.

É nesse horizonte que o (a) educador (a) assume um papel dual, onde ele ou ela se apresenta, ao mesmo tempo, como uma figura fragilizada e investida de poder, tensionada entre o desejo de emancipar e o medo de ser cooptado. Ou seja, é fundamental que o “professor de cadeia” compreenda que o exercício do poder pedagógico no cárcere transcende a dimensão técnica da docência.

Nessa concepção, a formação específica que prepare o professor para atuar no ambiente carcerário, é crucial, uma vez que, conforme defende Paulo Freire (1983, 1996), a formação docente deve ir além da dimensão técnica e conteudista, considerando sua formação ética e política, temas que são discutidos nos módulos III e IV da apostila Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins (2006), já analisada anteriormente.

Na perspectiva dessa tese, o professor ou professora de presídio precisam ser qualificados, não apenas para ministrar conteúdos escolares, mas para saberem como lidar com situações que envolvem ambivalências afetivas, dilemas morais, e riscos institucionais, como os que foram destacado pelas interlocutoras da pesquisa.

No mais, o episódio trouxe consequências avassaladoras para a EENG e toda a sua comunidade escolar acarretando a suspensão das aulas por todo o ano letivo de 2019, com a seguinte justificativa: “Disseram que ia ter que fazer uma revista todinha na escola, né? Para ver se não tinha mais coisa errada. **Aí tinha que fechar provisoriamente e nesse provisório passaram bem um ano com essa escola fechada**” (Sena, 2025).

Tanto o evento como seu desfecho evidenciaram que, quando um professor ou professora infringe os limites institucionais, ele (a) compromete não apenas sua integridade individual, mas também a legitimidade simbólica da função docente dentro do espaço prisional.

Esses profissionais, embora sejam figuras fundamentais na garantia do direito à educação no cárcere, também atuam sob forte vigilância e suspeição. O flagrante, que foi muito divulgado na mídia, acirrou os mecanismos de controle aos demais profissionais da escola e abalou as relações já delicadas entre escola e sistema de segurança. Como resposta, a gestão penitenciária suspendeu imediatamente as aulas, causando a distribuição dos professores para outras unidades de ensino, e a diretora para a DREP.

A ausência de medidas de continuidade das aulas, mesmo que adaptadas, revelou a precariedade institucional da educação penitenciária tocantinense da época. A instituição prisional não previu estratégias de resolução do problema, tampouco, reconheceu o impacto pedagógico da ruptura nos vínculos formativos entre alunos e professores.

Ainda em 2019, a DPPEPSP foi extinta e suas atribuições passaram para a Gerência de Assistência Educacional e Saúde ao Preso e Egresso (GAESPE). No âmbito da SECIJU foi criada, a Gerência de Educação em Prisões, pela Lei nº 3.421, de 8 de março de 2019, todavia, essa nova gestão vigorou por pouco tempo e foi extinta do novo organograma da instituição em janeiro de 2021 (Silva, 2023).

A desarticulação institucional que marca a trajetória e a extinção da DPPEPSP, GAESPE e a extinta Gerência de Educação em Prisões demonstra um padrão de fragilidade e apagamento, tanto político como institucional da educação penitenciária tocantinense.

5.5 Período Contemporâneo e Desafios Atuais (2020-2023)

Após quase um ano fechada, em 02 de março de 2020 foram retomadas as aulas na CPPP. Essa reabertura da escola, depois desse longo período, foi marcada por uma aula inaugural divulgada no site oficial da Secretaria de Comunicação do Estado (SECOM).

Figura 16 – SECOM divulga reabertura da EENG com aula inaugural.



Fonte: TOCANTINS. SECOM, 2020.

Da equipe que trabalhava durante o episódio de 2019, apenas a diretora Djanice Sena retornou em 2020. Os demais professores e professoras foram substituídos, “Aí quando voltou, só eu que voltei para a direção. Aí foi toda a equipe nova (Sena, 2025). O professor Flabson Araujo, nosso entrevistado, também só voltou a trabalhar na CPPP, em 2024.

Para Bourdieu (1996), a substituição total do corpo docente pode ser caracterizada como uma ruptura, uma descontinuidade no *habitus* institucional. Com a nomeação de uma nova equipe, além do ano letivo que foi perdido, todo o processo educativo anteriormente desenvolvido, foi interrompido dificultando a construção coletiva do projeto educativo e da memória institucional da EENG.

Essa nova reorganização administrativa e pedagógica reafirmou a fragilidade da educação penitenciária tocantinense marcada pela carência de políticas públicas de permanência e pela

rotatividade de profissionais. A nova equipe era formada por 8 professores que tiveram somente a diretora Djanice Sena como referência para recomeçarem todo o processo educativo.

Em meados de março de 2020, a EENG retomou suas atividades pedagógicas, após doze meses fechada, todavia, no dia 18 do mesmo mês, voltou a ser fechada, por meio do Decreto nº. 6.071/2020³⁴⁷, que suspendeu as atividades em todas as escolas públicas e privadas do Tocantins, devido à pandemia de Covid-19.

5.5.1 Desafios impostos pela pandemia (COVID-19)

Segundo o PPP (2023), com a suspensão das aulas presenciais, a recém criada equipe de professores, passou a enfrentar novos desafios e se viu obrigada a adotar estratégias para que as aulas não continuassem suspensas totalmente. No final de junho de 2020, uma nova metodologia de ensino, foi implantada pela rede estadual de ensino, que consistia no envio do material didático impresso, ou digital, para todos os estudantes da rede que também recebiam um roteiro de estudos de cada disciplina, construído por seus respectivos professores.

Como os alunos da EENG não tinha, e ainda hoje não tem acesso às tecnologias digitais, as aulas aconteceram 100% com material impresso, segundo o que foi descrito por Sena (2025): “Funcionou com roteiros de estudo. Os professores faziam os roteiros, a gente ia lá aonde levava, eles faziam a entrega, a gente ia lá, pegava de volta e fazia a correção e funcionou desse jeito. **A gente ia levar na segunda e na sexta a gente ia recolher**”.

A adoção de estratégias alternativas, como o uso exclusivo de materiais impressos e roteiros de estudos, comprovou o esforço da equipe pedagógica em garantir a continuidade do processo educativo, mesmo em condições bastante limitadas. A falta de acesso às ferramentas digitais, por parte dos alunos da EENG, evidencia o que autores como Silva (2017) e Salla (2007) alertam: as políticas educacionais voltadas para o sistema penitenciário não alcançam equidade e eficácia plena devido a desigualdade estrutural enraizada nos cárceres brasileiros.

A experiência revelou que, durante o período pandêmico, a prática pedagógica foi transformada em um tipo de ensino remoto analógico que consistia no trabalho manual e na logística dos professores. O esforço desses profissionais, quase artesanal, em tentar manter o vínculo com seus alunos é permanentemente marcado pelas limitações institucionais, logísticas e humanas, que dificultam a efetivação de um processo formativo emancipador.

³⁴⁷ O Decreto nº 6.071, de 18 de março de 2020, do Estado do Tocantins, estabelece medidas preventivas para o enfrentamento da pandemia da COVID-19. Entre as ações determinadas, destacam-se: Suspensão, por prazo indeterminado, das atividades educacionais em estabelecimentos de ensino públicos e privados no Estado.

O ensino remoto analógico adotado pela EENG possibilitou a ampliação da oferta de vagas, justificando um aumento considerável no quadro de matrículas da instituição, conforme apresentado a seguir.

Quadro 16 – Matrículas no período de 2020 a 2022.

Ano	Matrículas
2020	77
2021	305
2022	166

Fonte: SGE/Censo Escolar/PPP/Escola Estadual Nova Geração/Tocantins (2023)

Os dados extraídos do PPP de 2023, expõe um aumento considerável de matrículas em 2021 e um declínio no ano seguinte. Em virtude da pandemia de COVID – 19, houve um expressivo aumento no número de vagas demonstrando que o ensino remoto viabilizou o alcance de um maior número de alunos no período pandêmico.

Nas palavras da professora Sena (2025), “Só em 2022 que voltou. Inclusive ele não funcionou os dois semestres. [...] Demorou de voltar presencial. Em 2022 foi só um semestre letivo”. Com o atendimento presencial reestabelecido, o quantitativo de matrículas de 2022 reduziu se comparado ao ano anterior, no entanto, o que chama a atenção é o fato das aulas da EENG terem retornado somente no segundo semestre enquanto a rede estadual de ensino retornou em fevereiro de 2022, conforme noticiado pela SECOM do estado,

Figura 17 – Aulas presenciais são retomadas na rede estadual de ensino do TO.



Fonte: TOCANTINS. SECOM, 2022.

O retorno tardio das aulas presenciais na EENG, após o regresso das demais escolas da rede, foi motivada por um impasse entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação, vejamos.

Porque... Ficou tipo um impasse entre a secretaria e o pessoal da SECIJU, né? E uns queriam com roteiros, que continuassem com roteiros, e a secretaria, a SEDUC,

que queria que fosse presencial. Porque já que estava todo mundo voltando para o presencial, eles não aceitaram que continuassem mais com roteiro, né? E aí terminou a SEDUC conseguindo, mas **aí já tinha passado o tempo do início do ano de 2022**, né? Foi isso (Sena, 2025).

A disputa entre as duas secretarias sobre manter, ou não, o modelo de estudo guiado por roteiros, que era mais conveniente à segurança pública, ou retomar as aulas presenciais, que era mais consoante à política defendida pela secretaria de educação, provou que o formato de estudo da EENG era conduzido por critérios administrativos e convenientes à gestão carcerária em detrimento das diretrizes educacionais ou mesmo pela garantia do direito dos estudantes internos.

O trecho “aí já tinha passado o tempo do início do ano de 2022” representa o que autores como Candau (2008) e Silva (2017) denominam de educação em territórios de exceção onde o direito à educação é permanentemente negociado, relativizado e postergado. O descompasso entre os calendários da rede estadual de ensino e da EENG revelou obstáculos institucionais e conflitos burocráticos que reafirmam o lugar da educação penitenciária como marginalizada e subjugada.

Importa mencionar que, durante as articulações entre as duas secretarias percebe-se que em nenhum momento os professores e professoras, ou os estudantes, público diretamente afetado, foram consultados, reafirmando o caráter autoritário e vertical da gestão.

Não aconteceu um processo decisório participativo, e sim, como de costume, as decisões tomadas foram impostas aos corpos emudecidos contrariando as recomendações das DNEEP (Resolução CNE/CEB nº 2/2010), que orientam sobre o respeito e à escuta dos internos. Disputas como essa expõe a fragilidade das parcerias interinstitucionais, essenciais para a consolidação da educação penitenciária como uma política pública efetiva e contínua.

5.5.2 O novo Plano Estadual de Educação nas Prisões do estado do Tocantins (2021)

O plano de 2021, fruto da parceria entre a SECIJU e SEDUC se apresentou com uma nova roupagem e um tanto que atrasado, haja vista que, o PEEPs/TO (2012) vigorou até 2014, deixando uma lacuna desde então. O novo documento orientativo foi intitulado de Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado do Tocantins (PEEPPLESP). Nessa última versão, ainda em vigência, houve uma ampliação e nele foram acrescentados os egressos e egressas do sistema penitenciário.

Esse novo dispositivo tem como objetivos principais: Consolidar diretrizes já existentes e expandir serviços educativos nas unidades prisionais; Ampliar ofertas: formação profissional,

alfabetização, EJA, remição pela leitura e continuidade em nível superior e estruturar o comitê gestor (COMEP) com participação das instituições públicas³⁴⁸.

Há também, no plano, a garantia do direito à educação como meio de ressocialização e reinserção social embora não enfatize o compromisso com ações e projetos que superem a visão estritamente assistencialista e instrumental da educação penitenciária. As estratégias apresentadas potencializam práticas padronizadas, com pouco destaque para o diálogo ou escuta dos reeducandos e reeducandas do sistema, fundamentais no paradigma freiriano.

A iniciativa de estender o alcance do PEEPPLESP para as pessoas ingressas do sistema penitenciário é ambivalente podendo ser considerada “uma faca de dois gumes”. Por um lado, a oferta de programas de educação continuada, cursos profissionalizantes e ensino superior são estratégias que podem representar uma valiosa oportunidade de continuação dos estudos no pós-cárcere.

Por outro lado, quando essa iniciativa é associada aos (as) egressos (as), o dispositivo pode reforçar uma identidade social que favorece o estigma de ex-penitenciário(a). Esse rótulo, que é carregado de preconceitos, é rejeitado pelo próprio público-alvo, que busca um total desvencilhamento do passado carcerário.

Essa incoerência exige de professores (as) e gestores (as) uma sensibilidade redobrada na implementação de políticas voltadas aos egressos do sistema. Inicialmente, deve haver garantias de que as oportunidades fornecidas, não venham seguidas de novos processos discriminatórios, e que promovam efetivamente a inclusão, por meio de oportunidades, que desvinculem a pessoa do estigma que a marcou enquanto esteve custodiada pelo estado.

5.5.3 Limites e as potencialidades da educação penitenciária na contemporaneidade.

Atualmente percebe-se algumas modificações na dinâmica escolar da EENG que foi adaptada para não receber alunos faccionados conforme esclarecido pelo professor Flabson Araujo (2025) “Agora, quando eu voltei, eu percebi que não tem aluno faccionado, né? É só comunidade³⁴⁹. Porque também tem aluno lá que não tem envolvimento nenhum com facção. Eles não são obrigados a vir, né?”. Nessa nova fase, a CPPP usa como um dos critérios para ter acesso à escola, a não vinculação às facções.

³⁴⁸TOCANTINS. Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e egressas do Sistema Prisional do Estado do Tocantins – PEEPPLESP-TO. Palmas, Governo do Tocantins, 2021. Disponível em: versão digital no portal da Secretaria de Estado da Educação. Acesso em: 10 ago. 2023

³⁴⁹ No contexto da prisão, a expressão comunidade é geralmente utilizada para denominar o grupo de pessoas, em situação de prisão que não estão associadas às facções criminosas.

Todavia, essa seletividade discriminatória viola o princípio constitucional da universalidade do direito à educação previsto no art. 205 da CF/1998 e contraria as Diretrizes previstas na Resolução CNE/CEB nº 2/2010, que reiteram o acesso à educação como um direito inalienável, independente da situação jurídica, disciplinar ou de pertencimento a grupos internos.

Institucionalmente essa medida visa garantir a harmonia e a segurança da escola embora submeta o acesso à educação a critérios extrapedagógicos naturalizando a marginalização e a desigualdade daqueles que estão mais vulneráveis, o que é justificado pelo professor Araujo (2025)

[...] se a gente pegar...para eles fazerem essa triagem com aluno que não é faccionado, já não é fácil, né? Porque são muitos. **A escola não comporta para atender todos, né?** Então, assim, aí imagina se tivesse que colocar os faccionados para eles fazerem todo esse processo nesse trabalho.

No fragmento, “A escola não comporta para atender todos, né?”, nosso interlocutor visa fundamentar a decisão da gestão penitenciária de excluir os faccionados da escola devido ao grande número de detentos e o quantitativo ínfimo de vagas disponíveis o que tornou a seleção mais tranquila.

A respeito da estrutura física atual da EENG, Araujo (2025) disserta sobre suas instalações

Eu trabalhei com grade, ainda, sabe? [em 2018] Pouco tempo, acho, uns três meses, lá, trabalhei, ainda tinha grade, mas, agora, [2025] assim, tá bem diferente do que as próprias grades que tinham anteriormente, né? **Tem mais grade, tem tela, agora**, então, assim, eu, eu, **eu, realmente, eu senti, assim, um pouco, né?**

Em um intervalo de sete anos, além das grades, em seguida foram adicionadas telas, provando a potencialização das medidas de contenção física que aproximam a EENG mais da lógica carcerária do que da lógica pedagógica. Ao relatar sua percepção de incômodo, na fala, "realmente, eu senti, assim, um pouco", o professor Flabson Araújo verbaliza seu estranhamento com a mudança na atmosfera institucional. Essa experiência subjetiva indicia a perda de uma parte considerável da dimensão simbólica de acolhimento do contexto escolar.

A instalação de grades e telas podem ser caracterizadas, nas palavras de Foucault (1987), como uma potencialização do poder disciplinar que molda o espaço para a produção de corpos dóceis e controláveis, em um ambiente, que precisaria ser, por excelência, educativo. Ao incluir todo esse aparato de segurança e separação, há uma descaracterização do contexto educacional, favorecendo tanto o esvaziamento do sentido pedagógico como a submissão da EENG à lógica carcerária.

A respeito dos materiais didáticos e pedagógicos, Valcelir Silva e Flabson Araujo relatam sobre o “antes” e o “depois” do cotidiano carcerário da EENG,

[..]como também o ambiente da escola era um ambiente livre, [sem grades] onde ele [aluno] circulava normalmente, conversava com os professores com

tranquilidade, com os outros colegas da escola com tranquilidade, tinha acesso à água gelada, que lá dentro é uma raridade, tinha acesso ao lanche da escola, tinha acesso a livro, **tinha acesso a TV**, os programas que a gente passava, enfim, de certa maneira era benefício para o preso sair da cela, do trancamento da cela, para ir para a escola (Silva, 2023).

Na outra vez que eu estive lá, **a gente tinha um data show**, cada sala tinha um data show que a gente podia usar, **hoje a gente não pode usar nada**, né. [...] a gente poderia trabalhar de forma melhor, se nós tivéssemos um acesso melhor para usar a própria tecnologia mesmo, né, para sair um pouco do **cuspe e giz**, né? (Araujo, 2025).

A narrativa é ilustrada pela imagem abaixo, na qual aparecem os alunos da EENG e professor Flabson Araujo lecionando com o auxílio de um projetor de vídeo multimídia, no ano de 2016.

Fotografia 19 – Professor Flabson Araujo usando projetor de vídeo na EENG, em 2016.



Fonte: Arquivo do COMEP (2016)

Os fragmentos dos nossos interlocutores apresentam uma realidade educacional bem distante da atual. Os trechos, “cada sala tinha um data show”, “tinha acesso a TV” e “hoje não pode usar nada” denunciam uma descontinuidade institucional na qual direitos pedagógicos já conquistados foram perdidos.

Quanto à metáfora – “cuspe e giz” – utilizada por nosso segundo interlocutor, ela expõe uma crítica histórica ao modelo de ensino obsoleto, situado no quadro e na oralidade do professor. O que nos causou certo estranhamento foi o fato de o professor não ter acesso e liberdade para usar televisores para a transmissão de vídeos educativos, enquanto esses aparelhos são permitidos nas celas da carceragem, conforme ilustrado abaixo,

Fotografia 20 – Internos assistem televisão em uma cela da CPPP.



Fonte: Relatório Anual do MNPCT, 2017.

O relatório do MNPCT (2017) traz a imagem acima associado ao texto: “Em ambos os pavilhões existem televisões, rádios e ventiladores nas celas” (Tocantins, 2017). Esse dado revela uma marcante contradição encontrada no interior da CPPP, pois, além da escassez de investimentos e da limitação, cada vez maior, do uso de materiais didáticos – pedagógicos, ainda proíbem o uso de recursos tecnológicos que poderiam contribuir em muito com o processo de ensino – aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, percebe-se que a educação penitenciária caminha na contramão de outras unidades educacionais que, — especialmente estimuladas pelas demandas do ensino remoto emergencial, progressivamente foram equipadas com novas tecnologias, como computadores, internet, plataformas digitais e diversos instrumentos de mediação digital, na contra mão desse processo, a EENG permanece subordinada à lógica do “cuspe e giz”, na qual, nem mesmo os professores têm acesso à meios tecnológicos, o que

[...] facilitaria, né, até para o próprio aluno [...] que é muito visual também, né, aquilo que ele vê, aquilo que ele escuta ali no vídeo, ele absorve muito, e a gente tem, a gente sabe que com a tecnologia que a gente tem hoje, com os recursos que nós temos hoje, **dá para a gente fazer aulas bem melhores** (Araujo, 2025).

Observamos que a realidade contemporânea encontrada no *locus* pesquisado diverge, mais uma vez, do artigo 12 das DNEEP (CNE/CEB, 2010, p. 03) que determina que a educação ofertada no sistema penitenciário deve obedecer aos mesmos parâmetros de qualidade e estrutura da rede regular de ensino, realidade diversa da encontrada na EENG, cuja limitação do uso das tecnologias digitais tanto prejudica a aprendizagem dos alunos como o trabalho educativo do professor.

Na prática cotidiana da EENG, as narrativas denunciam um movimento inverso ao que preconizam as normativas legais, reiterando sucessivas restrições ao contexto educativo, de acordo com o exposto pela professora Valdeslice Araujo (2023).

Daí para cá, devido a alguns acontecimentos que teve, eles foram ficando restritos, né? Foi restringindo, restringindo, restringindo, de maneira que eu acho que hoje é muito...Muito...**A escola encolheu**, vamos dizer assim. Não avançou. **Não avançou. Retrocedeu.**

A expressão “Não avançou. Retrocedeu” Se apresenta como um refrão negativo e crítico a respeito da descontinuidade das práticas e/ou políticas educacionais de antes, retrocesso que Paulo Freire (1987) nomearia de desumanização institucionalizada. Quando a EENG é submetida à lógica do silêncio, da obediência e do medo, ela perde sua característica transformadora — marcas centrais da pedagogia do oprimido.

Ao usar a expressão “a escola encolheu”, nossa interlocutora afirma que houve um rompimento do pacto educacional onde a escola deixou de ser um espaço de escuta, crítica e autonomia para se configurar como mais um anexo da lógica carcerária.

Perante esse cenário de encolhimento e descaracterização da escola, procuramos saber a respeito da oferta e periodicidade das formações docentes, no passado e na contemporaneidade, ao que a professora Djanice Sena (2025) respondeu,

[...] no passado, **a professora Dorinha, né, nos concedeu muitas formações**, né? Inclusive levou a equipe toda para Fortaleza para a gente participar de formações lá na Educação em Prisões [...]. E a gente foi lá, participou de congressos, e tinha muitas formações específicas direcionadas para a Educação em Prisão. Hoje a gente vê pouco, né? **A gente não vê mais tanto específico**, mas eu mesma participei [no passado] de muitas formações direcionadas para a Educação em Prisões.

A referência à figura da “professora Dorinha”, que na época era secretária estadual de educação, demarca uma época em que existia uma articulação mais ativa entre políticas públicas, formação e valorização dos professores e professoras. A recordação resgatada por nossa interlocutora, é denominada por Jacques Le Goff (1990), como memória social, que não apenas recupera o tempo passado, mas também denuncia o tempo presente. Esse comparativo entre o antes e o depois, expõe a percepção de Sena sobre um retrocesso no processo de formação de professores, que foi sendo diluída no decorrer dos anos.

A crítica da diretora, “A gente não vê mais tanto específico” revela uma deterioração das políticas públicas, voltadas para a formação docente, que não considera o fazer pedagógico no cárcere, e tão pouco, a necessidade de constante atualização. Dessa forma, enquanto a crítica da diretora — “A gente não vê mais tanto específico” — revela uma deterioração das políticas públicas voltadas à formação docente, desconsiderando as especificidades do fazer pedagógico no cárcere e a necessidade de constante atualização. Por outro, Savianni (2008) elucida a importância da formação docente que não pode ser vista como anexo, mas como requisito estrutural do direito à educação.

Essa descontinuidade na oferta de formação para os professores e professoras do sistema penitenciário, não é por acaso. Existe um propósito, que não se trata apenas de falta ou escassez de recursos, mas de uma estratégia de desmobilização pedagógica, que reduz o poder simbólico da

escola carcerária. Muito além do que uma lembrança nostálgica, essa narrativa evidencia um testemunho de apagamento institucional, emitido pela Diretora da escola que acompanha sua trajetória histórica desde o início.

No estado do Tocantins existe a política pública de distribuição de uniforme escolar e merenda para os alunos da rede pública de ensino. Diante disso, percebemos que os alunos, em alguns registros anteriores, aparecem uniformizados, enquanto nas fotografias mais atuais, eles sempre aparecem vestidos com o uniforme laranja da CPPP. Tal fato instigou nossa curiosidade investigativa que foi sanada pela diretora Sena (2025),

Uniforme a gente não tem, porque eu acredito que eles mesmos não... Já teve tempo que eles [a gestão penitenciária] deixaram [...]. Mas eu acredito que **por causa das regras deles lá**, da questão do uniforme e da identificação, talvez não seja permitido.

A memória acordada por nossa interlocutora se vinculou à nossa memória fotográfica, onde é retratada uma palestra realizada uma palestra do Padre Don Alberto Tavera para os alunos da EENG que aparecem uniformizados, vejamos.

Fotografia 21 – Alunos uniformizados assistem à palestra de Don Alberto Tavera (2008)



Fonte: Arquivo do COMEP (2008)

Sobre esse retrocesso, pensamos que o fardamento atua como um símbolo de pertencimento, identidade escolar e reconhecimento social. Sua supressão, por decisão da gestão penitenciária, expõe um apagamento da identidade escolar, um movimento que pode ser interpretado como um mecanismo de silenciamento institucional (Candau, 2008; Salla, 2007).

A narrativa, "por causa das regras deles lá", sob a quais todos os internos devem usar o uniforme da prisão, reforça a assimetria institucional, em que a lógica pedagógica se mantém sujeita à lógica disciplinar penitenciária. Essa relação de subordinação reforça a teoria foucaultiana de que a estrutura disciplinar sempre é soberana, autorizando ou eliminando práticas educacionais, de acordo com seus próprios critérios de controle e vigilância (Foucault, 1987).

Sustentamos que o uso do uniforme escolar remete a um forte símbolo de pertencimento à algum lugar e/ou à um grupo ou comunidade, por isso, a presença dos alunos na escola, mas trajados com uniformes laranja, faz com que eles se sintam mais pertencentes a prisão do que à escola.

A merenda escolar também já foi fornecida no passado, hoje, não mais, conforme revela nossa interlocutora, “Nós já fornecemos [merenda] em um período, hoje a gente não fornece mais, porque a unidade falou que já oferta, são seis refeições que eles fazem lá. E aí, **não tinha necessidade de ofertar merenda escolar**” (Sena, 2025).

De posse dessa informação buscamos conhecer a realidade nutricional dos internos da CPPP, que atualmente recebem cinco refeições: desjejum, almoço, lanche, jantar e ceia, conforme contrato de licitação celebrado entre o governo estadual e a empresa E.M. de Oliveira Batista Restaurante – EPP, responsável pelo fornecimento de alimentação pronta para 37 unidades prisionais do Tocantins³⁵⁰.

Todavia, essa justificativa: “não tinha necessidade de ofertar merenda escolar” contraria a Lei nº 11.947/2009 que dispõe que a merenda escolar é parte integrante da política educacional brasileira vinculando diretamente a merenda escolar à permanência e ao cuidado no processo educativo. Desse modo, sua suspensão revela uma compreensão precipitada e reducionista da alimentação escolar. Por outro lado, Candau (2008), destaca que a educação penitenciária deve ser construída sob uma perspectiva integral, respeitando seus alunos e seus direitos como educandos — e não apenas como internos do sistema.

Quando a gestão penitenciária argumenta que os internos já são alimentados na carceragem, eles não estão sendo vistos como alunos, prevalecendo, mais uma vez, a lógica da prisão sobre o campo educativo, ignorando os marcos normativos da política pública de educação. Da mesma forma que acontece com o uniforme, o fornecimento de merenda na escola, não se trata apenas de alimentação nutricional, mas, de um forte símbolo de pertencimento ao contexto educativo.

A oferta de material didático também se apresenta como uma fragilidade na prática educacional, a diretora fala em tom de animação, “**A EJA tem um tempo que não vem livro, né? Mas agora, esse ano, [2025] já veio [empolgação].** Porque os professores, eles reclamam muito que não tem o livro, né? Que é muito bom seguir o livro, a sequência didática do livro” (Sena, 2025). A narrativa destacada expõe um histórico de descontinuidade no fornecimento de material didático essencial.

³⁵⁰ TOCANTINS. Edital de Pregão Eletrônico nº 127/2018 – Processo nº 0000647-65.2019.827.2729. Palmas: [SECIJU], 2018/2019.

Em um ambiente estigmatizado por restrições à recursos tecnológicos, acesso à internet, e à liberdade de circulação, a ausência de livros didáticos agrava a situação de vulnerabilidade pedagógica de alunos e professores (as).

A expressão “Porque, no caso, quando não tem [livro], **fica por conta do professor**, né? Assumindo a responsabilidade da emenda” (Sena, 2025) revela a transferência da responsabilidade estatal para a figura do (a) educador (a) que se vê obrigado a executar uma tarefa pedagógica que, em tese, deveria ser garantida por meio de uma política pública estruturada, permanente e equitativa (Candau, 2008). De modo geral, percebe-se uma aceitação e naturalização da ausência de uniforme, de merenda, de material didático e de formação docente, como parte da rotina escolar em todos os sentidos.

A diretora sustenta que esse esvaziamento paulatino do processo educativo, entre outros fatores, diz respeito à relação escola - prisão, que ainda hoje, se encontra desgastada devido ao episódio de 2019, no qual um professor tentou entrar na CPPP com material ilícito.

Só teve esse episódio do professor. Que, assim, foi muito ruim, porque até hoje a gente sente que a segurança ficou meio desacreditada, né? Com os professores. Até hoje acho que **respingou na gente** isso aí, porque a gente, não entende. É igual duas visões, né? Eles têm essa questão de desconfiança muito. Então, eu acho que essa questão do professor foi algo, assim, terrível, porque **até hoje a gente sente as sequelas da falta de confiança** (Sena, 2025).

A narrativa “até hoje a gente sente as sequelas da falta de confiança” expõe a fragilidade na relação entre as duas instituições – a EENG e a CPPP. Esse fato ilustra a lógica disciplinar estudada por Foucault (1987), por meio da qual, ele defende que a suspeita, a desconfiança e a vigilância se tornaram mecanismos permanentes de controle, inconciliáveis com a lógica emancipadora e dialógica da educação, proposta por Paulo Freire (1996).

Já o fragmento “respingou na gente” remete à ideia de culpabilização generalizada, em que o comportamento de um professor, anos atrás, ainda hoje, compromete toda a equipe escolar. No caso em voga, percebemos que o estigma que sempre existiu sobre o detento ou detenta, desde 2019, recai também sobre a figura dos profissionais da educação que atuam na EENG.

Esse efeito pode ser descrito como estigma institucional, como é apontado por Goffman (1990), e problematizado por Salla (2007), que destacam a fragilidade nas relações de confiança entre professores (as) e agentes penitenciários. O episódio, ainda hoje se mantém como um alerta, na memória da equipe de segurança e se apresenta como uma memória traumática institucional, para a equipe pedagógica. Essa desconfiança contínua fragiliza os avanços na materialização da escola como instituição legítima, demonstrando que a EENG ainda atua em um campo instável submetida a retrocessos mesmo perante incidentes pontuais.

Todavia, a diretora Sena (2025), levanta um questionamento interessante.

Eles não têm os profissionais deles que também, às vezes, caem nesse mesmo problema, não é? Se você procura nas reportagens para ver se não tem, que aconteceu, **porque aconteceu com um, agora todos têm que pagar.** Não acho justo isso, né?

À luz dos conceitos que atravessam essa tese — como representação simbólica, memória institucional, disputa por legitimidade e institucionalização da escola no cárcere — a problematização levantada, ganha densidade interpretativa, uma vez, que o trecho, “porque aconteceu com um, agora todos têm que pagar” denuncia uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 1998), sobre a qual a equipe foi rotulada negativamente atingindo sua credibilidade e o tratamento recebido no cotidiano institucional.

A diretora expõe uma disparidade no tratamento entre diferentes corpos institucionais: “eles não têm os profissionais deles que também, às vezes, caem nesse mesmo problema, não é?” — nesse sentido, as falhas cometidas por servidores do sistema penitenciário, de modo isolado, não repercutem na condenação coletiva de toda a categoria.

Ou seja, há dois tipos de responsabilização moral: um mais rígido e perseguidor para o grupo de profissionais que atuam na escola e outro mais flexível e institucionalmente protegido para os servidores da segurança. Salla (2007) e Candau (2008) apontam que essa assimetria potencializa a condição da escola como uma instituição subordinada e seus profissionais como corpos externos permanentemente suspeitos.

Apesar desse cenário marcado por assimetrias institucionais e pela desconfiança dirigida aos profissionais da educação, observamos, durante as visitas realizadas à CPPP, sinais de investimento na melhoria das condições físicas da escola. Ao lado da EENG, foram construídas novas salas de aula, mais amplas e equipadas, cuja entrega foi concluída no final de 2023 e noticiada oficialmente pela SECOM. Tais melhorias foram apresentadas como iniciativas para qualificar o processo educativo, embora não eliminem, por si só, as tensões simbólicas e estruturais que atravessam a presença da escola no interior da unidade prisional. Vejamos,

Figura 18 – SECOM divulga a inauguração de novas salas de aulas dentro da CPPP.



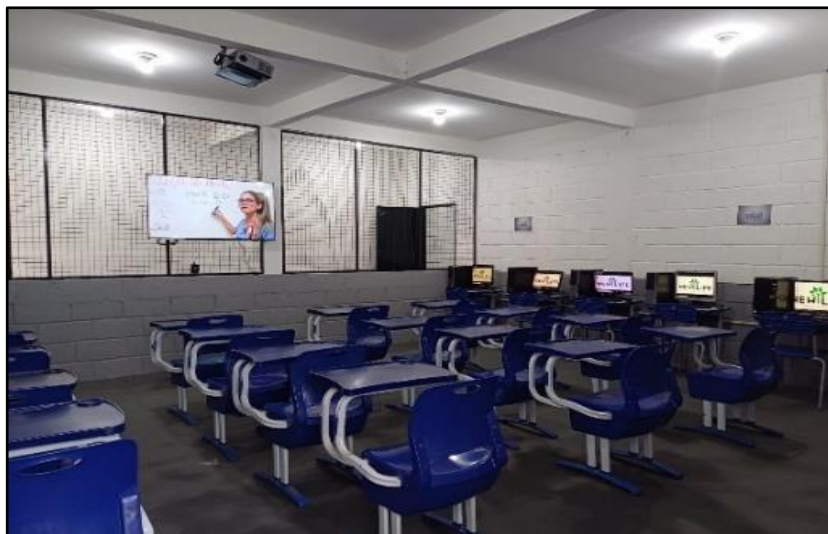
Fonte: TOCANTINS. Unidade Penal Regional de Palmas ganha novas salas e promove aula inaugural na área da construção civil. Palmas, 25 jan. 2024.

A notícia divulga que: “Destinadas aos 752 custodiados da unidade, com 37 m², e equipadas com computadores, projetores, quadros e banheiro, as salas proporcionarão condições ideais para atender simultaneamente 50 alunos” (Tocantins, SECOM, 2024). O prédio da EENG já contava com três salas de aula e com a inauguração de mais três salas, “Ficariam seis, aí sim, né, mas pegaram [as salas antigas] para outra demanda, [...], nós ficamos, **continuamos com três**, né, só que as salas, **elas ampliaram [as salas de aula] bastante, ficaram bem maiores, cabe mais alunos**”.

Essa ampliação permitiria que a escola dobrasse o número de alunos atendidos, no entanto, as antigas dependências foram absorvidas por outras demandas vinculadas ao funcionamento da CPPP. Ou seja, mesmo quando há investimentos na infraestrutura da escola sua ampliação não é inteiramente garantida, pois, as prioridades da lógica prisional continuam a sujeitar as necessidades educativas.

Por outro lado, o fragmento “elas [salas de aulas] ampliaram bastante, ficaram bem maiores, cabe mais alunos” descrevem as novas salas, conforme ilustração a seguir.

Fotografia 22 – Sala de aula da EENG inaugurada em janeiro de 2024.



Fonte: Arquivo pessoal da diretora Djanice Sena (2025)

A narrativa de Araujo (2025), “elas ampliaram bastante, ficaram bem maiores, cabe mais alunos” se refere a um avanço estrutural visível. A imagem remete uma sala ampla, moderna e bem equipada, com cadeiras ergonômicas novas, computadores, televisão e data show fixado no teto, que — em tese — atenderia aos princípios do direito à educação com qualidade, conforme normatizado no artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº. 2/2010.

Todavia, a comunidade escolar não tem autorização para utilizar nenhum dos recursos apresentados, a única ferramenta permitida é o quadro branco que permanece atrás da tela gradeada. Essa situação pode ser denominada como teatralização da infraestrutura escolar na qual a sala moderna não significa acesso concreto ou funcionalidade pedagógica.

Na imagem também temos a tela metálica que é visualmente impactante e simbolicamente poderosa. Ela representa a separação entre o conhecimento e os alunos que dele deveriam se apropriar. Esse ambiente, mediado por uma barreira física, subverte a lógica do diálogo e da proximidade que deveriam caracterizar o ambiente escolar, conforme defendido por Paulo Freire (1996).

Os avanços físicos evidenciados não se traduzem em avanços pedagógicos, pelo contrário, segundo as narrativas coletadas, mesmo com uma estrutura física melhor e com mais recursos tecnológicos, nas palavras da professora Valdeslice (2023), no decorrer dos anos, “a escola encolheu”, pois, “Os projetos esses, que hoje não acontecem mais, devido a muitos fatores, entre eles, a segurança. Inclusive, parece que as coisas ao invés de melhorar na escola, pelo que eu conversei com ela [diretora Djanice] piorou bastante, sabe?”

Perante todos os acontecimentos analisados, percebe-se que a educação penitenciária no Tocantins, especificamente na EENG, é marcada por incoerências entre avanços pontuais, rupturas

e retrocessos no contexto pedagógico. Os últimos acontecimentos evidenciaram um processo de desinstitucionalização silenciosa da escola afrontando aos marcos legais e normativos que garantem o direito à educação com qualidade, equidade e dignidade.

Esse cenário não é resultado apenas de omissão, mas de escolhas políticas e institucionais que reproduzem desigualdades e negam direitos aos alunos e alunas internas. Embora a EENG represente um marco na história da educação penitenciária tocantinense, sua realidade atual evidencia um encolhimento de sua dimensão educativa, pedagógica e cidadã.

O maior desafio imposto à EENG é resgatar seu *status* de espaço legítimo de formação humana que não é condicionada à lógica da prisão e sim, a lógica do direito, da escuta e da transformação social, como defendem Freire (1996), Candau (2008) e Salla (2007) entre outros teóricos que são fundamentais para problematizar a educação em contextos de reclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização dessa investigação nos permitiu compreender o processo de institucionalização da oferta de educação penitenciária tocantinense, em seu âmbito histórico, legal e político, a luz da abordagem histórico – cultural, no interstício de 2005 a 2023. Nosso *locus* de pesquisa se apresentou, desde o início de sua trajetória, como um campo tensionado, marcado por rupturas, contradições, avanços e permanentes disputas simbólicas.

Por intermédio da memória dos documentos oficiais, arquivos, regulamentos, leis, normativas e fotografias, foi reconstruída e historicizada a institucionalização da oferta de educação penitenciária no estado do Tocantins, que teve como mostra espacial, a Escola Estadual Nova Geração implantada na Casa de Prisão Provisória de Palmas – TO.

As narrativas captadas, por meio da história oral, trouxeram à superfície vozes silenciadas e histórias invisibilizadas, mostrando o potencial das memórias individuais e coletivas na reconstrução crítica da história institucional. Essas memórias, permeadas por experiências de resistência, revelaram um cotidiano escolar marcado pela persistência dos educadores em oferecer uma educação humanizadora, apesar dos desafios impostos pela dinâmica prisional.

A abordagem histórico-cultural e a utilização da história oral, como método, permitiram recuperar memórias individuais, coletivas e institucionais, compondo um quadro complexo sobre a implantação e consolidação da assistência educacional prisional. Os resultados empíricos debateram com os conceitos de disciplinamento (Michel Foucault, 1987), de memória (Maurice Halbwachs, 1990), de representações sociais (Roger Chartier, 1990) e de resistência pedagógica (Paulo Freire, 1987), que mostraram como esses processos educativos são constantemente marcados por disputas simbólicas e institucionais.

À luz da pedagogia freiriana foi possível entender que mesmo em espaços de exceção, como a prisão, é possível desenvolver uma prática educativa que emancipe os indivíduos custodiados pelo estado. Por outro lado, a perspectiva foucaultiana nos apresentou aos mecanismos de controle e docilização dos corpos, que facilmente podem institucionalizar e submeter a escola e seus profissionais, à lógica do poder disciplinar.

Nesse sentido, esse dilema teórico e simbólico foi a espinha dorsal que esteve presente do início ao fim desse estudo. Os achados da pesquisa evidenciaram que o processo de implementação da assistência educacional no sistema penitenciário nacional e estadual não seguiu um processo linear e sistemático, pelo contrário, eles revelaram distintas etapas permeadas por avanços, retrocessos e rupturas.

Percebe-se que, ao longo dos anos, a oferta de educação penitenciária, à nível nacional, serviu à distintos interesses estratégicos e políticos, sem considerar as reais necessidades da população carcerária. A princípio, ela teve um caráter moral e religioso, em virtude da grande influência da Igreja nos primeiros séculos do Brasil Imperial. Com a instalação da República, a alfabetização da população carcerária serviria como capital político, pois, somente os homens alfabetizados tinham direito ao voto. No governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, a educação, inclusive a penitenciária, foi vinculada à profissionalização a fim de promover mão de obra qualificada para a política governamental de industrialização e desenvolvimento do país.

Na sequência, com o golpe de 1964 e a imposição do governo civil militar, a educação penitenciária, passou a ter um caráter patriota e moralizador, sendo instrumentalizada como ferramenta de alienação a favor dos ideais nacionalistas. Até então, percebe-se que não havia uma efetiva preocupação do poder público, para com a população carcerária, que sempre serviu como massa de manobra aos interesses políticos de cada período histórico.

Esse cenário começou a ser tensionado com a publicação da Lei de Execução Penal (LEP) de 1984, o acesso ao ensino, pelas pessoas, em privação de liberdade, era rotulado como uma “concessão” do estado, e não, como a garantia de um direito. De espírito filosófico e visionária, para a época, ela determinou como obrigação do estado, a oferta de assistência educacional, à nível fundamental I e II, em todos o sistema penitenciário nacional. Todavia, sua execução esbarrou em inúmeros entraves políticos e estruturais.

Tais limitações foram ainda mais profundas na região amazônica, que historicamente é marcada pela escassez de investimentos públicos na educação, especialmente, na penitenciária. Realidade que reflete diretamente na produção acadêmica amazônica que tem a educação no cárcere, como objeto de estudo. Embora tenha avançado nos últimos anos, ela ainda se encontra aquém de outras regiões do país.

Esse fato foi comprovado no mapeamento que identificou que a maior concentração de pesquisas, relacionadas ao tema, está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, enquanto a norte ainda permanece com lacunas diversas a serem preenchidas.

A pesquisa bibliográfica levantou 45 produções acadêmicas, que atenderam a todos os critérios estabelecidos, defendidas no âmbito das instituições públicas de nível superior da região amazônica brasileira, por pesquisadoras e pesquisadores amazônicos, no recorte temporal de 2005 a 2023. Nela, o estado do Pará e Amazonas se destacam como os maiores produtores da região especialmente, enquanto o estado de Roraima, não foi encontrada uma única produção que atendesse aos parâmetros.

A partir das análises realizadas, inferimos que a LEP e outros dispositivos normatizadores, não conseguiram, ao longo dos anos, equalizar o normativo e a realidade das salas e escolas carcerárias da região Amazônica. Há uma distorção entre os preceitos legais e a assistência educacional penitenciária, quando estabelecida. O percentual de pessoas custodiadas que tem acesso à educação ainda é mínimo se comparado ao quantitativo populacional carcerário do país e da Amazônia.

As próprias produções denunciam uma persistente incoerência entre o instituinte – normas, leis e regulamentos –, e o instituído – realidade carcerária –, contrariando o conceito central que atravessa essa tese, no qual a educação penitenciária é compreendida como prática social emancipatória e como um direito inalienável, idealizada não como concessão estatal, mas como expressão da dignidade humana, prevista constitucionalmente e garantida pelas diretrizes nacionais de educação nas prisões.

A realização deste estudo, nesse sentido, possibilitou-nos compreender que no Tocantins não houve a efetiva execução dessa concepção de forma plena, pelo contrário, ela se configurou como um campo tensionado, marcado por contradições profundas e constantes disputas de sentido. Nessa seara, não identificamos uma institucionalização plena e efetiva da oferta de educação, no entanto, os resultados evidenciaram que existe um processo sistemático de institucionalização e normatização dos corpos de homens e mulheres que ocupam os cárceres tocantinenses.

Nesse contexto contraditório, ao se estabelecer, oficialmente em 2005, a oferta de educação penitenciária no Tocantins, implantada, inicialmente na CPPP, representou um marco importante evidenciando significativos avanços no âmbito da assistência educacional no sistema carcerário. Processo que, à espelha do que aconteceu no âmbito nacional e regional, também foi marcado pelo distanciamento entre a realidade carcerária e os dispositivos normativos, legais e regulatórios.

Esse entrecruzamento dessas contradições foi analisado à luz das contribuições teóricas de Paulo Freire e Michel Foucault, onde ficou evidente que o projeto educacional desenvolvido na EENG se situa em um território liminar, entre a afirmação da educação como direito fundamental e a manutenção de uma lógica institucional punitiva e disciplinadora.

Ao trazermos, novamente, a problemática que norteou essa tese, que foi: A institucionalização da oferta de educação penitenciária tocantinense, considerando seus aspectos históricos, legais e políticos, de 2005 a 2023, se configurou como um direito humano e um processo emancipatório, rompendo com a estratégia disciplinar e punitiva?

É necessário reconhecer que a realidade educacional estudada, ao longo dos anos, passou por diversas crises que foram minando sua credibilidade junto à gestão penitenciária, somada a isso, constantemente foi influenciada por forças externas, como os interesses políticos e faccionais.

Apesar de se mostrar como uma instituição de resistência dentro da CPPP, a rotatividade de gestores que não entendiam a sua importância, bem como, uma sequência de acontecimentos internos – facções, rebeliões, furtos e flagrantes –, e externos – pandemia de COVID – 19, sem o amparo de uma política clara e consolidada, foram aos poucos, fragilizando a credibilidade da escola junto à gestão carcerária, que para continuar existindo, se viu obrigada a se submeter à lógica disciplinadora do sistema.

Ao tomar como referência a experiência da Escola Estadual Nova Geração, como mostra representativa do universo estudado, nossos objetivos específicos foram adequadamente alcançados e discutidos nas três seções que fazem parte dessa tese, evidenciando que o espaço escolar investigado se constitui em um organismo vivo que busca todos os dias se consolidar perante a influência e subordinação da cultura carcerária.

No passado, a EENG chegou a se consolidar como uma política pública efetiva, porém, com o passar dos anos, ela foi paulatinamente submetida à lógica carcerária, que tem dificultado a dinâmica escolar e ameaçado sua existência, por meio de diversos entraves, entre eles a implantação de uma divisão da sala de aula, com grades e telas, estabelecendo também uma cisão física e simbólica entre o conhecimento e os alunos.

Outras restrições impostas foi a suspensão do fornecimento de merenda, do uso de uniforme escolar, da utilização de recursos tecnológicos, até mesmo pelos professores, por fim, promoveu recorrentes e prolongadas suspensões das atividades educacionais. Todas essas medidas despidas do caráter pedagógico, descaracterizam o ambiente escolar e seu processo educativo.

Até mesmo a equipe pedagógica se sente vigiada, não pelos detentos, mas pela própria equipe de segurança que age sob uma permanente suspeição do grupo escolar, após o incidente de 2019, cujo professor foi flagrado tentando entrar na CPPP com materiais ilícitos. Dessa forma, a realidade investigada comprovou a teoria de Michel Foucault ao denunciar que as instituições totais influenciam fortemente o território escolar que é constantemente desafiado pela lógica punitiva e disciplinadora.

Nesse contexto, foi evidenciado como a gestão carcerária instrumentaliza o acesso à educação, como moeda de troca, em favor de seus próprios interesses, condicionando o interno à obediência por meio de comportamentos e atitudes submetidos à lógica punitiva. Além de ser tratada como uma estratégia disciplinar, típica do ambiente carcerário, o acesso à educação não é percebido como um direito inalienável, e sim, como benefício que muitos buscam, mas poucos alcançam.

Essa estratégia de docilização e dominação também alcançou os corpos dos professores e professoras que atuam na EENG, em determinados momentos da história, por exemplo, quando

esses eram obrigados a se submeter à revista íntima e constrangedora ou quando a diretora Francisca Sousa foi acusada de encobrir um aluno que transportava material ilícito dentro da escola.

Esses episódios mostraram como a ação docente no cárcere se dá sob permanente tensão e suspeição corroborados por documentos oficiais, notícias, projetos pedagógicos e normativas que revelaram que a educação penitenciária tocantinense foi e ainda é permeada por limitações estruturais e administrativas. Além desse permanente tensionamento, a ausência de materiais didáticos e de recursos tecnológicos básicos dificultam o pleno exercício das práticas pedagógicas inovadoras e libertadoras, que muitas vezes, frustram as iniciativas pedagógicas mais progressistas.

Dessa forma, os resultados comprovaram que apenas leis e regulamentos e o comprometimento da equipe pedagógica, embora fundamentais, não são suficientes para a efetividade de políticas públicas sólidas e continuadas. É necessário que ambos os gestores da instituição penitenciária e educacional sejam responsabilizados e fiscalizados pela implantação e permanência efetiva e sistemática da assistência educacional carcerária, pois, a oferta de educação penitenciária, e tudo o que a cerca, não se trata de um favor institucional, e sim, um direito fundamental garantido em lei.

Outro fator que desabona a educação no cárcere é a função que constantemente lhe é investida, como uma mera ferramenta cuja meta primordial é a ressocialização e/ou reintegração da pessoa, em situação de prisão. Essa teoria é compartilhada por documentos normativos, leis, professores e até mesmo alguns pesquisadores, rótulo que foi refutado nessa tese, em dois sentidos: O primeiro fundamenta-se na defesa da educação penitenciária crítica, integral, e libertária, e não apenas um instrumento que tem como objetivo principal, a ressocialização, que na realidade, é apenas mais um dos desdobramentos positivos, entre tantos outros, que a educação emancipatória pode promover.

A segunda crítica é que para justificar sua existência, a educação penitenciária é usada e defendida, como mecanismo de reintegração, do detento ou detenta, à sociedade. Porém, percebemos muitas camadas que envolvem esse processo, por exemplo, como um indivíduo será reintegrado à um lugar do qual ele nunca saiu? Como ele retornará ao seio de uma comunidade que sempre o manteve à margem e agora o rechaça devido ao seu passado pós-cárcere? Após a o processo de “ressocialização” qual, e como, a sociedade o receberá? São questões complexas que deixamos para as próximas pesquisas.

Dessa forma, defendemos que tanto a ressocialização, como a reintegração social, são fenômenos que envolvem gestores, a equipe escolar, o poder público e a sociedade civil, que não podem depositar essa responsabilidade apenas no processo educativo e no professor (a). Assim, sustentamos a importância da educação penitenciária emancipatória de Paulo Freire, como prática

de liberdade e como um direito humano fundamental e inalienável, que precisa transcender as barreiras disciplinares e punitivas do cárcere.

Partindo dessa premissa, uma das principais contribuições dessa pesquisa foi elaborar um mapeamento histórico e político da educação penitenciária no Tocantins, sistematizando dados documentais e reunindo distintas memórias que, até então, estavam dispersas ou silenciadas nos registros oficiais. Ao evidenciar a trajetória da Escola Estadual Nova Geração, como experiência singular e paradigmática no contexto da Amazônia brasileira, essa tese contribui para a consolidação de um campo de estudos ainda em construção no Brasil: o da história da educação em espaços de reclusão.

Nas linhas finais desse estudo, retomamos a tese defendida, que foi comprovada, uma vez que constatamos que a institucionalização da oferta de educação penitenciária no Tocantins, entre os anos de 2005 e 2023, tomando como referência a experiência da Escola Estadual Nova Geração implantada na Casa de Prisão Provisória de Palmas, como mostra representativa do universo estudado, não se constituiu plenamente como uma ruptura fundamentada na afirmação de uma educação emancipatória, crítica, integral e libertária, concebida como um Direito Humano inalienável e fundamental na reconstrução da cidadania da pessoa, em privação de liberdade.

Na realidade, ela se mostrou como uma construção histórica, política e simbólica, coexistindo e resistindo, tensionada por silenciamentos institucionais, conflitos de sentido e resistências pedagógicas que revelaram uma constante disputa entre a função emancipadora da educação/escola e o assujeitamento à lógica institucional da prisão, marcada pelos mecanismos de disciplina, controle social e punição, típicos do cárcere.

Por fim, sustentamos a necessidade urgente de políticas educacionais penitenciárias robustas e emancipatórias, pautadas pela ética freiriana e pela crítica foucaultiana às formas disciplinares de controle social. A institucionalização da oferta de educação penitenciária no Tocantins é fruto de lutas, resistências e negociações históricas, apesar de que, ainda hoje, ela não rompeu completamente com a lógica disciplinar e punitiva, sendo necessária sua defesa constante.

Sua consolidação só se efetivará plenamente mediante políticas públicas consistentes e contínuas por meio da atuação de gestores que a reconheça como um direito que garanta a dignidade e a emancipação crítica e política. Defendemos também que os educadores e educadoras que atuam nessa frente, sejam reconhecidos como profissionais cujo papel é essencial na garantia do direito educação em contextos carcerários. Essa valorização deve se materializar em ações, projetos e políticas que lhes assegurem uma remuneração compatível com a complexidade do labor penitenciário, condições dignas de trabalho e mecanismos que reconheçam e protejam a classe docente dos diversos assédios e riscos eminentes do ambiente carcerário.

Com este estudo, espera-se ter contribuído para ampliar a visibilidade desse campo, fortalecer o compromisso da educação com a justiça social e incentivar novas pesquisas que visem compreender, denunciar e transformar as condições da educação nos espaços de privação de liberdade. Pretendemos também inspirar novos estudos que continuem a problematizar, historicizar e propor caminhos alternativos para a consolidação de uma educação penitenciária realmente libertadora no Tocantins e em outros contextos amazônicos e nacionais.

Finalizamos destacando que esta tese representa não apenas uma contribuição acadêmica, mas também um compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a emancipação de todos os seus cidadãos, especialmente daqueles que historicamente foram silenciados e excluídos.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. Gestão da indesejabilidade: das migrações à figura do sujeito perigoso. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 61, p. 263-276, 2011.
- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa *et al.* (org.). **História das prisões no Brasil**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco digital, 2009.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- ALMEIDA, Sandra Maciel. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: Vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação**. Jundiá, Paco Editorial: 2016.
- ALVAREZ, Marcos C; SALLA, Fernando A; SOUZA, Luís Antônio F. A sociedade e a Lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira República. In: **Justiça e História**, v. 3, n. 6. Porto Alegre: 2003.
- AMORIM-SILVA, Karol Oliveira. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais**. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.
- ANDRADE, Bruna. **Entre as leis da ciência, do Estado e de Deus**. O surgimento dos presídios femininos no Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARAGÃO, Ariani Martins; ZILIANI, Rosemeire de Lurdes Monteiro. **Celas E Salas: A Recente Produção Acadêmica Sobre Educação Escolar Na Prisão (2003-2017). Reflexão e Ação**. 2019, p.148-65.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **Manifesto ANPEd**. Reformas administrativas na contramão da Pátria Educadora. Publicado em: 29 nov. 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/ANPEd_contra_cortes_no_MEC.pdf. Acesso em: 18 de abril de 2023.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, Aragonide Martins. SANTOS, Jocyleia Santana. Educação em Miracema do norte: instituições educativas tocantinas. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 25, n. 1, p. 03-19, jan./jun. 2023.
- BARROS, Maria Aparecida de. PINHEIRO, Alexandra Santos. Quando fala a voz sufocada: Uma reflexão sobre oralidade e memória no cárcere. **Raído**, Dourados, MS, v.10, n.21, jan./jun. 2016.
- BARROS, Raphael da Costa Estevam de. **Progressão de regime: Uma análise da inconstitucionalidade de sua vedação**. 61f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2008.
- BECKER, Elsbeth Léia Spode. KELLER, Lenir. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **Rev. EJA em debate**. Ano 9, n. 15, Jan.-Jun., 2020.
- BELTRÃO, Jane Felipe. LACERDA, Paula Fernandes (org). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro, Morula, 2017.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: América, 1976.

- BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. 7 imp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2 ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRASIL. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1836. Disponível em: <<https://goo.gl/aSfmms>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. **Decreto nº. 3.403**, de 11 de fevereiro de 1865. Estabelece Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha, 1865.
- BRASIL. **Decreto nº. 678**, de seis de julho de 1850. Estabelece Regulamento para a Casa da Côrte do Rio de Janeiro, 1850.
- BRASIL. **Decreto nº. 8.386**, de 14 de janeiro de 1882. Estabelece Regulamento da Casa de Correção da Côrte, 1882.
- BRASIL. **Decreto nº. 9.356**, de 10 de janeiro de 1885. Estabelece Regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha, 1885.
- BRASIL. **Decreto nº. 3.647**, de 13 de outubro de 1910. Estabelece Regulamento da Casa de Correção da Capital Federal, 1910.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.
- BRASIL. **Decreto nº. 3.274**, de 02 de outubro de 1957. Estabelece Normas Gerais do Regime Penitenciário e amplia as atribuições da Inspetoria Geral Penitenciária, 1957.
- BRASIL. **Decreto nº. 53.465**, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1964.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967.
- BRASIL. **Lei nº. 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. 1967.
- BRASIL. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 15ª legislatura**. Rio de Janeiro: Tipografia Americana, 1873, p. A-SN. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000262.html>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília, DF, 1984.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Projeto Educando para a Liberdade**: Educação nas prisões – diretrizes nacionais. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 4.834**, de 8 de setembro de 2003. Institui o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 174, p. 1, 9 set. 2003.

BRASIL. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CNE. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 19 de maio de 2010a. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília – DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.245**, de 24 de maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília – DF, 2010b.

BRASIL. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília – DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.163**, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília – DF, 2015.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 395**, Distrito Federal. Relator: Min. Gilmar Mendes. Julgado em 28 ago. 2015. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, n. 182, p. 1-9, 21 set. 2015. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=1194012> Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DE DIREITOS HUMANOS. SECRETARIA NACIONAL DE CIDADANIA. **Relatório de Missão a Unidades de Privação de Liberdade no Tocantins**. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, 2019**. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen. Brasília, DF, 2019.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. SANTOS, Jocyléia Santana dos. ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Memórias de Tia Jan Macedo: mãe, professora e catequista. *Rev. Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, p. 20-33, vol. 35- n.º 2- ago. /out. 2022.

BRITTO, José Gabriel Lemos. Evolução do sistema penitenciário brasileiro nos últimos vinte e cinco anos. *Arquivos Penitenciários*, Rio de Janeiro, Ano VI – nº. 1 a 4 de 1945, 1946. p. 9 – 55.

BRITTO, José Gabriel Lemos. **Os sistemas penitenciários do Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1924. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20419>. Acesso em 04 ago. 2023.

BRITTO, José Gabriel Lemos. **Os sistemas penitenciários do Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1925. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20419>. Acesso em 04 ago. 2023.

BURKER, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALEIRO, João Pedro. Bolsonaro promete fim do "coitadismo" de negro, gay, mulher e nordestino. **Exame**. Publicado em: 23 out. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-promete-fim-do-coitadismo-de-negro-gay-mulher-e-nordestino/> Acesso em: 18 de abril de 2023.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. Bras. Enfermagem*, Brasília – DF, v. 57, p. 611-614, set/out, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Diferença, memória e identidade na formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 127–144, abr. 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios da interculturalidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 138, p. 333-347, jul./dez. 2008.

- CARELLI, Fabiana Buitor. **Porões da memória**: ficção e história em Jorge Amado e Graciliano Ramos. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CARVALHO, José Anchieta Arrais de. **Biopoder e Governamentalidade**: entre o controle dos corpos e a gestão da vida. Fortaleza: EdUECE, 2021.
- CARVALHO, José Anchieta Arrais de. **Poder soberano**: biopolítica, direito, exceção e soberania. Teresina: Editora e Livraria Nova Aliança, 2008.
- CARVALHO, Kely Rejane S. A. de. **Luzes na escuridão**: Narrativas no cárcere. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo. Memória, História e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 154-164, mar – 2016.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Os destinos do totalitarismo e outros escritos**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- CATELLI JR, Roberto; ZANETTI, Maria Aparecida. Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões - 2000/2012. In: FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci (Orgs.). **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2014, v. 1, p. 19-58.
- RIBEIRO, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante. **Tocantins**: o movimento separatista do Norte de Goiás (1821-1988). 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2024. 174 p.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CEULP/ULBRA. **Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas – CCP**. Palmas, TO: Pró-reitoria de Extensão, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **A história do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- COELHO, Fabiano. Conceitos “Cultura” e “Representação”: Contribuições para os estudos históricos. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS, v. 16, n. 28, p. 87 – 99, 2014.
- COLARES, Anselmo Alencar História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Relatório de Inspeção no Sistema Penitenciário do Tocantins**. (2009-2010). 117p. 2010.
- COSTA, Cássio Vale da. **Educação em espaços de privação de liberdade**: entre políticas públicas e práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, 2018.
- COSTA, Cristiane Borges da. A construção de expressões metafóricas com zoônimos no português brasileiro. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1–15, jan./jun. 2009.
- COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **A Ilha de Fernando de Noronha, notícia histórica, geográfica e econômica**. Recife: M. Figueiroa de Faria, 1877.
- CUNHA, M.V. A educação no período Kubischek: os centros de pesquisas no INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 83 (203): 127-140, 2002.

CURCIO, Fernanda Santos. **Memória e prisões femininas no Brasil**: Uma análise das políticas de tratamento penitenciário e de atenção direcionadas às mulheres em situação de privação de liberdade. 270f. Tese. Doutorado em Memória Social. Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. V. 38. N.º 1. P. 33-49. Jan./marc. 2013.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS, Adriano Sousa; SANTOS, Caio dos; BORGES, Vanessa Dias. Educação em prisões no Brasil: estado do conhecimento. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 38, p. 889–909, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/1982-9548.v16.a2022.2789>.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal; MOURA, Dante Henrique. Os sentidos da Integração no PROEJA-FIC/Fundamental: Limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional. **Holos**, ano 31, Vol. 4, 2015 (p.130-150).

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG, 2017.

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

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

ESCOLANO, Augustín. *La invención de Tiempo Escolar*. In: *Mignot*, Ana C; FERNANDES, R. O Tempo na Escola. Porto: **Profedições**, 2008. p. 33-54.

FARIAS, Fábio Dino de Araújo. **Educação em Prisões na Amazônia Brasileira**: entre o encarceramento em massa e o direito à educação. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Maranhão, 2016.

FASSIN, Didier. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Tradução de Frederico Bonaldo. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Valquíria Aparecida. Educação nas prisões brasileiras: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 327-348, maio/ago. 2012. DOI: 10.1590/S1413-24782012000200006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Espaço, saber e poder**. In : *dits et écrits iv*. Paris: Gallimard, 1994, p. 270-285.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3º.Ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo – SP, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire, uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006, p.181.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªEd. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, Karine Aragão dos Santos. **Pensar em si no diálogo com o outro: Por novas perspectivas para educação penitenciária**. 189f. Tese (Doutorado em Literatura, Cultura Contemporaneidade) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos** (1901). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. IV e V). Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun., 2010.
- G1 TOCANTINS. **Professor de detentos é flagrado tentando entrar na CPP de Palmas com celulares e dinheiro**. G1 Tocantins, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/03/27/professor-de-detentos-e-flagrado-tentando-entrar-na-cpp-de-palmas-com-celulares-e-dinheiro.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2025.
- GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J.D. (org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993.
- GARAY, Ângela. Gestão. In: CATTANI, Antônio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. De C. & J. DE I. Araújo. Orgs. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2 ed. Belo Horizonte, autêntica, 2006.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. **Educação e desigualdade: políticas públicas e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. Produção do conhecimento científico em educação: pesquisa e pós-graduação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 43–65, jan./abr. 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.p. 26.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões, conventos**. Tradução de Dante Moreira. São Paulo: Perspectiva, 1987. 312p.
- GOMES PARENTE, Temis; SILVA, Valcelir Borges da. Bilhetes do cárcere: elo entre espaços. **Revista Temática** (Redalyc), 2010.

- GOMES, Elisângela. DIAS, Luciene de Oliveira. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 42, n. 1, p. 31-51, jan.-abr. 2020.
- GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: Hesitações, limites e possibilidades. **Rev. Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 1.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. Editora Revista dos Tribunais LTDA, São Paulo, SP, 1990.
- IBGE. **Recenseamento geral do Brasil 1940**. Rio de Janeiro - RJ, 1950.
- JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.
- JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. Ações educacionais nas prisões e a garantia de direito aos indivíduos privados de liberdade. In: TORRES, Eli Narciso; JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel, **Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos**. Jundiaí: Paco, 2017.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. Educação em prisões: Avanços e desafios do debate acadêmico sobre o direito à educação em contextos de privação de liberdade. Editorial. **Rev. Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.
- JULIÃO, Elionaldo Ferreira. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro – RJ, 2009.
- LAPA, José Roberto do Amaral. **Historiografia Brasileira Contemporânea**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.
- LEME, José Antônio Gonçalves. **A cela de aula: Tirando a pena com letras** In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 111-160.
- LIRA, Alexandre. **A legislação da educação durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 367f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010, p. 170.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade Marconi LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.

MATOS, Pâmela do Socorro da Silva; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Colonialismo e decolonialidade em vivências surdas: algumas reflexões. In: RODRIGUES, Talita; PINHEIRO, Denise; SILVA, Damião Bezerra; SÁ, Talita Rodrigues de. (Org.) **Decolonialidade e educação: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia**. Belém: Edições 70, 2022. p. 136–144.

MAUGER, Gérard. **Les Jeunes en France: état des recherches**. Paris: *La documentation française*, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades, interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, Vol. 5, n. 2, p. 154-164, Jul./Dez. 2014.

NEVES, Edmar Souza das. **A Prática da Atividade Física no Sistema Penitenciário Brasileiro: Algumas iniciativas na primeira metade do século XX da educação penitenciária**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

NICOLETTI, Luciana Paula Santos. **Ensino de História na escola da prisão: Sequência didática para o uso de uma obra literária nas aulas de história**. 134f. Dissertação (mestrado profissional) Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

NÓVOA, António. **Para uma Análise das Instituições Escolares**. In: NÓVOA, António. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. 2ª ed., p. 13-43.

OLIVEIRA, Maria das Graças. Educação prisional no Pará: desafios de uma política pública negligenciada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 45–66, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: Instituição educativa? **Cad. Cedes**, Campinas, Vol. 36, n. 98, p. 43-59, Jan./-Abr., 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, Vol.7, n. 14, p. 271-297, Jul./-Dez 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 97 p.

PAIVA, Jane. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional. Brasília: MEC/SECAD, 2007. p. 43-53.

PALACI, Claudenice Passos. SILVA, Valcelir Silva. SILVA, Maria do Socorro. Educação nas Prisões do Tocantins: o COMEP como estratégia de participação social. In: *Ler e escrever na prisão: Experimentações em Tocantinópolis*. (Org.) CAMPOS, Aline. Brasília – DF, Cromia Tecnologias, 2019. 192p.

PARANÁ. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública. **Nota em defesa das Instituições Federais de Educação Superior em virtude dos cortes de verbas anunciadas pelo governo**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app2/app-sindicato-divulga-nota-em-defesa-das-universidades-publicas>> Acesso em 17 de abril de 2023.

PARO, Vítor Henrique. A gestão da educação entre as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PÉREZ SERRANO, Glória. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. II. **Técnicas y análisis de datos**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A. 1994.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

PORTELA, Cristiane de Assis. “Reflexões sobre um percurso metodológico: notas sobre pesquisa histórica e documental”. In: 33ª Semana de História do UniCEUB, Brasília – DF. **Anais [...]**, 2012, p.1-13.

PORTO JR., Francisco Gilson Rebouças. SOUZA, Sandoval Antunes (Orgs.) **Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências**. Unitins, Palmas/TO. 158p. 2008.

PORTO JR., Gilson. Educação prisional no Tocantins: Uma história construída a muitas mãos. In: **Educação Prisional e Práticas Pedagógicas: Construindo experiências**. PORTO JR., Gilson; SANDOVAL, Antunes de Souza. (Orgs.). Palmas: UNITINS, 2008, v. 1, p.15-39.

PRIGOL, Edna Liz. Pesquisa estado do conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido: No Caminho de Swann**. Tradução de Mário Quintada. 3ª Ed. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. Recomendação R(89)12 do Comitê de Ministros aos Estados-Membros sobre Educação nas Prisões. **Estrasburgo**, 13 out. 1989. Disponível em: <https://www.dgsi.pt/bpjl.nsf/585dea57ef154656802569030064d624/faff12c5f0b14ff5802567b5003ce417?OpenDocument>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

ROLIM, Marcos. **A Síndrome de Estocolmo: porque o sistema penal faz mal à segurança pública**. Porto Alegre: Livros do Cidadão, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas "estado do conhecimento". In: GIOVANETTI, M. A.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Pesquisa em educação: campos e objetos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 119–142.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 2006, p. 246.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou, Da educação**. 3.ed. tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SALCEDO, Luís Guillermo *Lumbreras*. Museus Nacionais. In: **Seminário Museus Nacionais: perfil e perspectivas**. Trabalho apresentado. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-memória, 1988. p. 25-38.

SALLA, Fernando. **As Prisões em São Paulo 1822-1940**. São Paulo: Annablume, 1999.

SALLA, Fernando. **Criminalidade e punição no Brasil: o significado das prisões**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

- SANT'ANNA, Marlene. Trabalho e conflito na Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: MAIA, C. N. et. al. (Org.) História das prisões no Brasil. Rio de Janeiro: **Rocco**, v. 1., 2009.
- SANTOS, Jocyléia Santana. **A Sedução da imagem: A televisão no limiar do Tocantins**. 160 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- SANTOS, Jocyléia Santana. **O sonho de uma geração (Casa do Estudante do Norte Goiano) CENOG e movimento separatista 1959-1968**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História. Recife: UFPE, 1996.
- SANTOS, N. J. **A ressocialização por meio da educação escolar no sistema penitenciário do Tocantins: um estudo de caso**. 2016.112f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, Palmas, 2016.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: Conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia - MG, n. 4, p. 27-33, Jan./Dez. 2005.
- SENA, Paulo. **Assistência educacional nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004, p.13-14.
- SILVA, Fernando Rodrigo dos Santos. **Circulação das Ideias Correcionais para Menores do Espaço Luso-Brasileiro (1890-1927)**. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ, 2016.
- SILVA, Roberta Duarte. **As alamoas de Fernando: rotinas e vivências das mulheres no presídio de Fernando de Noronha no século XIX (1817-1889)**. 215f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco – PE, 2013.
- SILVA, Roberto da. Educação nas prisões brasileiras: apontamentos sobre o presente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 707-728, jul./set. 2017.
- SILVA, Rodrigo Barbosa e. **A escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos**. Palmas: UNITINS, 2007.
- SILVA, Rodrigo Barbosa. **Educação: O caminho à humanização no cárcere**. In: Educação Prisional e Práticas Pedagógicas: Construindo experiências. PORTO JR., Gilson; SANDOVAL, Antunes de Souza. (Orgs.). Palmas: UNITINS, 2008, v. 1, p.99-115.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 88.
- SILVA, Valcelir Borges da. **Educação escolar no cárcere: práticas, sentidos e trajetórias**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SILVA, Valcelir Borges da. **Olho-espelho: Reflexões sobre a intervenção pedagógica no ambiente da casa de prisão provisória de Palmas – TO**. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente). Universidade Federal do Tocantins, Palmas – TO, 2008.
- SOUSA, Nara Cláudia Almeida. **Educação escolar em espaços de privação de liberdade: estudo de caso na unidade feminina de Palmas/TO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, 2017.
- SOUZA, Francisca Leidiana. NETA, Olivia Moraes de Medeiros. O Governo Juscelino Kubitschek e a Educação (1956-1961). **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 6, n. 2, 48-62, 2022

SOUZA, Percival de. **A prisão**: histórias dos homens que vivem no maior presídio do mundo. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

TERRA. **TO: presos destroem presídio, diz PM**; 6 são mantidos refêns. Terra, São Paulo, 5 dez. 2009. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/policia/to-presos-destroem-presidio-diz-pm-6-sao-mantidos-refens,86616ce675e4b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

THE SHAWSHANK REDEMPTION. **Um sonho de liberdade**, tradução livre. Direção: Frank Darabont. Produção: Niki Marvin. Roteiro: Frank Darabont. Elenco: Tim Robbins, Morgan Freeman, Bob Gunton. EUA. VHS. Columbia Pictures, 1994. 1 filme (142 min), son., color

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: História oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOCANTINS. **Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas**. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 2005.

TOCANTINS. **Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins**. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 2005.

TOCANTINS. **Apostila de Educação de Jovens e Adultos – EJA**: módulo 1. Metodologias em educação de Adultos./ Módulo I - Elaboração: Adriana Ziemer Gallert, Cristiane de Quadros Mansanera e Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins / Gerência de Jovens e Adultos, 2006.

TOCANTINS. **Secretaria de Estado da Educação**. Apostila Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins. Palmas: SEDUC-TO, 2006.

TOCANTINS. **Decreto Nº 2.822**, de 07 de agosto de 2006. Cria e denomina unidade escolar que especifica. Palmas: DOE Diário Oficial do Estado. Publicada no DOE de 08 de agosto de 2006, p. 01.

TOCANTINS. SECOM. **Escola promove feira de dentro da CPPP**. Secretaria de Estado da Comunicação, Palmas: Governo do Estado do Tocantins. 2008. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/escola-promove-feira-de-dentro-da-cppp/4cmh038p1c0t>. Acesso em: 4 jun. 2025.

TOCANTINS. SECIJU. **Relatório de Reestruturação do Sistema Penitenciário Tocantinense**. Palmas: SECIJU, 2011.

TOCANTINS. SECOM. **Ano letivo é encerrado com ações na CPP de Palmas**. Secretaria de Cidadania e Justiça do Tocantins. 13 dez. 2012. Disponível em: <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/noticias/ano-letivo-e-encerrado-com-acoes-na-cpp-de-palmas/2njeaeg9b8v8>. Acesso em: 30 maio 2025.

TOCANTINS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP/TO**. Palmas: Governo do Estado do Tocantins, 2012.

TOCANTINS. **Escola Estadual Nova Geração**. Projeto Político-Pedagógico – PPP 2014. Palmas: Escola Estadual Nova Geração; Diretoria Regional de Educação de Palmas – DRE, 2014.

TOCANTINS. **Plano Estadual de Educação do Tocantins: PEE/TO 2015–2025**. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes, 2015. Disponível em: <https://educacao.to.gov.br/educacao/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TOCANTINS. SECOM. **Projeto Pintando a Liberdade inicia nova fase nesta quarta-feira**. Secretaria da Comunicação Social do Tocantins, 20 jun. 2017. Disponível em:

<https://www.to.gov.br/secom/noticias/projeto-pintando-a-liberdade-inicia-nova-fase-nesta-quarta/23bh003ppkvr>. Acesso em: 4 maio 2025.

TOCANTINS. **Edital de Pregão Eletrônico nº 127/2018** – Processo nº 0000647-65.2019.827.2729. Palmas: [SECIJU], 2018/2019.

TOCANTINS. SECOM. **Aula inaugural na Casa de Prisão Provisória de Palmas marca o início do ano letivo na unidade**. Palmas: Governo do Estado do Tocantins. 03 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.to.gov.br/noticias/aula-inaugural-na-casa-de-prisao-provisoria-de-palmas-marca-o-inicio-do-ano-letivo-na-unidade/7e3pxswqfsl>. Acesso em: 31 maio 2025.

TOCANTINS. **Decreto nº 6.071**, de 18 de março de 2020. Determina ação preventiva para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 (novo Coronavírus). Diário Oficial do Estado do Tocantins, Palmas, TO, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/498484/>. Acesso em: 06 de junho de 2025.

TOCANTINS. **Escola Estadual Nova Geração**. Projeto Político-Pedagógico – PPP 2023. Palmas: Escola Estadual Nova Geração; Diretoria Regional de Educação de Palmas – DRE, 2023.

TOCANTINS. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e egressas do Sistema Prisional do Estado do Tocantins – PEEPPLESP-TO**. Palmas, Governo do Tocantins, 2021.

TOCANTINS. **Unidade Penal Regional de Palmas ganha novas salas e promove aula inaugural na área da construção civil**. Secretaria da Comunicação Social do Estado do Tocantins (SECOM), Palmas, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/unidade-penal-regional-de-palmas-ganha-novas-salas-e-promove-aula-inaugural-na-area-da-construcao-civil/6wpsyowa8qv7>. Acesso em: 14 jun. 2025.

TODA, Lourdes Atílio. **Diretores e diretoras: práticas e representações sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, Governo japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VASQUEZ, Eliane Leal. Sociedade Cativa. **Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. 163f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2008.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa: Ciência Penitenciária no Brasil Império: Disciplinar para construir a imagem da nação civilizada**. 141f. Tese (Doutorado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 2 ed. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 160 p. 2007.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. MENDES, Maxcimira Carlota Zolinger. **Pedagogia no cárcere: história e memória das práticas pedagógicas nas unidades penais do Paraná**. Revista **Contrapontos** – Eletrônica. Itajaí, Vol. 16, n. 2, p. 187-208, Mai./Ago. 2016.

VIEIRA, Elizabeth Lima Gil. **A construção da memória da cultura escolar prisional do Colégio Estadual Mário Quintana: entre o instituído e o instituinte**. 243 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VOVELLE, Michel. **Ideologia e mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1997.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA – ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
POLO PALMAS/UFT

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O (A) Sr. (a) _____ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA TOCANTINA: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INTERNA NOVA GERAÇÃO DE PALMAS – TO** que objetiva compreender, à luz da abordagem histórico-cultural, o percurso histórico, legal e político da institucionalização da oferta de educação escolar no âmbito do sistema penitenciário tocantinense, sob a perspectiva da memória institucional da Escola Estadual Nova Geração, no recorte temporal de 2005 a 2023, nas perspectivas históricas, legais e políticas sob a memória dos atores que participaram ou ainda participam do cotidiano institucional da escola. A temática é importante, pois pode contribuir, principalmente, para o esclarecimento de diversas questões que assolam a educação penitenciária que, por vezes, é vista com descrédito devido à falta de conhecimento a respeito do assunto, assim como, fomentar o número de pesquisas sobre o tema através de uma reflexão mais aprofundada que trate dessa parte tão importante da história da educação tocantinense que ainda se encontra invisível no meio acadêmico.

FORMA DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Este estudo analisar, sob as perspectivas histórica, legal e política, os caminhos trilhados pela institucionalização da oferta de educação penitenciária no âmbito do estado Tocantins. Para tanto, a sua participação se dará mediante entrevista que será gravada por meio eletrônico (gravador), ou por meio do uso de ferramentas do *Google Meet*. A entrevista ocorrerá de forma individual, em local privado, onde estarão presentes apenas o (a) Sr(a) e a pesquisadora que será a entrevistadora. O tempo previsto é de aproximadamente 60 minutos e o horário para realização da entrevista será decidido pelo Sr. (a) para evitar qualquer tipo de constrangimento. Como garantia de seu direito a ter acesso aos resultados da pesquisa e na condição de participante, a pesquisadora informará sobre o andamento da pesquisa e os resultados serão entregues mediante cópias impressas e digitais do trabalho final.

DETALHAMENTO DO ESTUDO

Para alcançar o objetivo do estudo a pesquisadora irá realizar as entrevistas, onde o (a) Sr(a) estará participando como protagonista que participou de forma direta e/ou indireta das ações desenvolvidas para a institucionalização e ampliação da oferta de educação escolar na sistema penitenciário do Tocantins, cujo *locus* de pesquisa é a Escola Estadual Nova Geração, no recorte temporal supracitado. Após as entrevistas concedidas, voluntariamente, e mediante a sua autorização, a pesquisadora irá transcrever da forma oral para a escrita e encaminhar ao Sr. (a) para a análise e permissão para publicação, a qual, se o (a) Sr(a) achar necessário, poderá acrescentar, excluir, corrigir ou complementar suas respostas, bem como decidir dentre as informações que forneceu, quais poderão ser utilizadas de forma pública.

RISCOS

Caso o (a) Sr.(a) venha sentir algum constrangimento como: inibição pelo uso do gravador durante as entrevistas, vergonha de responder alguma questão, sentimento de invasão de privacidade ou ainda o medo de ser identificado o Sr.(a) terá liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso ocorra alguma situação que necessite de atenção especial, sendo de natureza social, jurídica ou psicológica, o Sr.(a) será encaminhado a cuidados especializados.

BENEFÍCIOS

O Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como, nada será pago por sua participação, por ser de caráter voluntário. Contudo, se o Sr. (a). aceitar participar estará contribuindo para o resgate da história da oferta de educação nas prisões do estado do Tocantins, em termos teóricos e práticos. Assim, ao participar da pesquisa, o Sr. (a), não terá benefício direto, todavia almejamos que esta pesquisa proporcione informações importantes para a área do conhecimento pesquisado.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO E RESSARCIMENTO

Em qualquer momento se o Sr. (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. Caso haja algum tipo de despesa diretamente decorrente de sua participação no estudo, a pesquisadora lhe assegurará o direito ao ressarcimento das despesas.

SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora esclarece que por utilizar a História Oral como metodologia da pesquisa, pretende utilizar o seu nome no corpo do texto, porém se o Sr. (a) preferir não ser identificado, será criado um codinome com vistas a evitar os riscos de discriminação e estigmatização manter-se-á o anonimato. Portanto, garanto que sua privacidade será respeitada e mantido o sigilo, sendo que a pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados.

AUTONOMIA

É assegurado a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. O Sr(a) terá plena liberdade de se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem precisar dar justificativas. Esta decisão não lhe acarretará nenhuma penalidade e não sofrerá qualquer prejuízo.

CONTATO

A pesquisadora responsável pelo referido projeto é KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO, aluna regulamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia PGEDA– Polo Palmas da Universidade Federal do Tocantins. O Sr(a) poderá entrar em contato com a mesma na Rua José de Moura Monteiro, 5220, Bairro Jardim Natal, Picos – Piauí e pelo telefone (63) 99104-5605 ou pelo e-mail kelyrejanecarvalho@gmail.com.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, o(a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFT), que é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. O referido Comitê fica localizado na Avenida NS 15, ALCNO, 14, Prédio do Almoxarifado, 109 Norte, Palmas/TO/BRASIL, CEP.77001-090, telefone (63) 3232-4023 E- mail: cep_uft@uft.edu.br, com atendimento nos horários de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Caso aceite participar voluntariamente da pesquisa, convido o senhor (a) a assinar este documento em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará de posse da pesquisadora e a outra lhe será entregue.

Eu _____ fui informado(a) verbalmente e por escrito sobre essa pesquisa e após esclarecido minhas dúvidas com relação a minha participação, tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e aceitei voluntariamente em participar desta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidades ou prejuízos.

_____, _____ de _____ de 2023.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

Autorizo a minha identificação no corpo
do texto

Testemunha



Universidade Federal do Tocantins – UFT
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em
Rede
Doutorado em Educação na Amazônia

APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadora Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho do projeto de pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA TOCANTINA: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL INTERNA NOVA GERAÇÃO DE PALMAS – TO** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e capítulos), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Palmas, ___ de _____ de 20__

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável pelo projeto



Universidade Federal do Tocantins – UFT
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em
Rede
Doutorado em Educação na Amazônia

APÊNDICE C – Registro de dados das entrevistas em História Oral

1 DADOS DA PESQUISA - Entrevista N°:

1.1 História Oral: de Vida (HV) () História Temática (HT) (X)

1.2 Tema da pesquisa:

1.3 Projeto de pesquisa: EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA: A HISTÓRIA SILENCIADA DO ESTADO DO TOCANTINS (1988-2022)

1.4 Responsável pelo projeto de pesquisa: Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho

1.5 Curso: Doutorado em Educação-EDUCANORTE

1.6 Orientadora: Dra. Jocyléia Santana dos Santos.

1.7 Co - orientadora: Dra. Eliane Leal Vasquez

2. DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO(A)

2.1 Nome:

2.2 Assinou os termos: (X)Sim ()Não

2.3 Data de Nascimento:

2.4 Sexo: Masculino () Feminino ()

2.5 Quais funções assumiu no Tocantins:

2.6 Trabalha na função atual há quanto tempo:

2.7 Na rede estadual seu enquadramento funcional é: () contrato () efetivo

2.8 Cidade de domicílio:

3 DADOS DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA

3.1 Resumo:

3.2 Palavras-chave:

4 DADOS TÉCNICOS DA ENTREVISTA

4.1 Data da entrevista:

4.2. Local: *googlemeet* () presencial ()

4.3. Duração:

4.4. Responsável pela pesquisa e elaboração do roteiro: Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho

4.5. Entrevistador (1): Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho

4.6. Responsável pela transcrição: Plataforma RESCHAP

4.7. Data da transcrição:

4.8. Responsável pela edição de texto (se houver): Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho

4.9. Data de assinatura do TCLE:

4.10. Data da aprovação da transcrição:

4.11. Número de páginas da entrevista transcrita:



Universidade Federal do Tocantins – UFT
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em
Rede
Doutorado em Educação na Amazônia

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com GESTORES

1- IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Formação _____ acadêmica:

Profissão: _____

Estado _____ civil:

Data _____ Horário início: _____ Horário
término: _____

2- TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Fale sobre sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica (cidade de origem, motivações que o aproximaram da educação penitenciária no Tocantins)
2. Qual seu período de atuação? Fale sobre a função que o senhor (a) desempenhava nessa época. Em qual órgão? E quais atividades eram realizadas.
3. Quais fatores te levaram a se aproximar da educação ofertada no sistema penitenciário tocantinense? Fale sobre esses acontecimentos.

3- PERCURSO HISTÓRICO – PRIMEIRAS INICIATIVAS

1. Antes de oficializar a oferta de educação penitenciária no Tocantins, existiam outras iniciativas que ofertavam atividades educacionais nas prisões do estado? Quais?
2. Fale sobre essas iniciativas. (Localidades em que eram realizadas, período em que aconteceram, grupos/instituições/movimentos que lideravam essas iniciativas).
3. Fale sobre as pessoas e o trabalho que desenvolviam nessas iniciativas. (Voluntários, professores, religiosos, sociedade civil, entre outros)

4– INSTITUCIONALIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO TOCANTINENSE E NA ESCOLA INTERNA ESTADUAL NOVA GERAÇÃO

1. Como foram construídas as relações/comunicações intersecretariais, intersetoriais e parcerias articuladas para viabilização a institucionalização da educação escolar nas prisões do Tocantins.
2. Fale sobre os principais atores que participaram desse processo, incluindo, gestores, autoridades, professores, especialistas, consultores e assessores, internos ou externos, entre outros.
3. Fale sobre os principais desafios encontrados durante o período de implantação das turmas do (ensino fundamental, médio ou cursos profissionalizantes).
4. Foram utilizados modelos externos de propostas pedagógicas como base para a implantação? Em caso positivo, fale sobre eles.
5. Descreva como foi construída a proposta pedagógica e a organização curricular da educação penitenciária.
6. Como eram ministradas as formações dos professores vinculados aos projetos educacionais e como eram realizados os acompanhamentos aos trabalhos desenvolvidos por eles? Com que periodicidade?
7. Fale sobre a Escola Estadual Nova Geração, a primeira escola a ser construída dentro de um Presídio Tocantinense. Data de inauguração, projeto arquitetônico, recursos humanos e financeiros, primeiras turmas a serem atendidas.
8. Você saberia falar como a institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário foi ampliada à nível de estado?
9. Quais políticas públicas educacionais já foram efetivadas no sentido de garantir a assistência educacional do aluno interno e na melhoria dos espaços prisionais que tenham como finalidade atividades educativas?
10. Na sua opinião, quais contribuições efetivas a educação penitenciária possibilitou à população carcerária?
11. Há mais alguma informação que pode contribuir com a história da educação penitenciária no Tocantins? Fale a respeito.



Universidade Federal do Tocantins – UFT
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em
Rede
Doutorado em Educação na Amazônia

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista com PROFESSORES

1 – IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Formação _____ acadêmica:

Profissão: _____

Estado _____ civil:

Data _____ Horário início: _____ Horário
término: _____

2 – TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Fale sobre sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica (cidade de origem, motivações que o aproximaram da educação penitenciária no Tocantins)
2. Há quanto tempo o senhor (a) atua como docente? Por que escolheu essa profissão?
3. Qual seu período de atuação nessa unidade? Quais disciplinas leciona? E qual sua carga horária semanal?
4. Já ocupou outros cargos nesta escola? Quais?
5. Fale a respeito do início da sua carreira na Unidade. Como conseguiu esse cargo? Como foi seu período de adaptação ao espaço prisional?
6. Quais fatores te levaram a se aproximar da educação ofertada no sistema penitenciário tocantinense? Fale sobre esses acontecimentos.

3 – PERCURSO HISTÓRICO E COTIDIANO DA ESCOLA INTERNA ESTADUAL NOVA GERAÇÃO

1. Antes de atuar nesta escola, o senhor (a) já teve alguma experiência/contato com esse modelo de ensino?

2. Nestes anos de docência, a partir de sua interpretação, quais avanços e retrocessos você identifica na oferta de educação penitenciária a nível estadual e nacional? Por quê?
3. Quais orientações a rede estadual instituiu para o funcionamento da escola no período de pandemia do Covi-19? Comente.
4. Das políticas públicas instituídas que estão ligadas a oferta de educação nas prisões, quais você considera que teve mais impacto no processo de ensino trazendo melhorias para a prática docente? Fale a respeito.
5. O material didático disponibilizado é adequado? como avalia estes materiais para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos?
6. Fale a respeito das suas práticas pedagógicas e educativas desenvolvidas na sala de aula carcerária.
7. O senhor (a) já participou de alguma formação específica para a educação penitenciária? Qual (ais) ? Fale a respeito.
8. O senhor (a) acha necessário a utilização de práticas diferenciadas com os alunos internos? Por quê? Descreva-as.
9. Fale sobre os projetos/eventos realizados pela escola junto aos alunos internos?
10. Considera que a educação penitenciária tem sido vista e avaliada pelos gestores e ou pelas políticas públicas instituídas com intencionalidade de fortalecimento? Fale a respeito.
11. Como o (a) senhor (a) avalia o papel da educação para o processo de ressocialização do seu aluno?

ANEXO A – Autorização SEDUC

SECRETARIA DA
Cidadania e Justiça

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Esplanada das Secretarias, Praça dos Girassóis,
Centro, Caixa Postal nº 216 - CEP 77001970 -
Palmas/TO
Fone: +55 63 -3218-6706
Site: www.cidadaniajustica.to.gov.br
E-mail: gabinete@seciju.to.gov.br

Ofício nº 296/SECIJU/2023
SGD: 2023/17019/006403

Palmas, 15 de fevereiro de 2023

A Sua Senhoria à Senhora Doutoranda - Pesquisadora
KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO
NESTA

Assunto: Pesquisa acadêmica/autorização

Senhora Doutoranda,

Em atenção à sua correspondência, **Requerimento**, documento lançado em nosso SGD 2023/17019/004199, informamos a Vossa Senhoria que autorizamos à realização de pesquisa acadêmica junto a esta Pasta, relacionados ao projeto de pesquisa “Educação Penitenciária Amazônica: A História do Estado do Tocantins (1988-2022), ressaltando sobre a necessidade de agendamento prévio com o setor competente.

No mais, colocamo-nos ao inteiro dispor para prestar qualquer outra informação que seja pertinente a esta demanda.

Atenciosamente,


Deusiano Pereira de Amorim
Secretário

ANEXO B – Autorização SECIJU

SECRETARIA DA
Cidadania e Justiça

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Esplanada das Secretarias, Praça dos Girassóis,
Centro, Caixa Postal nº 216 - CEP 77001970 -
Palmas/TO
Fone: +55 63 -3218-6706
Site: www.cidadaniajustica.to.gov.br
E-mail: gabinete@seciju.to.gov.br

Ofício nº 296/SECIJU/2023
SGD: 2023/17019/006403

Palmas, 15 de fevereiro de 2023

A Sua Senhoria à Senhora Doutoranda - Pesquisadora
KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO
NESTA

Assunto: Pesquisa acadêmica/autorização

Senhora Doutoranda,

Em atenção à sua correspondência, **Requerimento**, documento lançado em nosso SGD 2023/17019/004199, informamos a Vossa Senhoria que autorizamos à realização de pesquisa acadêmica junto a esta Pasta, relacionados ao projeto de pesquisa “Educação Penitenciária Amazônica: A História do Estado do Tocantins (1988-2022), ressaltando sobre a necessidade de agendamento prévio com o setor competente.

No mais, colocamo-nos ao inteiro dispor para prestar qualquer outra informação que seja pertinente a esta demanda.

Atenciosamente,


Deusiano Pereira de Amorim
Secretário

ANEXO C – Parecer de aprovação do CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAZÔNICA: A HISTÓRIA SILENCIADA DO ESTADO DO TOCANTINS (1988-2022)

Pesquisador: KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64805722.4.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.825.973

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objeto o estudo do percurso histórico de institucionalização da oferta de educação escolar nas prisões do estado do Tocantins. Tendo como marco temporal inicial o ano de 1988, data da criação do Estado do Tocantins, a pesquisadora pretende historicizar a educação penitenciária tocaninense considerando os aspectos legais, políticos, culturais e pedagógicas. A Lei de Execução Penal de 1984, segundo a pesquisadora, reconheceu o direito à assistência educacional para a população carcerária no Brasil, do que resta saber no processo de pesquisa, os efeitos dessa legislação no intervalo temporal entre 1988 e 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o percurso histórico da institucionalização da oferta de educação escolar no âmbito do sistema penitenciário tocaninense, tomando como recorte temporal o período de 1988 a 2022

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora reconhece as múltiplas variáveis de riscos, especialmente de ordem psicológica, intelectual, espiritual e/ou emocional. Ante os riscos e as dificuldades deles decorrentes, a pesquisadora se propõe flexibilizar os meios metodológicos, bem como esclarecer os participantes da pesquisa e do direito à preservação de suas identidades e demais mecanismos previstos na Resolução CNS 510/2016, especialmente no que diz respeito ao Termo de Consentimento Livre e

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 5.825.973

Esclarecido.

Benefícios:

Produção de saberes na área da história da educação tocantinense, especialmente a partir da memória docente. Reforça a importância da educação para as pessoas privadas de liberdade. Além disso, o trabalho pode contribuir para a divulgação das políticas e das práticas de educação enquanto possibilidade de remissão de pena.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, enquanto produção de saberes sobre a educação no contexto das prisões, é muito relevante. A educação enquanto meio humanizador é também uma forma de enfrentar o imaginário preconceituoso que dificulta a reintegração de apenados à sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram anexados

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta encontra-se em acordo com as exigências legais, especialmente da Norma Operacional CNS 001/2013 e Resolução CNS nº 510.

Considerações Finais a critério do CEP:

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 2038649.pdf	25/10/2022 14:01:01		Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 5.825.973

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	25/10/2022 14:00:33	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_USO_DE _DEPOIMENTOS.docx	25/10/2022 13:56:25	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	25/10/2022 13:55:23	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/10/2022 13:54:43	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PDF.pdf	25/10/2022 13:54:17	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ASSINADA.pdf	25/10/2022 13:53:35	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PDF.pdf	25/10/2022 13:53:14	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	25/10/2022 13:53:00	KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

