

**SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA HOMENS PRIVADOS DE
LIBERDADE: ASSOCIAÇÕES COM O BEM-ESTAR SUBJETIVO**

SONIA DE LURDES DRAGUETTE HILLESHEIM

Presidente Prudente - SP
2016

**SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA HOMENS PRIVADOS DE
LIBERDADE: ASSOCIAÇÕES COM O BEM-ESTAR SUBJETIVO**

SONIA DE LURDES DRAGUETTE HILLESHEIM

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Instituição Escolar e Formação do Educador.

Orientadora:
Profa. Dra. Camélia Santina Murgo

Presidente Prudente – SP

2016

370
H642s

Hillesheim, Sonia de Lurdes Draguette.
Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo / Sonia de Lurdes Draguette Hillesheim – Presidente Prudente, 2016.
98 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Camélia Santina Murgo

1. Educação de jovens e adultos. 2. Sistema penitenciário. 3. Educação. I. Título.

SONIA DE LURDES DRAGUETTE HILLESHEIM

Significados da educação escolar para homens privados de liberdade: associações com o bem-estar subjetivo

Dissertação. Apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre- Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 20 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Orientadora Camélia Santina Murgo
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Daniel Bartholomeu
Centro Universitário FIEO – UNIFIEO
Osasco – SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Cesar Luiz e aos meus filhos Tábata Paola, Tamara Utara, Cesar Luiz Filho, Cecília Talara e aos meus netos Laura e Álvaro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus por me conceder saúde, disposição...

Ao meu esposo Cesar Luiz, agradecimentos, dedicatórias e homenagens nunca serão suficientes. Muito obrigada pelo companheirismo, pelo amor, pela dedicação e pelo esforço, sempre.

Ao meu filho, Cesar Luiz, e às minhas filhas, Tábata Paola, Tamára Utara e Cecília Talara, pelo apoio e pela compreensão.

À profa. Dra. Camélia Santina Murgo, minha orientadora, pelas suas contribuições e pela incansável dedicação e paciência durante todo o processo, dividindo os momentos de animação e os de desaponto.

A todos os educandos privados de liberdade que participaram deste estudo, oferecendo seu tempo e sua disposição.

A todos da penitenciária, diretoria, divisão de segurança e agentes pela compreensão e pela colaboração.

Ao Centro de Educação Wilson Antonio Neduziak, diretor, pedagogos, equipe administrativa e professores, pelo apoio e pelo incentivo.

Ao meu amigo Ademilson Cavalcante pela parceria, cumplicidade e amizade durante esses dois anos.

Aos professores da UNOESTE, pelas contribuições e pelo incentivo.

À secretaria da pós-graduação UNOESTE, Ina, pela sua dedicação e sua atenção.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

Paulo Freire

RESUMO

SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA HOMENS PRIVADOS DE LIBERDADE: ASSOCIAÇÕES COM O BEM-ESTAR SUBJETIVO

Esta dissertação está composta de três estudos que investigaram a importância atribuída pelo aluno privado de liberdade à educação recebida no cárcere e as possíveis associações de tais concepções com o bem-estar subjetivo. O primeiro estudo consiste em um levantamento de trabalhos científicos nacionais da última década, publicados entre dezembro de 2005 e maio e de 2013, sobre a educação escolar no sistema prisional. O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir da coleta de materiais bibliográficos, tendo sido utilizado, para tanto, as bases de dados Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Virtual de Saúde Psicologia (BVS-Psi) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No total, foram recuperados vinte e um trabalhos que atenderam aos critérios de busca, sendo: doze artigos, sete dissertações e duas teses. O conteúdo da produção analisada possibilitou identificar que entre as temáticas mais recorrentes sobre a educação no contexto prisional, encontram-se as práticas educativas desenvolvidas, os motivos que levam os presos a desejarem estudar, o histórico e a regulamentação do ensino nas prisões. No segundo estudo foi analisado o nível de Afetos Positivos e Negativos, bem como de Otimismo e Pessimismo dos estudantes privados de liberdade de uma penitenciária do Estado do Paraná. Com a realização dessa investigação, buscou-se medir o nível de bem-estar subjetivo de 50 educandos privados de liberdade, com a finalidade de selecionar os participantes para o estudo três, pois tinha-se como indagação o seguinte ponto: se homens com maiores pontuações de afetos negativos e mais pessimistas descreveriam suas trajetórias de escolarização com menos significação. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas as escalas Zanon de Afetos Positivos e Negativos e a escala LOT-R (Life Orientation Test), que avalia otimismo. As estatísticas descritivas apontaram que os participantes obtiveram maiores pontuações nos fatores Afetos Positivos ($M=42,6$) e Otimismo ($M=27,05$) e menores pontuações em Afetos Negativos ($M=14,22$) e Pessimismo ($M=5,76$). O terceiro estudo teve como objetivo conhecer o que o aluno privado de liberdade pensa a respeito da educação no cárcere e também verificar as possíveis associações com o bem-estar subjetivo. Para tanto, foram participantes do estudo oito homens selecionados a partir dos resultados do estudo dois, ou seja, quatro homens que obtiveram alta pontuação em otimismos e afetos positivos e quatro homens que obtiveram alta pontuação em afetos negativos e pessimismo. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Sendo assim, os dados possibilitaram concluir que não foram identificadas diferenças nas respostas dos participantes com maior escore de afetos positivos e otimismo em relação aos que obtiveram maior escore em afetos negativos e pessimismo. Os dois grupos de participantes referem-se à escola como um espaço formativo, acolhedor e possibilitador de recursos para retornar para a sociedade. Esses alunos falam de liberdade de expressão, de respeito, de vínculos com os docentes, de estabelecimento de metas e de sonhos. A escola parece ter uma função potencializadora de bem-estar. Espera-se que o estudo colabore para a criação de estratégias educativas que possam favorecer a sensibilização e a preparação de alunos privados de liberdade quanto à importância da educação na vida e no retorno à sociedade. Novas investigações são recomendadas a fim de que se possam

construir bases teóricas que subsidiem uma organização escolar efetiva no contexto prisional.

Palavras-chave: Educação Prisional, Privados de Liberdade, Bem-estar.

ABSTRACT

Meanings of education for freedom-deprived men: associations with subjective well-being

This dissertation consists of three studies that investigated the importance that freedom-deprived students attribute to education in prison and possible associations of these concepts to subjective well-being. The first study consists of a survey of national scientific papers published from December 2005 to May 2013 on education in prison services. This research used bibliographic materials collected from three databases: Journals of Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), Virtual Health Library in Psychology (BVS-Psi Brazil) and Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD Brazil). Twenty-one papers met the search criteria and were selected for this study: twelve articles, seven Master's and two Doctoral Dissertations. The selected production revealed that the most recurrent themes on education in the prison context are the educational practices employed, the reasons that make prisoners want to study, the history and the regulation of education in prison services. The second study in this research analyzed the Positive and Negative Affection dimension, as well as the level of Optimism and Pessimism among the freedom-deprived students of a Paraná State Penitentiary, in Brazil. Such investigation aimed to measure the level of subjective well-being of 50 freedom-deprived students. The objective was to select the participants for the third study, as the following question pervaded the study: do men with higher scores of negative affection and the more pessimistic ones describe their schooling trajectories as less meaningful? The study used the Zanon Positive-Negative Affect scale and the LOT-R scale (Life Orientation Test) which evaluates optimism. Descriptive statistics revealed that the participants had higher scores on Positive Affection factors ($M = 42.6$) and Optimism factors ($M = 27.05$) and lower scores on Negative Affection factors ($M = 14.22$) and Pessimism factors ($M = 5.76$). The third study aimed to identify what the freedom-deprived student thinks about education in prison, as well as verify the possible relation with subjective well-being. Therefore, according to the results obtained in the second study, eight men were selected to participate, chosen as follows: four men who obtained high scores of optimism and positive affection and four men who obtained high scores of negative affection and pessimism. A semi-structured interview was conducted to collect data. The findings indicated that there were no differences in the responses of the participants with the highest scores of positive affection and optimism when compared to those who obtained the highest scores in negative affection and pessimism. Both groups of participants refer to school as a formative and welcoming environment, which offers resources that enable them to return to society. The participants talk about freedom of expression, respect, good relationships with teachers, setting goals and dreams. The school seems to have a strengthening role in the increase of well-being. This study intends to collaborate with the creation of educational strategies that prepare and promote awareness of freedom-deprived students concerning the importance of education in life and for their return to society. Future studies are advised to shed light on the construction of theories that support the organization of an effective education in the prison context.

Key-words: Education in Prison, Freedom-deprived, Well-being.

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

TABELA 1 Tipos de Produção e Período de Publicação.....	23
TABELA 2 Segmento Universitário: público e privado	23
TABELA 3 Distribuição por Estados Brasileiros	23
TABELA 4 Objetivos das produções	24

ESTUDO 2

TABELA 1 Média das pontuações nas escalas.....	42
TABELA 2 Diferenças de médias entre os itens positivos da EAZ.....	44
TABELA 3 Diferença de médias nos itens negativos da EAZ.....	44
TABELA 4 Pontuação dos Participantes selecionados para o estudo 3 nas Escalas EAZ e LOT-R.....	46

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
ESTUDO 1 Produção científica brasileira sobre educação prisional....	15
ESTUDO 2 Bem-Estar Subjetivo Avaliado em Educandos Privado de Liberdade.....	35
ESTUDO 3 Significados da Escolarização no Presídio: Associações com o Bem-Estar Subjetivo.....	50
3.1 Dificuldades e Motivações no Percurso Escolar.....	62
3.2 Metodologias de ensino sob o olhar do preso.....	64
3.3 Relações interpessoais no dia-a-dia da escola.....	67
3.4 Significado e importância da Educação.....	69
3.5 Sugerindo uma nova escola.....	71
3.6 Planejando o futuro.....	74
3.7 Sobre esperança, ética e a beleza das coisas.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	93
APÊNDICES.....	96

APRESENTAÇÃO

"Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela" (FREIRE, 2000, p. 56).

A valorização dos seres humanos privados de liberdade por meio de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas a garantir a formação de qualidade, é indispensável para o desenvolvimento e para a inserção de todos os indivíduos, exercitando, assim, o direito e o respeito ao ser humano. Justifica-se tal interesse na necessidade de conhecer as dificuldades e as possibilidades existentes, quanto ao desempenho das atividades escolares, buscando, dessa forma, aperfeiçoamento da qualidade pedagógica e da contribuição para a construção do conhecimento.

Ao se reportar à educação em sentido geral, há de se ter claro que ela está relacionada à existência humana em toda a sua duração e em todas as suas características. Dentro desse âmbito, pode-se justificar o problema da educação de adultos. A educação é uma realidade social, sendo determinada pelo interesse que move a sociedade. Dessa maneira, trata-se de um processo pelo qual a comunidade reproduz a si mesma ao longo do tempo.

Frente a esse cenário e às inquietações existentes, verificar a concepção que o educando privado de liberdade apresenta sobre a educação no sistema carcerário, em associação com o bem-estar subjetivo, foi um desafio, assim como conhecer os significados que eles atribuem à aprendizagem.

Ao buscar conhecimento sobre o significado da educação, diversas variáveis podem ser consideradas. Em especial, nesse trabalho, optou-se por investigar elementos do bem-estar subjetivo na tentativa de avaliar associações entre bem-estar e significados atribuídos à escola. Para tanto, adotou-se fundamentação nos pressupostos teóricos da Psicologia Positiva, área de conhecimento da Psicologia que busca avaliar e compreender os aspectos positivos da vida e explorar as potencialidades, as motivações e as realizações humanas (ALBUQUERQUE; MARTINS; NEVES, 2008).

Snyder e Lopez (2009), por sua vez, mencionam que a Psicologia Positiva tem foco na identificação e na compreensão das qualidades humanas, na tentativa de auxiliar as pessoas a terem vidas mais felizes e produtivas. A escola, o grupo de convivência e o trabalho compõem os domínios de satisfação com a vida, a qual se subdivide em desejo de mudar a vida (DIENER et al., 1999). Assim,

compreender tais qualidades em estudantes privados de liberdade pode ser uma maneira de encontrar explicação para a relação que estabelecem com o significado que atribuem à escola, uma vez que a escolarização possui estrita ligação com a preparação do detento para retornar à sociedade e para a elaboração de seus possíveis projetos profissionais.

Um conceito central da Psicologia Positiva é o Bem-Estar Subjetivo (BES), que, segundo Diener, Lucas e Oishi (2002), quando associado a experiências positivas, pode tornar a vida mais prazerosa e mais compensadora. O BES possui duas dimensões: uma cognitiva, que diz respeito à forma como as pessoas interpretam sua satisfação com a vida (no trabalho, na família, na escola e no lazer), e uma afetiva, que diz respeito às reações emocionais das pessoas frente aos eventos de sua vida. Essa dimensão afetiva do BES engloba dois construtos da Psicologia Positiva, que derivam, portanto, do BES: os afetos positivos (emoções e humor agradáveis) e negativos (emoções e humor desagradáveis) (DIENER, 1984; DIENER et al., 1999).

O presente trabalho visa a investigar, portanto, os Afetos Positivos e Negativos no contexto da educação prisional. Afeto Positivo refere-se a emoções como, por exemplo, contentamento, felicidade, encantamento, alegria e orgulho. Já o Afeto Negativo refere-se a emoções desagradáveis e aversivas, como, por exemplo, o medo, a raiva, o pessimismo e a culpa. (DIENER, 1984; NOVO, 2003; SIQUEIRA; PADOVAN, 2008).

Cabe, pois, enfatizar que os objetivos deste estudo foram verificar e compreender o que o adulto privado de liberdade pensa sobre a educação, avaliar os níveis de otimismo e os afetos positivos e negativos dessas pessoas, bem como comparar os níveis de afetos positivos e negativos e otimismo com a concepção de educação do aluno privado de liberdade.

Na intenção de atender a esses objetivos, a dissertação foi estruturada em três estudos. Inicia-se com uma revisão teórica de 21 publicações científicas nacionais da última década sobre o sistema prisional e a educação escolar. Com esse estudo, é possível constatar que o número de pesquisas com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da educação no sistema carcerário tem se expandido nos últimos anos. Contudo, ainda é parca na fortuna crítica Educacional Brasileira a presença de pesquisas que relacionem a educação do cárcere com o bem-estar subjetivo do educando detento.

O segundo capítulo é um estudo transversal quantitativo que aborda a questão do bem-estar subjetivo do educando privado de liberdade na tentativa de apresentar subsídios, a partir dos resultados da aplicação das escalas de afetos e de otimismo em 50 homens encarcerados.

O terceiro e último capítulo pode ser caracterizado como um estudo qualitativo que traz o resultado da entrevista com oito alunos do mesmo sistema de privação de liberdade sobre os significados da escolarização no presídio. Os critérios de seleção dos educandos privados de liberdade para fazer parte do estudo foram a pontuação que obtiveram ao responderem as escalas de afetos positivos e negativos e a escala de otimismo do segundo estudo, sendo considerados para a entrevista os quatro com maiores escores de afeto positivo e otimismo e os quatro com menores escores. Esse desenho metodológico foi adotado na tentativa de obter associações entre os níveis de bem-estar subjetivo revelados nas escalas e as respostas obtidas na entrevista.

A reflexão sobre o sistema prisional e a educação e a análise do nível de afetos positivos e negativos e do otimismo dos alunos privados de liberdade, bem como a importância que eles atribuem à educação é de suma importância para o alcance do objetivo maior da educação, a saber, a aprendizagem do aluno. Compreender mais detalhadamente cada um desses elementos pode favorecer a criação de mecanismos para que o apenado, ao sair do sistema prisional, consiga competir de forma efetiva no mundo, diminuindo, assim, o índice de reincidência criminal.

As investigações sobre a temática desta pesquisa justificam-se, ainda, pelo interesse da pesquisadora em expandir seus conhecimentos com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas ministradas dentro dos presídios do Estado do Paraná. Daí provém a importância de reconhecer o valor da Educação para o desenvolvimento humano das pessoas encarceradas, levando em consideração não apenas as condições físicas da escola, mas também o bem-estar subjetivo, mais especificamente os afetos, os otimismos e o pessimismo.

O trabalho se encerra com a integração dos três estudos, apontando a importância e o sentido da educação para as pessoas privadas de liberdade e problematizando como ocorre essa vivência nesses ambientes mediante os elementos apontados pelos participantes das pesquisas.

ESTUDO 1

PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL

RESUMO

O objetivo proposto por este estudo foi o de realizar um levantamento de trabalhos científicos nacionais da última década sobre a educação escolar no sistema prisional. O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir da coleta de materiais bibliográficos, utilizando, para tanto, as bases de dados Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Virtual de Saúde Psicologia (BVS-Psi) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (DNTD). Foram recuperados doze artigos, sete dissertações e duas teses. O conteúdo da produção analisada possibilitou identificar que, entre as temáticas mais recorrentes sobre a educação, no contexto prisional, encontram-se a importância do processo educacional no presídio, as práticas educativas desenvolvidas, os motivos que levam os presos a desejarem estudar, o histórico e a regulamentação do ensino nas prisões. Novas investigações são recomendadas a fim de que se possam construir bases teóricas que subsídien uma organização escolar efetiva no contexto prisional.

Palavras-chave: Educação prisional. Cárcere. Privação de liberdade.

INTRODUÇÃO

O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) é o órgão executivo do Ministério da Justiça que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das Diretrizes da Política Penitenciária Nacional, responsável pela gestão e pela manutenção administrativo-financeira do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, tanto das Penitenciárias Federais quanto das Penitenciárias Estaduais (BRASIL, 2016).

Os presídios são regulamentados pela Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de setembro de 1984, a qual é específica para o sistema prisional, versando, principalmente, sobre o fato de que as pessoas privadas de liberdade devem ter vários tipos de assistência e, dentre elas, destaca-se a assistência educacional, com abertura para que tal processo ocorra dentro das unidades prisionais, inclusive com obrigatoriedade para o Ensino Fundamental.

A Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, a qual altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, sendo a última já prevista

anteriormente. Em agosto de 2015, a Lei de Execução Penal (LEP) sofreu alteração, tornando obrigatório o Ensino Médio nos presídios.

Em 1990, iniciaram os projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A Secretaria de Estado da Educação (SEED) mantém Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAs) dentro do Sistema Penal, para desenvolver a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a escolarização básica formal que compreende o Ensino Fundamental Fases I e II e Ensino Médio, os quais são realizados por meio de convênio pactuados entre a SEED e a SEJU.

A normatização do atendimento educacional no Sistema Penitenciário do Paraná ocorre por meio das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Constituição do Estado do Paraná, Título VII, artigo 239, determina que “o Estado promoverá a assistência a homens e mulheres internos e egressos do sistema penitenciário, inclusive aos albergados, visando à sua reintegração à sociedade” (PARANÁ, 2010, s/p).

O Decreto Presidencial nº 7626/2011, de 24 de novembro de 2011, instituiu o **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP)**, objetivando ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas prisões. O Decreto incentiva e prevê a elaboração de **Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional**. De 14 a 17 de maio de 2012 ocorreu, em Brasília, o 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, cujo objetivo principal foi o de auxiliar os estados na elaboração dos Planos Estaduais para a educação nas prisões. Ficou estabelecido que os Planos devem ser elaborados de forma conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Administração Penitenciária, com a participação ampla dos segmentos sociais envolvidos.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN - nº 9.394/96, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos

compromissos e nos acordos internacionais. Esta modalidade de ensino tem atendido um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, às expectativas e ao comportamento. Trata-se de um público jovem, ou adulto, que, ao longo dos anos, é excluído, seja pela falta de acesso à escolarização ou pela expulsão da educação regular.

Guimarães et al. (2006) ressaltam que milhares de indivíduos que cometem delitos de distintas gravidades se amontoam em cadeias lotadas, sem infraestrutura básica. Permanecem, dessa maneira, por um determinado tempo “fora da sociedade”, não sendo, no entanto, preparados para regressar ao convívio social. Além disso, é necessário ressaltar que os presídios são regulamentados pela Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de setembro de 1984.

De modo geral, os presídios necessitam de mudanças, e a educação precisa ser ofertada por ser uma ação necessária e possível. Entretanto, é preciso que ela integre uma política pública que envolva as assistências previstas na Lei de Execução Penal que, apesar de possuir mais de vinte e cinco anos, ainda não foi cumprida na sua totalidade, sendo que, para que ocorra o seu sucesso, de maneira efetiva, é necessário que exista o envolvimento de todos os profissionais da área. A sociedade civil organizada deve ter participação direta a respeito dos presídios, tendo em vista que, após os últimos acontecimentos, ficou evidente que os presos e os presídios não podem continuar invisíveis (TEIXEIRA, 2007).

Grande parte dos excluídos do processo econômico são, também, excluídos do contexto social, jovens e crianças, vítimas das desigualdades sociais, compõem grande parte dessa realidade e possuem carências de todos os níveis, caracterizando, assim, grave problema social, cuja solução está cada vez mais difícil, tendo em vista que suas realidades são desfavoráveis e encontram, no crime, formas para sobreviver (HORA; GOMES, 2007).

Para Julião (2010), como propostas de inclusão social ou de ressocialização dos apenados, existem grupos que acreditam no trabalho e outros, na educação. Hoje, porém, acredita-se que o trabalho e a educação devem estar articulados.

Por meio de alguns estudos em unidades prisionais, Julião (2010) asserta que o perfil dos encarcerados reincidentes é diferente quando comparados aos não reincidentes e afirma, também, que aqueles que participam de projetos

educacionais e laborais são propensos à reinserção social, bem como apresentam características diferentes daqueles que não estudam e que não trabalham.

A materialização da reinserção social do detento é possível, de acordo com Hora e Gomes (2007), se pensarmos na educação como estratégia e, para que os objetivos sejam alcançados, é preciso que ela se efetive por meio do currículo (elenco de conteúdos) praticado nos presídios. Teixeira (2007), por sua vez, ressalta que, se a educação for entendida como um direito dentro do sistema prisional, ela poderá ser transformada em um plano de reintegração. Paiva (2007) aponta os professores como formadores, ressaltando que são eles que conduzem os processos de formação dos apenados, por meio das suas práticas educativas.

Ainda com relação à educação disponibilizada aos encarcerados, Oliveira e Araújo (2013) desenvolveram uma pesquisa com vistas aos direitos humanos, recorrendo, dessa forma, à Constituição Federal de 1988, e perceberam que o seu cumprimento é quase inexistente no sistema carcerário. A Lei de Execução Penal (LEP) também foi analisada, deixando claro, dessa maneira, que a assistência educacional é uma das formas possíveis de prevenção ao crime e uma maneira de orientar o detento para a reinserção na sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26, reconhece o direito humano à educação e estabelece como objetivo principal o desenvolvimento humano do indivíduo e o respeito aos seus direitos.

Para tanto, a oferta de escolarização nos presídios ainda precisa superar alguns desafios, especialmente o de atender às especificidades dos jovens e dos adultos, pois o que caracteriza essa modalidade de ensino são as diferenças culturais e as diferentes classes sociais, tendo em vista que, geralmente, esses sujeitos são os excluídos socialmente como: dependentes químicos, desempregados, analfabetos e negros. Esses indivíduos, ao adentrarem nos presídios, possuem autoestima baixa, tendo necessidade de amparo psicológico, jurídico, material entre outros (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013).

Dessa forma, o acesso à educação é deixado em segundo plano, ocorrendo, muitas vezes, pela remição de pena ou pela progressão de regime. Para Oliveira e Araújo (2013), há uma diferença entre o que é proposto pelas leis e o que ocorre no interior das escolas em funcionamento nos presídios, principalmente devido à falta de recursos didáticos, humanos e de uma estrutura física adequada para a escola, situação que é gerada pelo descaso do Poder Público. Além disso,

existe a prática interna dos servidores penitenciários em exigir adequação da rotina da escola com a rotina do estabelecimento prisional, o que dificulta a organização escolar.

A esse respeito, Araújo (2005) desenvolveu, por meio de uma pesquisa com a população de detentos do sexo masculino de uma unidade penal de Parnaíba, no Mato Grosso do Sul, com o intuito de contribuir com diferentes segmentos da unidade prisional e de desmitificar certas concepções falsas no que diz respeito ao processo de reinserção do detento. Além disso, buscou ajudá-los a crer mais em suas ações e a torná-los menos ingênuos, sempre em prol de um ambiente mais humanizado, visando, pois, à ressocialização dos apenados.

Com o objetivo de obter resultados mais precisos, Araújo (2005) efetuou a pesquisa abrangendo toda a população carcerária do presídio, utilizando, para tanto, de um questionário dividido em três partes: perfil socioeconômico e jurídico dos presos, perfil educacional dos presos antes da prisão e suas expectativas em relação à saída da prisão. O universo dos indivíduos privados de liberdade na penitenciária em análise era de 129 pessoas e, após os esclarecimentos pertinentes, somente 124 presos se disponibilizaram a responder ao questionário.

O perfil dos alunos detentos do sistema carcerário do Mato Grosso do Sul foi traçado com a observação do mundo da transgressão e da ética do preso. O objetivo de traçar o perfil do encarcerado consiste em compreender quem é o sujeito preso, quais oportunidades a sociedade lhe ofereceu em relação à sua definição por uma profissão, as condições de trabalho que lhe foram ofertadas, os motivos que o levaram a praticar atos ilícitos e a justificativa para reincidir no crime, para que, dessa forma, fosse possível verificar a relação entre os fatores socioeconômicos e a delinquência (ARAÚJO, 2005).

Conhecer a população de uma unidade prisional é um passo relevante para a compreensão do universo de um preso; porém, não o suficiente para a compreensão de uma realidade como a que se apresenta (ARAÚJO, 2005).

Com relação à Educação Escolar para privados de liberdade, Leite (2009) discute sobre o que faz com que os detentos retomem seus estudos dentro dos presídios, levando em consideração a falta de interesse no período em que se encontravam em liberdade. Para a pesquisa, o autor escolheu a região da Alta Paulista, Região Oeste do interior do estado de São Paulo.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a cinquenta homens em privação de liberdade, o qual focalizou os principais aspectos da educação. A partir das respostas dos entrevistados, o autor pôde perceber que a escola, no interior das unidades prisionais, é um local essencial para o resgate da cidadania e um espaço único, em que a humanidade desse sujeito é valorizada e a discriminação é diminuída. Assim, por meio da escolarização, esses homens terão mais facilidade em visualizar melhores possibilidades para uma vida mais digna, com maiores chances de reinserção na sociedade (LEITE, 2009).

Os motivos que levaram os sujeitos que estão em privação de liberdade a retornarem para a sala de aula são muito variados: para obter remição de pena, para ocupar o tempo ocioso e para ter uma perspectiva de vida mais elevada quando estiver em liberdade. Embora a educação seja valorizada por eles, acreditam que a qualidade do ensino no presídio é inferior à qualidade das escolas, pelo fato de, na época do estudo conduzido, o professor também cumprir pena e não ter formação específica para lecionar (LEITE, 2009).

Resende (2013), por meio de uma entrevista, descreveu a trajetória de vida através da memória e da vivência dos homens privados de liberdade, pontuando o significado do processo de detenção na vida dos condenados e também nas suas vidas dentro do presídio. O objetivo desse trabalho foi tornar compreensíveis as palavras que constituem o universo carcerário e, ao mesmo tempo, a subjetividade dessas pessoas como uma forma de variedade linguística contextualizada no dia a dia dos presídios, sendo produzido por meio das expressões e das palavras cujos significados são próprios da realidade prisional.

Além disso, Resende (2013) também ressalta que a aprendizagem dessas palavras pelos sujeitos em privação de liberdade está inserida na execução penal e no processo de transformação do sujeito devido à obrigatoriedade de dominar esse universo linguístico para que a comunicação entre eles seja possível. Assim, é tido como se fosse um segundo idioma, o qual deve ser aprendido, tendo, ainda, pequenas variações, funcionando como uma espécie de “dialeto” na maioria dos presídios brasileiros.

Tendo em vista as considerações até aqui tecidas, apresenta-se o objetivo desse estudo, a saber, a realização de uma análise das produções científicas, incluindo artigos, dissertações e teses realizadas no Brasil na última

década sobre a educação prisional, as quais buscavam descrever e analisar os processos de escolarização de pessoas privadas de liberdade.

Método

A presente pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica realizada a partir da análise da produção científica da última década, ou seja, no período de 2005 a 2014, referente à educação prisional, reunindo informações sistemáticas e comprehensivas sobre a temática em questão. O universo do estudo foi constituído por 62 publicações relacionadas ao tema em questão, das quais 21 fizeram parte das selecionadas para análise.

Para o acesso às produções foram utilizadas as seguintes palavras-chave: sistema penitenciário, educação prisional, presídio, cárcere, sistema prisional, privação de liberdade, presos, prisões, Educação de Jovens e Adultos.

A revisão ocorreu em três etapas: definição dos temas, busca dos artigos científicos, dissertações e teses nas bases de dados, por meio dos temas selecionados, e classificação dos materiais recuperados, considerando categorias, as quais foram construídas por meio de informações buscadas nos resumos ou por meio de consulta aos textos completos, obtendo, como resultado final, 21 trabalhos. Desse modo, foram selecionados doze artigos, duas teses e sete dissertações.

O procedimento de coleta de dados feito por meio da busca em bases de dados, tais como: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Virtual de Saúde Psicologia (BVS-Psi) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (DNTD). Foram considerados artigos científicos, dissertações e teses, ao passo que a análise do material coletado seguiu determinados critérios de inclusão: terem sido publicadas na última década, estarem disponíveis na íntegra e abordarem a temática da educação prisional, reunindo informações sistemáticas e comprehensivas sobre ela.

Quanto aos critérios de exclusão, levou-se em consideração: trabalhos em duplicidade, publicados em idiomas estrangeiros ou que antecedessem o ano de 2005, bem como aqueles que não apresentavam nenhuma relação com os descritores selecionados.

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210, de 11 de setembro de 1984, postula que as pessoas privadas de liberdade devem receber assistência

educacional; porém, os projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade, nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tiveram início em 1990. Entretanto, a sua normatização só ocorreu a partir da Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Por esse motivo, optou-se por analisar os estudos a partir de 2005.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados os resultados sistematizados das produções recuperadas na busca bibliográfica.

Tipos de Produções e Períodos

Foram recuperados vinte e um estudos, dentre os quais: duas teses, que equivalem a 9,52% do *corpus* total, sete dissertações, que perfazem 33,33%, e doze artigos, o que representa 57,14%, totalizando, portanto, 100% dos trabalhos encontrados.

A educação no sistema prisional é um tema pouco explorado nas teses, uma vez que, em dez anos, apenas duas se referem ao assunto em análise. Há um predomínio de publicações em periódicos científicos indexados, fator que pode ser entendido como um dado positivo, visto que revela um aumento com a preocupação da sistematização das discussões acerca da educação prisional de forma empírica.

Na sequência, será apresentada a distribuição dos resultados sistematizados das pesquisas recuperadas na busca bibliográfica a partir de tabelas que permitirão a visualização de incidência do tipo de produção e o período que as mesmas foram publicadas.

TABELA 1 – Tipos de Produção e Período de Publicação

Períodos	Teses	Dissertações	Artigo	%
2005 – 2007	1	1	0	9,5%
2008 – 2010	1	2	3	28,57%
2011 – 2014	0	4	9	61,90

Distribuição das Produções por Segmento e Estados Brasileiros

São poucas as produções relacionadas à educação no sistema prisional. Somente a partir de 2010 que o tema começou a ser um pouco mais explorado, sendo que nos primeiros cinco anos foram produzidos apenas três artigos, duas teses e três dissertações. Nos últimos 5 anos a produção foi de nove artigos e quatro teses.

Ademais, é importante ressaltar que o maior interesse em pesquisa sobre a educação no sistema prisional, tema em discussão, ocorre nas instituições públicas, com 77,77% das produções publicadas.

A área do conhecimento que mais produziu artigos envolvendo a educação no sistema prisional nos últimos 10 anos, foi a própria área da Educação.

TABELA 2 – Segmento Universitário: público e privado

Tipo de Publicação	Publico	Privado	%
Teses	2	-	9,52%
Dissertações	6	-	28,58%
Dissertações	-	1	4,76%
Artigos	9	-	42,86%
Artigos	-	3	14,28%

TABELA 3 – Distribuição por Estados Brasileiros

Estado	Teses	Dissertações	Artigo	%
São Paulo	2	5	7	66,66%
Minas Gerais		2		9,53%
Espirito Santo			2	9,53%
Bahia			1	4,77%
Brasília			1	4,77%
Mato Grosso			1	4,77%

Objetivos das Produções Analisadas

Na tabela a seguir serão trazidos para a análise os objetivos perseguidos pelos autores nos achados teóricos. Para tanto, foram organizadas três categorias de análise que retratam tais objetivos de forma sintetizada.

TABELA 4 – Objetivos das produções

Objetivos	Termos Indicativos	F
Mostrar a Importância do processo educacional no presídio	<i>Busca pensar o papel da educação para o aprisionado e refletir sobre a eficácia do trabalho pedagógico do sistema prisional, em consonância com a legislação.</i>	5
Compreender os motivos dos presos para estudar	<i>Compreender o significado que a pessoa privada de liberdade, ou em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, atribui à escola e aos entraves da escolarização nesses espaços.</i>	2
Analisar e discutir políticas públicas para o ensino nos presídios	<i>Analisa as relações históricas entre sociedade, prisão, sistema carcerário; Discutindo a relação entre as políticas públicas educacionais para o sistema prisional, suas implicações e contribuições no processo de reinserção social de pessoas que cumprem pena restritiva de liberdade.</i>	14

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

A primeira categoria apresentada na Tabela 4 discute o papel da educação para a pessoa privada de liberdade. Sobre isso, Araújo (2005) procurou mostrar como é concebida a educação escolar para a pessoa privada de liberdade e se ela auxilia, de alguma maneira, no processo de ressocialização. O autor constatou, através de sua pesquisa, que é errônea a ideia de que não adianta trabalhar em prol da ressocialização dessas pessoas, que o ser humano encarcerado aproveita as oportunidades obtidas para melhorar de vida e afirma, ainda, que é falsa a concepção de que a educação não faz a diferença na vida daqueles que estão privados de liberdade.

O mesmo autor examinou a legislação que normatiza a Educação no sistema de privação de liberdade para compreender e para detectar a presença dessas concepções negativas na legislação. Constatou, dessa forma, que as leis

são permissivas e mostram estar em consonância com as necessidades mais urgentes, além de não apresentarem empecilhos para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), muito pelo contrário (ARAUJO, 2005).

De acordo com Mirabetti (2000), a Lei de Execuções Penais (LEP) propõe que, na recuperação, se busque condições para que os sujeitos que cometem crimes possam ser submetidos a um tratamento penal que os habilite ao retorno do convívio social e que o cumprimento de pena, antes de se constituir em castigo e em punição, represente uma maneira institucionalizada de a sociedade buscar a reintegração social do apenado. A Lei de Execuções Penais (LEP) determina, nesse sentido, como deve ser executada e cumprida a pena de privação de liberdade e de restrição de direitos. Sob essa perspectiva, contemplam os conceitos tradicionais da justa reparação, de repreensão pelo crime que foi cometido, do caráter social preventivo da pena e da ideia da reabilitação.

A dificuldade consiste na demasiada preocupação das administrações das penitenciárias com a segurança, com a disciplina e com a vigilância dos detentos. Araújo (2005) ressalta que existe, por parte da diretoria dos presídios, uma grande preocupação em cumprir leis; porém, quando se trata da Educação, pouco tem sido feito, tendo em vista que se observa, em muitos momentos, atitudes em que a educação é deixada para segundo plano.

Araújo (2005), sob essa perspectiva, parte da ideia de que, para obter resultados positivos na construção do conhecimento, o educador deve exercitar o pensamento, a atenção e a memória, sendo que esse exercitar, na verdade, está relacionado com a totalidade de habilidades para que o professor consiga unir o conhecimento com o fazer e com o conviver. Araújo (2005) ainda comenta que a esperança está na elaboração do projeto político pedagógico para a educação formal no sistema carcerário e também nas parcerias com as universidades públicas e privadas para a formação do funcionalismo do sistema prisional.

Ainda em relação à primeira categoria da Tabela 4, Silva e Moreira (2011) argumentam que, para a formulação do projeto político pedagógico para a educação prisional, é necessário abranger a legislação e as áreas dos conhecimentos, além de serem articuladas com a instituição, colocando os objetivos da educação como elementos importantes para a reabilitação do preso, concebendo, assim, um instrumento para ser usado como meio de dar um novo significado ao sentido histórico atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil.

Silva e Moreira (2011), ao encontro do que foi exposto, postulam que, para que ocorra uma verdadeira ressocialização, é necessário que haja uma humanização dos sistemas prisionais, de forma que o educando tenha condições reais de recuperação.

Ainda sobre o papel da educação para os privados de liberdade, Gomes (2012) afirma que a educação prisional não pode ser apenas para os privados de liberdade, mas deve ser uma educação que alcance todas as pessoas relacionadas ao ambiente do presídio e que seja, pois, integral e permanente. Apenas criar leis para garantir a educação no sistema prisional não basta: é necessário aplicar políticas públicas, recursos financeiros e estratégias docentes em programas eficazes, pois o meio prisional é complexo, contraditório e de natureza multidimensional.

É necessário, nesse contexto, distinguir as especificidades de cada presídio, sem generalizar, e colocar em prática diferentes estratégias para ultrapassar os muros dos presídios. Ainda segundo Gomes (2012), o curso de pedagogia deveria incluir em sua grade uma disciplina específica para a educação prisional.

A segunda categoria da Tabela 4 enfatiza o significado que a pessoa privada de liberdade atribui à escola e aos entraves da escolarização nesses espaços. Leite (2009) realizou uma pesquisa em uma unidade prisional de regime fechado, na região da Alta Paulista, aplicando um questionário a cinquenta homens privados de liberdade. Por meio desse estudo, percebeu a variação de intenções quanto à retomada dos estudos pelas pessoas privadas de liberdade, sendo que alguns dos apenados afirmaram que voltaram a estudar para ocupar o tempo, outros para aprender coisas novas, para ter novas oportunidades de convivência social, com maiores chances de não reincidir no crime. É interessante ressaltar que não houve, por parte dos educandos, relatos negativos a respeito do retorno à sala de aula e não foi percebido nenhuma relação com a obrigatoriedade do ensino.

Leite (2009), com outras palavras, expõe que é na escola que o educando aprisionado consegue sentir-se humano. Portanto, esses sujeitos continuam a enxergar na escola um espaço de inclusão, apesar de estarem inseridos em um local propício para que a exclusão continue ocorrendo. Observa, ainda, que a educação no sistema prisional é um fator positivo a ser considerado, encorajado e melhorado, apesar dos empecilhos da cultura prisional.

Dias (2013), por sua vez, comenta que, sob o olhar dos educandos jovens, a escola é vista sob dois aspectos. A maioria dos pesquisados, quando questionados a respeito de suas vivências escolares, reporta-se, de forma positiva e prioritária, às ligações e às interações desenvolvidas no ambiente escolar, com garotas, com colegas e com aventuras amorosas. No entanto, por mais que essas sociabilidades que ocorrem nos espaços escolares sejam valorizadas pelos educandos jovens, ainda não há reconhecimento, por parte da escola, como uma prática social educativa que é tão válida e importante quanto o conteúdo oficial a ser ensinado. Por outro lado, o conteúdo formal é encarado pelo jovem como desinteressante e enfadonho, representado pela falta de interação, pelo silêncio exigido, pela poda da espontaneidade e do questionamento, bem como pela dificuldade de compreensão, tendo em vista que parece, para eles, faltar sentido prático para o seu cotidiano.

Dessa forma, é de suma importância para a escola adotar estratégias que visem a compreender a presença de processos educativos em diferentes situações para além do ambiente de ensino e do conteúdo formal. Ainda segundo o autor, há desafios a serem percorridos para concretizar o direito à educação escolar para os jovens que cumprem medidas socioeducativas, em que se salienta o caráter excludente da escola capitalista, que aparece de maneira mais decisiva nessa população.

A terceira e última categoria apresentada na Tabela 4 discute a relação entre as políticas públicas educacionais para o sistema prisional, suas implicações e contribuições no processo de reinserção social de pessoas que cumprem pena restritiva de liberdade para recuperação do sentido histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA para pessoas privadas de liberdade.

Serrado Junior (2009), por sua vez, argumenta, que, na prática, existem limites e possibilidades. A possibilidade está na convicção do potencial do ser humano no seu trabalho, nos seus desejos, capacidade e objetivos. Para esse pesquisador, a educação escolar, para privados de liberdade, pode cooperar muito na inclusão social do apenado, porém salienta que necessita de uma educação especial que os façam refletir e se recompor dos vestígios deixados pela sociedade, sem, é claro, fanatizar a educação, deixando-a que cumpra sozinho o papel de inserir o recluso na sociedade.

Ademais, Serrado Junior (2009) propõe, para o sistema prisional, uma escola com um caminhar diferenciado, fazendo entender que o jovem e o adulto buscam, na escolarização, não algo que perdeu na infância, mas sim algo que os auxilie a desenvolver as habilidades necessárias no seu cotidiano. Focaliza, então, na importância e na necessidade de formação específica aos educadores e aos demais servidores das unidades prisionais. Segundo o autor, a educação para os encarcerados deve ser de formação, que aproxime o indivíduo de sua capacidade enquanto ser humano, para que, dessa forma, seja possível chegar a uma educação reflexiva e restaurativa.

No entanto, ressalta o autor, isso não é uma tarefa fácil, devido ao aumento da criminalidade e da resistência dos servidores do sistema prisional em mudar seus comportamentos em relação ao apenado, bem como ao não comprometimento do Estado na melhoria do cumprimento de pena e na inclusão do encarcerado na sociedade.

Serrado Junior (2009), sob essa perspectiva, destaca que seja possível reverter esse quadro se cada um dos envolvidos (detentos, familiares, servidores de todos os setores do sistema prisional), assumirem suas responsabilidades e se apropriarem da consciência necessária para desempenhar o seu papel. Acontece que, para tanto, obrigatoriamente, terão que possuir consciência política. Essa consciência não ocorre de forma natural, somente se houver pressão política da sociedade, existindo, portanto, a necessidade de reciprocidade de forças políticas que os impulsionem e de que o governo esteja comprometido com tais causas.

Sob essa perspectiva, Moreira (2007) aponta sobre a importância da formação dos educadores para o sistema prisional e de políticas públicas que considerem o cotidiano escolar nas prisões e que envolvam questões importantes, como a formação de professores. Dessa maneira, o “fracasso escolar” é consequência de certas políticas educacionais que regem a legislação e a sua implementação, apontando a urgência e a necessidade de mudança da cultura paulista para que haja condições de implantação de uma política pública para a EJA – Educação de Jovens e Adultos – no sistema prisional.

No entanto, Lucena e Ireland (2013), a partir dos seus estudos, argumentam que o processo de reintegração social das pessoas privadas de liberdade, apesar de estar em evidência em várias áreas do conhecimento, das quais a educação faz parte, carece de problematização e de enfrentamento político,

faltando, especialmente, a efetiva participação da sociedade. Os depoimentos dos entrevistados mostram que os processos socioeducativos, os quais ocorrem no interior dos presídios, necessitam de melhoramento e de ampliação para que haja maior preparo, do educando privado de liberdade para o enfrentamento da realidade pós-cárcere, para que tenham, dessa forma, novas possibilidades de escolhas, além das existentes antes do cárcere.

Dessa forma, a reintegração social deve ser compreendida como uma via dupla, uma para educar a pessoa encarcerada para uma inserção ética e produtiva, e a outra para educar a população para receber o sujeito no seio da sociedade. Não é aconselhável proclamar a educação como redentora, tendo em vista que seria uma incoerência com as propostas de ressocialização e uma enganação aos seres humanos privados de liberdade (LUCENA; IRELAND, 2013).

Para Passos (2012), o sistema penitenciário de São Paulo, em toda a sua história, ainda não conseguiu estruturar um programa de educação que promovesse uma formação necessária às pessoas privadas de liberdade. As unidades prisionais de São Paulo, para suprir a falta de professores, firmaram um convênio com as universidades e contrataram graduandos de licenciatura como estagiários e utilizaram alguns detentos como educadores, sendo chamados de monitores. Essa situação, sem sombra de dúvida, não é pedagógica, mas devido à dificuldade de contratação de professores, a partir de 2005, com o projeto Tecendo a Liberdade, as aulas no referido estado, passaram a ser ministrados praticamente só por monitores que se encontravam presos.

Portanto, é necessário destacar que São Paulo carece de um trabalho educacional coeso e coerente, que abra espaço para que os educandos, privados de liberdade, possam interagir, se pronunciar, compreender os processos de apropriação de diversas linguagens, e tenham acesso a um trabalho voltado à educação humana com objetivos claros para a formação de sujeitos cientes, críticos de seu contexto, atores de sua própria história, para que possam, dessa maneira, rever e rediscutir as práticas no tocante ao seu processo (PASSOS, 2012).

Ramos (2013), sob esse viés, percebeu, por meio de suas pesquisas, que há um grande descaso com a escolarização no interior dos presídios femininos. O local em que a escola se encontra instalada é marginalizada, recebendo poucos investimentos, tendo defasagem de material didático, ausência de professores preparados, carga horária de aulas reduzidas, refletindo, sobremaneira, o geral

descaso existente com a educação prisional. É uma educação banalizada, tida como privilégio, como oportunidade e, especialmente, como passatempo, não sendo considerada como um direito. Ademais, a oferta de emprego para as reclusas é grande, não existindo incentivo e motivação para estudar, devido, também, ao fato de não existir retorno financeiro, além de que os trâmites para a remição, que ocorre por meio do estudo, é bastante burocrático e pouco efetivo.

Ramos (2013), a respeito dessa questão, comenta, ainda, que há diferentes séries em uma mesma sala de aula, o que dificulta o ensino para essa realidade. Então, conforme já mencionado, apenas o trabalho apresenta-se como relevante e, historicamente, mais valorizado. É perceptível, também, que a educação escolar não é amplamente divulgada dentro do presídio. A relevância do estudo, para a maioria, consiste no fato que há a possibilidade de remição de pena e de aprender a escrever para, enfim, poder enviar cartas para a família.

Ramos (2013), sob essa questão, destaca, ainda, que 100% das mulheres privadas de liberdade trabalham em ofícios que não educam e nem profissionalizam, apenas apresentam a lógica da produtividade. Dessa maneira, quem ganha são as empresas instaladas dentro dos presídios, pois as mulheres produzem muito, são eficientes e praticamente não apresentam índices de ausência no trabalho. O trabalho desenvolvido pelas pessoas em privação de liberdade é tido como “escravidão penal”, por ser pouco remunerado e por não vislumbrar outros empregos. Segundo o mesmo autor, em suas pesquisas foi possível identificar que as escolas nos presídios possuem estruturas marginalizadas e sem investimentos, faltando também preparo aos professores.

Nesse sentido, Pereira (2011) ressalta a importância de cursos de qualificação específicos para professores que atuam na educação prisional. Com esse mesmo pensamento, Serrado Junior (2009) acrescenta, ainda, a necessidade de políticas públicas para que a educação tome seu espaço no processo de reinserção social do apenado. Graciano (2010) afirmou identificar mudanças no campo da educação para privados de liberdade, mas concorda com a incipiente de políticas e ações públicas a esse respeito.

Na concepção de Gomes (2012), a educação é um elemento de reabilitação para indivíduos privados de liberdade; porém, ressalta a necessidade de uma reforma no sistema prisional e, para tanto é necessário que haja uma

infraestrutura adequada, políticas públicas bem definidas e uma formação apropriada e adequada aos profissionais da educação no sistema prisional.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre educação no sistema prisional, quando investigada em produções científicas, mostra-se incipiente. A pesquisa bibliográfica realizada no presente estudo apontou que, nos últimos dez anos, embora seja possível constatar um crescimento no número de teses, de dissertações e de artigos, o número de publicações ainda não é expressivo. Entre os achados, há um predomínio de pesquisas em periódicos científicos indexados, o que pode ser entendido como um dado positivo, visto que revela um aumento na preocupação da sistematização das discussões acerca da educação prisional de forma empírica.

Quanto às temáticas discutidas nas produções científicas, merece ser enfatizada a análise do histórico e a regulamentação do ensino nas prisões, com destaque para a descrição das *relações históricas entre sociedade, educação e sistema carcerário*. Igualmente, discute-se a importância do processo educacional no presídio a partir de reflexões sobre o papel da educação para o aprisionado e sobre a sistematização e a eficácia do trabalho pedagógico realizado no cárcere.

Na mesma direção, estudiosos se debruçam sobre a tentativa de buscar dados que favoreçam o aprimoramento das Práticas Educativas no Presídio. Para tanto, há a proposição para que ocorra a compreensão sobre as políticas públicas educacionais para o sistema prisional, suas implicações e contribuições no processo de reinserção social de pessoas que cumprem pena restritiva de liberdade.

Outro dado encontrado nas produções científicas, e que é de extrema relevância, diz respeito à análise dos motivos apresentados pelos encarcerados para continuar estudando durante o cumprimento da pena. Esse parece ser um caminho promissor para o aprimoramento das práticas educativas nas escolas de unidades prisionais, uma vez que, quando é dada voz ao aprisionado para que expresse o significado que a escola tem para ele, aparecem indicativos dos aspectos que estão atendendo às necessidades dessa população e aos entraves da escolarização nesses espaços.

No conjunto, os achados teóricos do presente estudo apontam que cabe expandir e aprofundar o conhecimento acerca da maneira como a

escolarização nos presídios vem se configurando, tendo em vista que diversos desafios ainda precisam ser superados. O acesso à educação não pode ser deixado em segundo plano, tendo em vista que, na maioria das vezes, a prioridade é dada ao trabalho, ao passo que a escolarização tem ficado para depois.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. A. C. **Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDPN** - nº 9.394/96, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01). Brasília: ME, 2000.

_____. **Lei de Execução Penal**, Nº 7.210 de 11 de setembro de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Lei de nº 12.433**, de 29 de junho de 2011, que altera a **Lei de Execução Penal** (LEP, nº 7.210 de 11 de setembro de 1984).

_____. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária** (CNPCTP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução **Nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasilia: CNE, 2010.

_____. **Constituição Federal** de 1988.

_____. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, da presidência da república**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. **Polícia Penal**. Disponível em: <[justica.gov.br](http://www.justica.gov.br)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DIAS, A. F. Entre Sociabilidade e Movimento de Resistência: o significado da Educação Escolar para Jovens Autores de Ato Infracional. **Revista eletrônica de educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, 2013. ISSN 1982-7199.

GOMES, E. T. **Educação para Consciência Histórica no Sistema Prisional. Debate em Educação Científica e Tecnológica**, v.2, n.2, p. 47-60, 2012.

GUIMARÃES, F. de M. D. et al. Expressão em liberdade: alternativas de comunicação social em presídios. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 1-11, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/-pdf/unirev.meloeal.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

GRACIANO, M. A **Educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. São Paulo, 2010.

HORA, D. M.; GOMES, P. R. **Além da educação formal**: complexidade e abrangência do ato de educar. Educação Prisional: o problema do ponto de vista do currículo. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, 2010.

LEITE, A. P. A educação de jovens e adultos na prisão. **Ominia Humanas**, São Paulo, v.2, n.2, p.60-69, 2009.

LUCENA, H. H. R.; IRELAND T. D. Interfaces entre Aprendizagens e expectativas de vida e Experiências escolares de Mulheres Encarceradas: enfrentando a realidade da reintegração social. **Revista eletrônica de educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, maio de 2013. ISSN 1982-7199.

MOREIRA, F. A. **A política de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade no Estado de São Paulo**, 2007. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br>>. Acesso em: 28 maio 2015.

MIRABETTI, J. **Lei de Execução Penal**. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, L. S. S.; ARAUJO, E. L. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, maio 2013.

PAIVA, J. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. **Boletim**, n. 6, 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, n. 0, p. 38-55, jan./dez., 2011.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**, Título VII, artigo 239, 2010. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/constituic_parana.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

PASSOS, T. B. **Educação prisional no Estado de São Paulo, presente passado futuro.** Universidade Estadual Paulista. Marilia, SP, 2012. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/passos_tb_me_mar.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RESENDE, S. H. Narrativas de presos condenados: um vocabulário da prisão. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-46, maio, 2013.

RAMOS, E. T. **Educação escolar e formação de mulheres presas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15478>. Acesso em: 18 fev. 2015.

SERRADO JUNIOR, J. V. **Políticas Públicas Educacionais no Âmbito do sistema Penitenciário: aplicações e Implicações no Processo de (Re) inserção Social do Apenado.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. Presidente Prudente, 2009.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

TEIXERA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. **Boletim**, n. 6, 2007.

ESTUDO 2

BEM-ESTAR SUBJETIVO AVALIADO EM EDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE

RESUMO

O objetivo proposto para este estudo foi o de analisar o nível de Afetos Positivos e Negativos, bem como o de Otimismo e de Pessimismo dos estudantes privados de liberdade de uma penitenciária do Estado do Paraná. Foram participantes desta pesquisa 50 homens com idades entre 20 e 40 anos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados as escalas Zanon de Afetos Positivos e Afetos Negativos e a escala LOT-R (Life Orientation Test), que avalia o otimismo e o pessimismo. A estatística descritiva apontou que os participantes obtiveram maiores pontuações nos fatores Afetos Positivos ($M=42,6$) e Otimismo ($M=14,2$), e menores pontuações em Afetos Negativos ($M=27,04$) e em Pessimismo ($M=5,76$). Altos escores de afetos positivos representam estados de alta energia, concentração, confiança, fortes sentimentos de prazer e de entusiasmo. Já a alta pontuação em otimismo é encontrada em pessoas que veem as dificuldades como passageiras, interpretando a realidade de uma maneira que lhes proporciona maior felicidade e tendem a desenvolver ações para alcançar seus propósitos, enxergando seus desejos como algo possível. São recomendadas novas investigações com a população carcerária quanto à importância do bem-estar subjetivo, visto que são escassas as pesquisas com a população carcerária, o que poderia favorecer a reflexão sobre suas expectativas de vida, o estabelecimento de metas e a organização de projetos de futuro. Ressalta-se, ainda, a limitação do estudo quanto ao número de participantes.

Palavras-chave: Afetos Positivos e Negativos. Otimismo. Pessimismo. Educação Prisional.

INTRODUÇÃO

A felicidade pode tornar a vida um pouco mais agradável. E só. Em seu lugar, o ser humano deveria buscar um objetivo mais simples e fácil de ser contemplado: o bem-estar (SELIGMAN, 2011, p. 90).

A Psicologia Positiva é uma área de conhecimento atual das ciências psicológicas, com olhar aberto e apreciativo para as virtudes e potencialidades humanas, que estuda as condições e as ações que cooperam para o crescimento dos indivíduos e da coletividade, visando melhorar a qualidade de vida das pessoas. Estudiosos dessa abordagem passaram a questionar, dessa forma, como a ciência poderia investigar as causas da felicidade, num contexto no qual predominam

interesses científicos pelos fatores associados, por exemplo, as causas da depressão. Incomodados, esses estudiosos passaram a defender uma ciência orientada não apenas para as emergências, mas também ocupada a explicar outros temas ligados a potencialidades e a virtudes humanas (KEYES; HAIDT, 2003; HENDRICK; HENDRICK, 2002; MCCULLOUGH; WITVLIET, 2002).

Por meio de um resgate histórico, Graziano (2005) relata que a Psicologia Positiva teve início com os estudos de Terman, de Jung e de Watson na década de 1930, mas o estudo voltado à felicidade e às emoções positivas iniciou-se na década de 50. Entretanto, cientificamente, o movimento que traz como nome Psicologia Positiva surgiu nos Estados Unidos em 1998, a partir da iniciativa de Martin Seligman, o qual, com apoio de outros pesquisadores, iniciou o desenvolvimento de pesquisas quantitativas que tinham como objetivo promover um novo enfoque à Psicologia atual.

Segundo Seligman (2004), o foco atual dessa corrente propõe modificar a visão da Psicologia, então direcionada para consertar aspectos ruins da vida, para a construção de qualidades positivas. Portanto, a Psicologia Positiva se mantém sobre três pilares principais elencados por Seligman (2004): o estudo da emoção positiva; o estudo dos traços ou das qualidades positivas e o estudo das chamadas instituições positivas, como a democracia, a família, a escola e a liberdade, as quais oferecem apoio às emoções positivas.

Trata-se de uma abordagem que tem como objetivo prevenir doenças físicas e mentais e, como consequência dessa prevenção, favorecer que as pessoas desenvolvam determinadas qualidades para que possam, efetivamente, florescer para a felicidade. De acordo com Seligman (2004), esse florescer implica uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos.

Nessa intenção, a Psicologia Positiva passa a trazer para as discussões teóricas constructos diversos diretamente associados à natureza virtuosa do ser humano. Destaca-se, entre esses construtos, o bem-estar subjetivo explicado como capaz de beneficiar a forma com que o indivíduo avalia as situações do seu cotidiano, o que pode gerar maior prazer nas diversas situações vividas e no relacionamento com as outras pessoas (PASSARELI; SILVA, 2007).

Na concepção de Diener et al. (1999), o Bem-Estar Subjetivo (BES) abarca satisfações cognitivas globais com a vida, com os afetos positivos e

negativos, e incluiu uma avaliação pessoal sobre a frequência com que se experienciam emoções positivas e negativas. Este também diz respeito ao quanto as pessoas se consideram felizes e como conseguem desenvolver seus potenciais, sendo definido como a “experiência individual e subjetiva da avaliação da vida como positiva e vivência de afeto positivo” (WOYCIEKOSKI et al., 2012, p.280).

O bem-estar, para Albuquerque e Tróccoli (2004), é um conceito que engloba todos os aspectos do indivíduo, desde uma boa nutrição, a prática de exercícios físicos, até boas relações pessoais, familiares e sociais. Esse processo de cuidados de saúde refere-se a uma tomada de consciência, em rever atitudes saudáveis como possibilidades de escolhas para prevenir a saúde física e mental.

Para o entendimento amplo do bem-estar subjetivo, outros constructos a ele associados devem ser explicados. Em especial, nessa pesquisa, interessa clarificar os conceitos de afetos positivos, de afetos negativos, de otimismo e de pessimismo, todos compreendidos como elementos do bem-estar. As experiências positivas, de acordo com Seligman (2004), estariam ligadas à felicidade, à esperança e à alegria, também marcadas com características individuais de caráter, de força e de potencial humano, presentes em locais de trabalhos, de escolas, de famílias, de hospitais e de comunidades.

Os afetos representam, portanto, a dimensão afetiva do bem-estar subjetivo sendo que a afetividade positiva pode ser traduzida na propensão a experimentar sentimentos e emoções agradáveis, como a alegria, o entusiasmo e o orgulho, levando a pessoa a mostrar-se animada, ativa e alerta. Portanto, quanto maior os níveis de afetos positivos, maior a representação de um estado de energia, de concentração e de satisfação. Os afetos positivos estão relacionados à capacidade do ser humano de desenvolver atitudes de animação e de contentamento, que demonstram bom humor e entusiasmo, sendo também uma tendência do indivíduo centralizada nos aspectos positivos dele mesmo e do que o cerca. Sendo assim, uma pessoa com elevado nível de afeto positivo, mostra-se com agradável estado de humor e com uma percepção positiva sobre seus relacionamentos e seu sucesso pessoal, mostrando criatividade aguçada, maior flexibilidade e persistência, tendo tendência para desfrutar um alto nível de bem-estar (FARO, 2013).

Já a afetividade negativa e o estado de experimentar sentimentos e emoções desagradáveis: culpa, vergonha, ansiedade e depressão estão vinculados

ao mal-estar, como angústia e insatisfação, fatores que acarretam em estados de humor aversivos e sentimentos ruins, como raiva, culpa, desgosto e medo. Dessa forma, o indivíduo com baixo nível de afeto positivo pode apresentar tristeza e letargia. Para Seligman (2004), nos casos de afetividade negativa é necessário ensinar a esperança e o otimismo, para que as pessoas experimentem níveis mais elevados de bem-estar subjetivo, pois as emoções influenciam a saúde e o bem-estar físico e o psíquico.

As emoções positivas bem trabalhadas em todas as instituições que, de uma forma ou de outra, ensinam ou que se preocupam com o desenvolvimento social de um sujeito mais ativo e positivo, podem trazer muitos benefícios para a sociedade, incentivando as pessoas a adotarem comportamento de cooperação e de interação, fortalecendo, assim, os laços sociais. As pessoas felizes passam a maior parte de seu tempo com amigos, possuem bons relacionamentos no trabalho e nos estudos. Percebe-se, então, que as emoções negativas conduzem a ação física, ao passo que as emoções positivas guiam as ações de pensamento. As emoções negativas reduzem o pensamento, tornando a pessoa encolhida e com semblante pesado. Já as emoções positivas ampliam o pensamento, criando no indivíduo resistência, flexibilidade e bem-estar, além de elevar o seu nível de dopamina (SELIGMAN, 2004).

Outro aspecto apontado nessa pesquisa em relação à Psicologia Positiva consiste na compreensão do otimismo e do pessimismo. Sobre esses construtos, Seligman (2004) esclarece que o primeiro define-se como uma característica ou disposição duradoura que as pessoas possuem e que repetem com o passar do tempo em certas situações. É possível supor, portanto, que, quando o objetivo do indivíduo apresenta um valor estimado, o sujeito desenvolverá ações para alcançar seu propósito, concentrando-se sempre em um resultado positivo e enxergando seu desejo como algo possível.

Scheier et al. (2010) abordam, em seus estudos, que o otimismo se refere às expectativas positivas, é perseverante, acredita que tudo pode dar certo e, se não der, é resiliente, dando continuidade no propósito em questão sem desanimar. Já a crença da incapacidade, do insucesso e da negatividade está no pessimista. O pessimista não espera obter resultados positivos em suas realizações e, como consequência, traz consigo uma diversidade de sentimentos negativos, como a tristeza, a ansiedade e o desespero. É possível, pois, afirmar que o otimismo

é uma disposição ou uma atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que deseja ao seu proveito e prazer.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo realizar uma análise quantitativa para verificar as médias dos participantes em duas escalas: uma que avaliou afetos positivos e negativos e a outra o otimismo e o pessimismo.

Método

A intenção maior deste estudo foi selecionar quais seriam os participantes que iriam compor a amostra da segunda etapa da pesquisa, cujo objetivo foi saber o significado atribuído à escolarização para homens privados de liberdade e se tais significados poderiam estar associados aos níveis de afeto, de otimismo e de pessimismo. O problema foi formulado a partir da intenção de saber a relação entre variáveis (sexo, estado civil, idade e faltas no trabalho, por exemplo); a causa (o que provoca as faltas); o efeito ou consequência (o que determinada situação ocasiona); e a incidência (qual número de faltas por dia em média).

Trata-se, portanto, de um estudo de abordagem quantitativa, cuja metodologia busca ferramentas estatísticas e faz uso da linguagem matemática para descrever as características de um fenômeno. Além disso, descreve os fatos por meio de métodos estatísticos, tendo em vista que uma pesquisa quantitativa deve apresentar os números ou trabalhar buscando a média ou o percentual. Os dados devem ser apresentados por meio de tabelas e gráficos (GATTI, 2004).

Participantes

A amostra da pesquisa foi composta por 50 educandos privados de liberdade (o número de participantes equivale a 14% população carcerária do presídio), dentre os quais 26 estavam cursando o Ensino Fundamental Fase II da EJA, que, no ensino regular corresponde do quinto ao nono ano, e 24 cursavam o Ensino Médio. Todos os participantes são de um Centro de Educação para Jovens e Adultos – CEEBJA – que funciona dentro de uma Penitenciária masculina no estado do Paraná. Quanto à faixa etária, os participantes tinham entre 20 e 40 anos ($M=30,6$; $DP=5,36$).

Instrumentos

Escala de afetos de Zanon – (HUTZ; ZANON, no prelo). Composta por 20 afirmações que descrevem sentimentos e emoções passadas e presentes, como, por exemplo, "sou apaixonado por algumas coisas que eu faço". O instrumento é autoaplicável, sendo necessário apenas a folha de resposta, a qual contém a descrição dos itens. O respondente assinala a resposta numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, variando de 'nada a ver com você' (1 ponto) a 'tudo a ver com você' (5 pontos).

Sua construção partiu de um estudo inicial, no qual 853 universitários (57% mulheres), com média de idade de 21 anos ($DP=3$), responderam a 29 itens, constantes na primeira versão do instrumento, os quais foram submetidos à análise de componentes principais, por rotação *Oblimin*. Não foram encontrados índices satisfatórios de consistência interna para o modelo de três e quatro fatores, além de apresentarem diversos itens com cargas fatoriais acima de 0,35 em mais de um fator, o que não fazia sentido teoricamente. Portanto, não foi considerada pertinente essa distribuição. Os resultados da análise componencial mostraram que o índice *Kaiser-Meyer-Olkin* foi de 0,90 e o teste de esfericidade de *Bartlett* foi significativo ($p<0,001$). A solução bifatorial produziu o primeiro fator com *eigenvalue* de 5,1, que explicou 25,6% da variância total, e o segundo fator com *eigenvalue* de 2,6, que explicou 12,8% da variância total. A consistência interna da escala, avaliada pelo alfa de *Cronbach*, foi de 0,83 para afeto positivo e 0,77 para afeto negativo. As evidências de validade foram buscadas por meio das correlações entre a EAZ e a *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS). Observaram-se índices altos de correlação entre os afetos positivos (0,73) e afetos negativos (0,74), o que indica que as subescalas da EAZ medem o mesmo construto das subescalas da PANAS.

LOT-R – Life Orientation Test – (BASTIANELLO, 2011), cujo objetivo é avaliar o otimismo disposicional, definido como a expectativa de um resultado positivo. Ele é um teste de autorrelato, composto por 10 itens, dos quais três informam sobre otimismo, três sobre pessimismo e quatro referem-se a distratores (2, 5, 6, 8) cujos escores não são computados. Os sujeitos respondem às afirmativas indicando seu grau de concordância em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, sendo 1 "discordo plenamente" e 5 "concordo plenamente". A versão brasileira apresentou alfa de *Cronbach* entre 0,70 a 0,80 e correlações teste-reteste, variando

de 0,68 a 0,79, quando considerados os intervalos de 4 a 28 meses. Pode ser completado entre 10 a 15 minutos, por ser um instrumento de aplicação simples.

Procedimento de coleta de Dados

Para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado, conforme Protocolo nº 2329. Os participantes foram convidados por meio de contato pessoal realizado em sala de aula mediante a autorização da direção da unidade penal e da escola.

O critério para seleção foi de que 50% estivessem cursando o Ensino Fundamental fase II, que equivale ao quinto ao nono ano do ensino regular, e 50% cursando o Ensino Médio. Nesse momento foi prestado esclarecimento sobre a relevância da pesquisa e todas as implicações nela existentes. A composição da amostra, portanto, seguiu esses critérios e foi determinada pela aceitação daqueles que atenderam ao convite e concordaram em responder os instrumentos.

A aplicação dos instrumentos foi feita pelo pesquisador em sala de aula, em dias e em horários previamente agendados, e ocorreu em dois dias de forma coletiva, com 25 participantes em cada dia. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam as escalas de Afetos de Zanon e Escala LOT-R.

Procedimentos de análise de dados

Na sequência, são apresentadas as pontuações dos participantes nas escalas de Afeto Zanon e Escala da LOT-R. Também são expostas as estatísticas descritivas resultantes das aplicações das escalas e discutidos os resultados provenientes das análises a partir do Teste de Kruskal-Wallis com método *rank sum test*, para obter a diferença nas médias de Afetos Negativos e Pessimismo e entre Afetos Positivos e Otimismo. Para analisar os dados a partir da aplicação dessas provas estatísticas, foi feito uso do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados sistematizados da coleta de dados das escalas de afetos positivos de Zanon e da Escala LOT-R (otimismo e pessimismo) são apresentados a partir de tabelas que permitem a visualização de incidência da pontuação obtida pelos cinquenta participantes privados de liberdade.

Para a Psicologia Positiva, o termo afeto é o conjunto de processos mentais que cada sujeito possui. O afeto positivo está relacionado à capacidade que o ser humano possui para desenvolver atitudes de animação e de contentamento, que demonstram bom humor e entusiasmo, sendo também uma tendência do indivíduo centralizada nos aspectos positivos dele mesmo e do que o cerca. (DIENER; 1984; DIENER, 1999).

As motivações e as potencialidades humanas são vistas pela psicologia positiva como fator essencial para o Bem-estar Subjetivo, o qual compreende satisfações cognitivas globais com a vida de maneira geral, sendo este importante para a avaliação da qualidade de vida. Os afetos positivos e negativos são avaliados pela frequência de experiências emocionais positivas e negativas vivenciadas pelo ser humano, a qual carece de uma autoavaliação, pois se refere ao quanto as pessoas se consideram felizes e em qual proporção desenvolvem seus potenciais (DIENER et al, 1999).

Inicialmente serão apresentadas as estatísticas descritivas a fim de caracterizar a pontuação dos participantes nos instrumentos. A Tabela 1 apresenta as médias dos participantes nos escores referentes a Afetos Positivos, Afetos Negativos, Otimismo e Pessimismo.

TABELA 1 – Média das pontuações nas escalas

Fator	M	DP
Afetos Positivos	42,66	6,57
Afetos Negativos	27,04	7,72
Otimismo	14,22	1,55
Pessimismo	5,76	3,41

Evidencia-se que os participantes obtiveram maiores pontuações nos fatores Afetos Positivos e Otimismo e menores pontuações em Afetos Negativos e Pessimismo. Para Diener (1984), a experiência dos afetos positivos mais

repetidamente do que os negativos podem levar à felicidade, ou seja, à dominância de práticas emocionais positivas sobre as negativas.

Segabinazi et al. (2012) produziram uma adaptação de uma escala de afetos positivos e negativos desenvolvida para jovens, disposta de dois mecanismos diferentes, sendo um de autoestima e outro de satisfação com a vida. O estudo foi formado por 425 jovens do Ensino Médio, sendo 51% educandos de instituições públicas, com faixa etária variando de 14 a 19 anos ($M = 16,07$; $DP = 1,12$). Referente ao afeto positivo, observou-se os componentes do sexo masculino apresentaram mais que os do sexo feminino [$F(1, 405) = 16,1$; $p < 0,001$]. Quanto ao afeto negativo, da mesma forma que aconteceu com o positivo, ocorreu efeito de sexo [$F(1, 408) = 16,5$; $p < 0,001$], de forma que o sexo feminino apresentou médias mais elevadas. Os achados de Segabinazi et al. (2012) embora investigados com outra população, convergem para os resultados do presente estudo, no qual houve uma predominância de afetos positivos.

Autores demarcam que há uma disposição estável do sujeito a experienciar e notar os afetos (DIENER; LARSEN, 1984; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008; WATSON, 2005). Altos níveis de afeto positivo são determinados por estados elevados de energia, de confiança, de concentração, de grande sentimento de prazer e entusiasmo, enquanto que baixos níveis de afeto positivo são sinalizados por tristeza, mágoa e indiferença. Baixos níveis de afetos negativos incorporam sentimentos de calma, de serenidade e de sossego, ao passo que os seres humanos com altos níveis de afeto negativo experienciam fortes incidentes de dissabor, tristeza, preocupação e acabrunhamento. Os participantes desse estudo, ao responderem a escala de Afetos de Zanos, revelaram tais características, visto que suas pontuações foram mais expressivas em afetos positivos. Isso pode implicar em comportamentos associados a menor resistência no cumprimento de regras e maior envolvimento com as atividades propostas no presídio, o que favorecerá o cumprimento da pena no tempo previsto, sem necessidade de prorrogação.

Dando sequência às análises, buscou-se comparar as médias das dimensões, utilizando o Teste de Kruskal-Wallis com método *rank sum test*, e observou-se uma diferença nas médias de Afetos Negativos e Pessimismo (diferença observada de 49,8). Em relação às comparações entre Afetos Positivos e Otimismo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Utilizando ainda o Teste de Kruskal-Wallis, realizou-se a comparação das médias entre os itens positivos da Escala de Afetos Zanon, sendo que os resultados apontaram diferenças ($p = 5,30$) entre o item 8 (“Eu não me incomodo com facilidade”) com o item 1 (“Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo”); 3 (“Sou corajoso”) e 6 (“Eu considero importante me manter ocupado”). A Tabela 2 apresenta os resultados da análise, sendo possível observar que a maior diferença encontrada está entre os itens 3 e 8.

TABELA 2 – Diferenças de médias entre os itens positivos da EAZ

Itens	Diferença Observada	Diferença crítica
1 – 8	95,18	94,22443
3 – 8	99,14	94,22443
6 – 8	95,63	94,22443

A variação de médias foi maior na comparação dos itens de afetos negativos da EAZ. Como procedimento de análise, também utilizou-se o Teste de Kruskal-Wallis com método *rank sum test*. A Tabela 3 apresenta os valores dos itens que apresentaram diferenças, ainda que não estatisticamente significativas ($p = 2,60$). Também é possível perceber que as maiores diferenças estão entre os itens 4 (“Tenho me sentido cansado nos últimos meses”) e 6 (“Eu considero importante me manter ocupado”), e as menores para os itens 1 (“Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo”) e 9 (“Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo”).

TABELA 3 – Diferença de médias nos itens negativos da EAZ

Itens	Diferença observada	Diferença Crítica
1 – 3	142,90	94,22433
1 – 4	168,81	94,22433
1 – 9	97,09	94,22433
10 – 6	139,43	94,22433
10 – 8	106,15	94,22433
2 – 3	118,03	94,22433
2 – 4	143,94	94,22433
3 – 5	114,79	94,22433
3 – 6	195,38	94,22433
3 – 7	114,15	94,22433
3 – 8	162,1	94,22433
4 – 5	140,7	94,22433
4 – 6	221,29	94,22433
4 – 7	140,06	94,22433
4 – 8	188,01	94,22433
6 – 9	149,57	94,22433
8 – 9	116,29	94,22433

Por fim, buscou-se diferenciações entre os itens de otimismo e os itens de pessimismo da LOT-R. Os resultados do Teste de Kruskal-Wallis foram estatisticamente significativos ($p > 0,05$) para os itens de otimismo; porém, não

apontaram diferenças nas pontuações. Para os itens de pessimismo, os resultados não foram estatisticamente significativos e também não apontaram diferenças nas pontuações.

A Psicologia Positiva descreve o otimismo como uma disposição estável e durável das pessoas em acreditar que coisas boas poderão ocorrer em suas vidas futuras, ou seja, possuem expectativas positivas em relação ao que está por vir. Em virtude dos resultados alcançados os participantes, de modo geral, podem ser considerados otimistas. (SELIGMAN, 2004; PASSARELI; SILVA, 2007)..

Na perspectiva dos mesmos autores, os pessimistas são caracterizados pela Psicologia Positiva como sujeitos que se concentram nos aspectos negativos quanto às expectativas futuras, ou seja, são pessoas que esperam que coisas negativas ou ruins lhes aconteçam. Assim, a presente pesquisa não revela esse tipo de pensamento nos participantes.

O objetivo desse estudo, dessa forma, foi realizar uma análise quantitativa para verificar as médias dos participantes em duas escalas: uma que verificou afetos positivos e negativos e, a outra, o otimismo e o pessimismo. A intenção maior desse estudo foi selecionar quais seriam os participantes que iriam compor a amostra da segunda etapa da pesquisa cujo objetivo foi saber o significado da escolarização para homens privados de liberdade e se os significados por eles atribuídos poderiam estar associados aos níveis de afetos, otimismo e pessimismo. É importante ressaltar que nessa análise predominou os afetos positivos e otimismo

Para melhor interpretação dos dados, foi tomada a decisão de demonstrar as pontuações individuais dos oito participantes, as quais foram obtidas por meio da escala de afetos de Zanon, que avalia os afetos positivo e negativo, e escala LOT-R – *Life Orientation Test*. Assim, numerou-se os participantes classificados para o estudo três, do número um ao número oito, sendo que os que tiveram maiores escore de afeto positivo e otimismo do número do 1 ao 4, e os que obtiveram maior pontuação de afetos negativos e pessimismo, do 5 ao 8.

TABELA 4 – Pontuação dos Participantes selecionados para o estudo 3 nas Escalas EAZ e LOT-R

Participantes	Afetos Positivos	Afetos Negativos	Otimismo	Pessimismo
1	50	10	15	3
2	50	18	15	3
3	50	18	15	4
4	48	21	15	3
5	40	43	14	13
6	44	36	15	13
7	37	41	11	5
8	39	29	14	9

A tabela acima demonstra a pontuação dos oito participantes selecionados para o estudo seguinte. Cabe esclarecer quais os valores máximos que poderiam ser obtidos em cada um dos fatores das escalas. Na EAZ, a pontuação máxima tanto para Afetos Positivos quanto para Afetos Negativos é 50. Já na LOT-R, a pontuação máxima para o fator otimismo, bem como para o fator Pessimismo, é 15. Dessa forma, foi observado que, embora quatro componentes da pesquisa tenham obtido pontuação mais baixa de afetos positivos e otimismo, não podem ser considerados como pessimistas ou como pessoas que vivenciam predominantemente afetos negativos.

CONCLUSÃO

A Psicologia Positiva comprehende que o bem-estar subjetivo é de extrema importância, tendo em vista que envolve motivações e potencialidades humanas, sendo um aspecto que pode favorecer a forma como as pessoas veem a si mesmas e também como veem o outro, bem como na forma como conduzem seus projetos e suas ações em diversas esferas da vida. Por isso a importância de conhecer os aspectos do bem-estar subjetivo em diversos contextos.

Para Seligman (2007), as pessoas otimistas veem as dificuldades como passageiras, interpretando a realidade de uma maneira que lhes proporciona maior felicidade. O autor também postula que o otimismo e o pessimismo são padrões de pensamento que foram aprendidos e que podemos, portanto, mudar. Isso pode nos dar a oportunidade de melhorar tanto o nosso bem-estar físico quanto o emocional.

Na presente investigação foi possível constatar que os participantes obtiveram maiores pontuações nos Afetos Positivos e Otimismo e menores pontuações em Afetos Negativos e Pessimismo, o que revela uma possível experimentação mais expressiva de estados de muita energia, concentração, prazer e entusiasmo, tendência a desenvolver ações para alcançar seus propósitos, compreendendo seus desejos como possíveis de serem realizados.

É importante estimular o indivíduo na busca pelo prazer de viver e de trabalhar e, sendo assim, o bem-estar e o otimismo são importantes aliados ao ser humano, especialmente aos educandos privados de liberdades e aos profissionais que atuam nesses ambientes, pois trata-se de um ambiente hostil e propenso à depressão. O bem-estar e a felicidade poderão refletir no desempenho de suas tarefas do dia a dia e na sua produtividade.

A posteriori, há a pretensão de buscar práticas de intervenções educativas baseadas na psicologia positiva para melhorar o otimismo, para serem apresentadas como sugestões para cursos ou palestras ao funcionalismo que atua nas unidades prisionais do Paraná, com o intuito de facilitar o caminho desses trabalhadores por meio de atividades educativas, que os tornem mais felizes, e com maior probabilidade de desfrutar de uma melhor carreira profissional.

São recomendadas novas investigações com a população carcerária quanto à importância do bem-estar subjetivo, visto que a Psicologia Positiva tem se solidificado como área de conhecimento e trazendo contribuições importantes quanto ao bem-estar subjetivo por meio de estudos com diferentes grupos. São, porém, escassas as pesquisas com a população carcerária, o que poderia favorecer a reflexão sobre suas expectativas de vida, estabelecimento de metas e organização de projetos de futuro. É importante também ressaltar que a limitação do estudo quanto ao número de participantes, sugerindo, assim, novas investigações qualitativas com um número mais representativo de aprisionados, para que se possa obter dados mais precisos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004.

BASTIANELLO, M. R. **Adaptação e Validação do Teste LOT-R e as relações entre otimismo, traços de personalidade e autoestima.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, Illinois, v. 95, n. 3, p. 542–575, 1984.

DIENER, E.; LARSEN, R. J. Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses. **Journal of Personality and social psychology**, Washington, v. 47, n. 4, p. 580-592, 1984.

DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E.; SMITH, H. L. Subjective Well-Being: three decades of Progress. **Psychological Bulletin**, Illinois, v. 125, n. 2, p. 276-302, 1999.

FARO, A. **Modelo explicativo para o Bem-Estar Subjetivo.** Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

GRAZIANO, L. D. **A felicidade revisitada:** um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HENDRICK, S.; HENDRICK, C. Linking romantic love with sex: development of the perceptions of love and sex scale. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 19, n. 3, p. 361-378, 2002.

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Roserberg self-esteem scale. **Avaliação Psicológica**, online, v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.

KEYES, C. L. M.; HAIDT, J. **Flourishing:** positive psychology and the life well lived. Washington DC: American Psychological Association, 2003.

MCCULLOUGH, M. E.; WITYLIET, C. V. The Psychology of Forgiveness. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Ed.) **Handbook of positive psychology.** Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 446-458.

PASSARELI, P. M.; SILVA, J. A. **Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo.** Universidade de São Paulo: USP, 2007.

SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S.; SEGERSTROM, S.C. Optimism. **Clinical Psychology Review**, Amsterdam, v. 30, n. 7, p. 879-899, 2010.

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, online. v. 11, p. 1-12, 2012.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. **What you can change and what you can't**. 2. ed. New York: Vintage, 2007.

_____. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Trad. Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n2/09.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

WATSON, D. **Rethinking the mood and anxiety disorders**: a quantitative hierarchical model for DSM-V. Department of Psychological Brain Sciences Publications. Disponível em http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=psychology_pubs. Acesso em 10 dez. 2015.

WOYCIEKOSKI, C.; STENERT, F.; HUTZ, C. S. Determinantes do bem-estar subjetivo. **Revista Psico**, v. 43, n. 3, p. 280-288, jul./set. 2012. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/8263/8228. Acesso em: 14 jul. 2014.

ESTUDO 3

SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO PRESÍDIO: ASSOCIAÇÕES COM O BEM-ESTAR SUBJETIVO

RESUMO

O objetivo proposto para esta pesquisa foi o de conhecer o que o aluno privado de liberdade pensa a respeito da educação no cárcere, assim como a importância atribuída por ele à escola e também verificar as possíveis associações com o bem-estar subjetivo. Para tanto, foram participantes do estudo oito homens, selecionados a partir dos resultados do estudo anterior, com idades de 20 a 40 anos, em situação de detenção em um presídio do Estado do Paraná. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário, para identificar o perfil socioeconômico, jurídico e educacional dos alunos privados de liberdade, e um roteiro de entrevista semiestruturado, aplicados de forma individual pela pesquisadora para analisar a relevância do processo escolar no sistema prisional. As respostas dos alunos privados de liberdade possibilitaram concluir que a maioria dos entrevistados advém de famílias com baixo poder aquisitivo, que se evadiram da sala de aula para buscar o seu sustento e de suas famílias, bem como seus pais, que, pelos mesmos motivos, abandonaram a escola. Não foi percebida diferença nas respostas dos participantes com maior escore de afetos positivos e otimismo em relação aos participantes com os de maior afeto negativo e pessimismo. Os dois grupos de estudantes acreditam na educação e mostraram-se otimistas com relação ao seu futuro. Assim, os achados não permitem afirmar se, necessariamente, as representações apresentadas sobre a escola associam-se ao bem-estar subjetivo. Nesse sentido, novas investigações são recomendadas. Espera-se que o estudo colabore para a criação de estratégias educativas que possam favorecer a sensibilização e a preparação de alunos privados de liberdade quanto à importância da educação na vida e no retorno à sociedade.

Palavras-chave: Alunos privados de liberdade. Educação de Jovens e Adultos. Bem-Estar Subjetivo.

INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p.142).

O Decreto Presidencial nº 7626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) foi criado com o objetivo de ampliar as matrículas e de qualificar a oferta de educação nas prisões. Além disso, visa a incentivar a elaboração de Planos Estaduais de Educação para o Sistema

Prisional. De 14 a 17 de maio de 2012 ocorreu em Brasília o 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, cujo objetivo principal foi o de auxiliar os Estados na elaboração dos Planos Estaduais para a educação nas prisões. Estabeleceu-se que os Planos deveriam ser elaborados de forma conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Administração Penitenciária, com a participação ampla dos segmentos sociais envolvidos.

Segundo texto do Plano Estadual de Educação para o Sistema prisional (2012), o desafio da escola nas prisões é desfazer a ideia de que este é um recinto de atrocidades e de rejeição de direitos. A educação no interior dos presídios deve ser integralmente humana e, para tanto, deve ser entendida como um valioso mecanismo de reconhecimento das atitudes que elevam a autoestima dos alunos que estão em sistemas de privação de liberdade. Além disso, também deve servir para resgatar o respeito humano, de crescimento do raciocínio reflexivo, da ação inovadora e criadora, possibilitando a construção da independência pessoal, formando-os para viver em sociedade.

A educação é muito importante para a transmissão e para a apropriação da cultura historicamente acumulada. É uma prática essencialmente humana, e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes possibilitem melhorar suas vidas e lutar por uma sociedade mais justa. De acordo com Teixeira (2007), se a educação for entendida como um direito dentro do sistema prisional, ela poderá ser transformada em um plano de reintegração. Propõe, ainda, que a educação deve ser promovida para auxiliar na recuperação da autoestima e na posterior reinserção do indivíduo privado de liberdade à sociedade, assim como deve favorecer a realização pessoal, a profissionalização e o exercício da cidadania.

A materialização da reinserção do detento é possível, de acordo com o que postulam Hora e Gomes (2007); então, se pensarmos na educação como estratégia, e para que os objetivos sejam alcançados na prática, ela se efetiva por meio do currículo (elenco de conteúdos) praticado nos presídios. Paiva (2010) aponta os professores como formadores, afirmando que são eles que conduzem os processos de formação dos apenados com suas práticas educativas. Nesse sentido, “é necessário educar todo o sistema prisional de maneira plena para que seja possível haver uma educação ressocializadora dentro das prisões, executando, deste modo, os objetivos sociais em relação aos detentos de ambos os sexos” (PEREIRA, 2011, p. 48).

No que diz respeito às inúmeras mudanças pelas quais a educação passou nos últimos anos, não podemos deixar de mencionar aquele que foi, sem dúvida, um dos maiores precursores da educação humanitária, da educação para a vida, da educação que transforma e prepara para uma vida ativa e participativa na sociedade: Paulo Freire. Mais do que um professor, Paulo Freire foi um grande educador, cujos ensinamentos perduram até hoje e, felizmente, fazem parte da realidade de muitas escolas por todo o mundo.

Assim, o ponto principal da teoria do autor supracitado consiste no conceito de que o aluno deve aprender de modo que seja capaz de relacionar os conteúdos aprendidos na sala de aula com o mundo em que ele vive, dado o fato que, segundo o autor, a aprendizagem é muito mais afetiva quando o aluno comprehende os conteúdos a partir do contexto em que está inserido. Dessa forma, a verdadeira leitura deve ser feita por meio da leitura de mundo: “primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da ‘palavraramundo’” (FREIRE, 1995, p. 12).

A partir desse ponto de partida, o ensino deve preconizar a liberdade do aluno, independente da sua idade, haja vista que a educação é ponto principal para que o ser humano consiga se libertar em todos os sentidos: social, político, econômico, entre outros. Nas palavras do próprio autor, “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25).

É nesse pensamento que nós, enquanto professores, educadores e formadores de opinião, devemos nos respaldar, uma vez que é imprescindível que possibilitemos aos nossos alunos a chance de refletirem sobre as ocorrências do meio em que estão inseridos e de se posicionarem criticamente frente aos problemas que perduram em nosso cotidiano, ou seja, “a ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio” (FREIRE, 1980, p. 91).

Nesse sentido, os educadores devem, para além dos conteúdos necessários e fundamentais que devem ser ensinados no ambiente escolar, instigar os alunos a pensarem, a refletirem, a criticarem e a transformarem o ambiente em que estão inseridos. Os professores que revolucionam, que possibilitam esse acontecimento, estimulam o poder de criação em seus alunos, fazendo com que

eles próprios busquem mudanças e criem melhorias, a fim de contribuírem, de alguma forma, para o bem-estar coletivo:

Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1980, p.62).

No ambiente da sala de aula, portanto, é fundamental que os educadores mostrem os inúmeros benefícios que a educação transformadora e libertadora possibilita:

[...] o homem precisa se reconhecer como sujeito da realidade histórica na qual está mergulhado, humanizando-se enquanto luta pela liberdade contra a alienação que lhe impõe a classe dominante por intermédio da violência e da opressão, da exploração e da injustiça, com as quais busca se perpetuar, coisificando as pessoas ao estabelecer “consciências necrófilas”, “fortemente possessivas” e a “cultura do silêncio”, que impõe ao todo social, no afã de satisfazer os mesquinhos objetivos de acúmulo do capital (BAUER, 2008, p. 26).

Ao encontro dessa questão, o diálogo é outro ponto imprescindível no ambiente escolar, tendo em vista que é por meio dele que o educador conseguirá cativar os seus alunos e mostrar a eles os melhores caminhos a serem percorridos. Não há como ensinar sem que haja o respeito, o carinho e o diálogo na sala de aula. Essa é a chave para a educação que liberta, que transforma, que prepara para o mundo:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo (FREIRE, 1980, p.83).

Sob essa perspectiva, o autor menciona que há, ainda, outro elemento essencial para que essa educação, efetivamente, faça parte da realidade escolar dos alunos:

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano [...]. O homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder (FREIRE, 1980, p.83-84).

No caso específico da presente pesquisa, os ensinamentos postulados por Freire são de extrema importância, uma vez que os sujeitos que constituem o *corpus* do presente trabalho, são privados de liberdade, fato que exige muito do professor, principalmente no que tange ao respeito, ao diálogo, ao afeto e ao

comprometimento em sala de aula. Dessa maneira, a partir do momento em que os educadores se sensibilizarem com os alunos e mostrarem a eles que a educação é, seguramente, a porta para a saída do mundo do crime, uma vez que é por meio dela que eles terão acesso ao mercado de trabalho e, futuramente, aos níveis mais elevados de educação. Assim, “o diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros” (FREIRE, 1980, p. 59).

Dessa maneira, Freire (1980) afirma que os homens que refletem e posicionam-se no meio em que estão inseridos são tidos como seres do quefazer, ao passo que transformam e conhecem o mundo por meio da sua ação e da sua prática:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É praxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1980, p. 145)

Assim, a educação para todos, especialmente para aqueles que estão privados de liberdade, precisa preconizar o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva em relação aos fatos do cotidiano e do meio em que estão inseridos, devendo ser compromisso de todos aqueles que estão envolvidos com tal educação:

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (...) o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação (FREIRE, 2001, p. 30-31).

O ato educativo, portanto, de acordo com que o autor preconiza, deve ser significativo, possibilitando que os educandos relacionem os conteúdos com os seus problemas cotidianos e tenham condições de alterá-lo sempre que for possível e necessário. Nessa concepção, “para ser válida, a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (FREIRE, 1980, p. 34). Assim sendo, pode-se afirmar que, havendo uma comunicação efetiva e eficiente entre o presídio e a instituição que oferta o Ensino para Jovens e Adultos (EJA), é mais provável que os objetivos sejam atingidos com sucesso.

No entanto, quanto maior a conscientização, mais visível a realidade, porém, ela não pode existir fora da práxis, uma vez que, onde houver a reflexão, necessariamente terá que haver a ação. Logo, “esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1983, p. 26).

Tendo em vista as considerações do autor mencionado acerca de uma educação que favorece a formação de sujeitos reflexivos, faz-se pertinente o desenvolvimento de estudos empíricos que permitam que os educandos sejam ouvidos acerca das relações que constroem com sua trajetória educacional, do significado que essa escola vai adquirindo ao longo de suas vidas e das expectativas que possuem quanto à organização escolar. Isso posto, buscou-se, no presente estudo, analisar a maneira como os aprisionados significam a escola na situação de privação de liberdade em que se encontram, tentando relacionar com o seu bem-estar subjetivo.

O objetivo desse estudo, portanto, foi o de conhecer, por meio da voz do aluno encarcerado, os reais sentidos que ele atribui à educação dentro do sistema de privação de liberdade, bem como verificar alguma possível associação com o bem estar subjetivo. São trazidos à discussão, dados de pesquisas realizadas em penitenciárias que objetivam descrever e analisar os processos de escolarização e de adaptação à prisão de pessoas privadas de liberdade.

Nessa direção, Afonso (2012) efetuou um estudo com o intuito de contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o funcionamento das variáveis e dos indicadores psicológicos no contexto prisional e, especialmente, a sua relação com a adaptação na prisão. O objetivo da pesquisa de Afonso (2012) foi saber quais estratégias geralmente eram utilizadas pelos apenados para lidarem com o estresse, além de perceber as diferenças na seleção das mesmas estratégias entre sujeitos que demonstram ter adquirido um bom ajustamento à realidade prisional e sujeitos que apresentam ter maiores dificuldades com o processo de encarceramento. A amostra foi composta por 94 apenados do sexo masculino de um presídio português, com idade média de 34 anos, para os quais foi aplicada uma bateria de questionários, incluindo medidas disposicionais das estratégias de *coping*, autocontrole, autoavaliações e crenças, positividade, satisfação com a vida e estados de humor experimentados nos últimos sete dias.

Quanto aos resultados obtidos por Afonso (2012), a relação importante entre as estratégias de coping e os “indicadores” de adaptação merecem destaque. Os componentes que se mostraram melhores ajustados ao ambiente da prisão parecem recorrer, geralmente, a estratégias focadas nos problemas e nas emoções adaptativas. De outro modo, aqueles que demonstraram ter mais dificuldades em se adaptar, apresentam uma pontuação mais elevada na Perturbação Geral de Humor, o que se traduz por pensamentos, sentimentos e comportamentos menos adaptativos. Adicionalmente, o autor observou que os componentes com níveis menores de autocontrole têm mais dificuldade em controlar o consumo de diversas substâncias e de álcool.

Ainda em relação ao sistema prisional, Rezende (2012) desenvolveu uma pesquisa em uma penitenciária de Salvador/BA com o objetivo de descrever e de analisar a realidade e os processos educacionais do sistema prisional, com olhos para a reinserção do aprisionado, utilizando uma amostra composta por 28 presos.

Segundo a estudiosa, a grande parcela dos sujeitos aprisionados, no trajeto de suas vidas, teve poucas oportunidades, especialmente em relação ao estudo. A falta de motivação é muito forte dentro do presídio, pois a forma mais comum de pensamento do apenado é que não lhe resta mais nada. Para eles, a vida findou-se entre as paredes do cárcere. Ademais, a falta de ocupação dentro da penitenciária e a carência de valores faz com que se relacionem entre si, trocando suas formas de ver o universo, na maioria das vezes tornando-as distorcidas e pessimistas. Para Rezende (2012), o estudo proporcionou aos educandos privados de liberdade oportunidade de expressar seus sentimentos e emoções por meio da participação natural nas atividades educacionais, favorecendo a humanização do apenado.

Oliveira (2012), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa na penitenciária de Uberlândia/MG que teve o objetivo de fomentar uma reflexão crítica a respeito da educação prisional. A amostra foi composta por sete educandos presos que estudavam na modalidade de ensino de jovens e adultos na busca pela compreensão das representações a respeito das políticas educacionais, sob sua ótica e sua voz. Além disso, realizou outro estudo, no mesmo estabelecimento, com um grupo de dez presos que não participavam das atividades educacionais, no intuito de investigar as representações daqueles que estão alheios à educação escolar.

Na voz dos presos, a educação indica uma perspectiva transformadora da realidade vivida que ultrapassa a esfera jurídica, identificando uma relação entre o estudo e a possibilidade de conquistar benefícios, tais como: “ocupar o tempo” e ter “remição de pena”. Mostra, ainda, que a escolarização favorece o acesso à profissão e ao universo do trabalho, bem como pode contribuir para a elevação pessoal e social em relação ao dano causado pela prisão. É clara a prioridade em manter-se a ordem e a disciplina, favorecendo a punição em detrimento de outras atividades, principalmente as escolares (OLIVEIRA, 2012).

Assim como nos estudos mencionados (OLIVEIRA, 2012; RESENDE, 2012; AFONSO, 2012), na presente pesquisa também homens em privação de liberdade foram ouvidos quanto ao que pensam sobre a escola. Os resultados das verbalizações dos aprisionados sobre o significado que atribuem à escola na unidade prisional onde têm vivido serão discutidos à luz da perspectiva e dos ensinamentos de Paulo Freire. Além disso, também será analisado se o bem-estar subjetivo poderia se constituir como uma variável associada às significações reveladas.

Método

O objetivo desse estudo foi conhecer o que o aluno privado de liberdade pensa a respeito da educação no cárcere, a importância atribuída por ele à escola e também verificar as possíveis associações com o bem-estar subjetivo. Para tanto, foi utilizado o estudo anterior, no qual foi possível identificar oito participantes que apresentaram diferenças nas pontuações na escala de afetos positivos e negativos e na escala de otimismo. Cabe esclarecer que quatro dos participantes selecionados apresentaram maior índice de afetos positivos e otimismo e quatro maiores índices de afetos negativos e pessimismo. Tal critério foi adotado tendo em vista que, conforme já explicitado no objetivo geral do estudo, foram buscadas associações entre o bem-estar subjetivo e o significado atribuído à educação. Foi utilizada como indagação norteadora o questionamento se homens mais pessimistas e com maiores pontuações de afetos negativos descreveriam suas trajetórias de escolarização como menos significativas.

Participantes

A amostra da pesquisa foi composta por oito alunos privados de liberdade de uma Penitenciária masculina no Estado do Paraná. Os educandos possuem idades entre 22 e 40 anos. Um estava cursando o Ensino Fundamental fase II da EJA, que no ensino regular corresponde do quinto ao nono ano; e sete cursavam o Ensino Médio. Ressaltamos, ao encontro dessa questão, que esses foram selecionados no estudo anterior. Para melhor interpretação dos dados, foi optado por numerar os componentes do estudo: do número um ao quatro para os que tiveram maiores escores de afeto positivo e otimismo, e do número cinco ao número oito os que obtiveram maior pontuação de afetos negativos e pessimismo.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário composto de 37 questões para identificar o perfil socioeconômico, jurídico e educacional dos alunos privados de liberdade, aplicado de maneira coletiva, sendo necessário apenas a folha de resposta, a qual continha a descrição dos itens. O respondente anotava as respostas ao lado das questões com o auxílio do pesquisador, e de um roteiro de entrevista semiestruturado, aplicado de forma individual pela professora para analisar a relevância do processo escolar no sistema prisional.

As indagações foram basicamente a respeito da sua vida em relação aos estudos e a sua detenção, com o objetivo de verificar a concepção dos educandos privados de liberdade em relação à educação e à aprendizagem.

Procedimento de coleta de Dados

Para a realização da presente pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado, conforme Protocolo nº 2329. Os participantes foram convidados por meio de contato pessoal realizado em sala de aula a partir da autorização da direção da unidade penal e da escola. Nesse momento, foi prestado esclarecimento sobre a relevância da pesquisa e todas as implicações existentes.

As entrevistas aconteceram na sala de aula, em dias e em horários previamente agendados pela pesquisadora, sendo que o tempo de duração da

entrevista foi, em média, de aproximadamente 45 minutos para cada participante. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados por meio das entrevistas foram submetidos a análise de conteúdo, mais especificamente por meio da categorização das respostas. Ao analisar esses resultados, não foi possível detectar um grau maior de afetos negativos e pessimismo, pois a diferença foi mínima, prevalecendo na pontuação afetos positivos e otimismo.

Para analisar os dados desse estudo de cunho qualitativo, foi empregada a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2002). Trata-se de uma técnica das mais comuns: análise de conteúdo por meio da categorização das respostas.

No conjunto das técnicas da Análise de Conteúdo, a técnica por categorias é cronologicamente a mais antiga e, na prática, a mais utilizada, considerando que ela trabalha por meio de operações de desmembramento do texto em unidades e categorias.

Segundo Bardin (2002), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo analogia, com critérios previamente definidos.

As categorias são rubricas ou classes, reunidas num grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico. Tal agrupamento é realizado em função dos caracteres comuns desses elementos.

O critério de categorização pode ser: **semântico** (categorias temáticas), **sintático** (os verbos, os adjetivos), **léxico** (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e **expressivo** (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). Para esse estudo, recorreu-se ao critério semântico (BARDIN, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, são apresentados os resultados obtidos por meio do questionário sociodemográfico e das entrevistas. Para tanto, foi organizada uma

primeira seção denominada “Trajetórias dos participantes” e, na sequência, uma seção intitulada “Os significados da escola”.

Seção 1 – As trajetórias dos participantes

No questionário sobre o perfil socioeconômico, jurídico e educacional, obtivemos os seguintes resultados: um dos participantes não possui religião, três são católicos, três são evangélicos e um pertence à igreja da graça.

Sessenta e dois e meio por cento (62,5%) dos entrevistados é réu primário, sendo que a pena média de condenação dos oito participantes é de 19 anos e cinco meses. O tempo de pena cumprida dos participantes é, em média, de três anos, um mês e quinze dias.

Quando indagados se o pai e a mãe estudaram, um dos entrevistados respondeu que não tinha conhecimento sobre o grau de estudo dos pais; das outras sete mães, duas nunca estudaram, uma estudou até a segunda série e outra até a quarta série do ensino básico, a seguinte completou o nono ano, e as duas restantes possuem o Ensino Médio completo. Quanto aos pais, dos sete que responderam, dois não estudaram, um possui a quarta série e outro, a oitava série do Ensino Fundamental, dos últimos três, um completou o Ensino Médio e os outros dois não chegaram a concluir. Em relação aos motivos da evasão escolar dos pais, três não responderam e os demais alegaram que os pais constituíram família e necessitavam trabalhar para sustentá-las.

Com exceção de dois dos participantes todos alegaram ser a necessidade de trabalhar o motivo para interrupção dos estudos. Um apontou como causa da desistência dos estudos a influência dos amigos e o uso de drogas. O outro morava na rua desde os oito anos de idade, alegou não ter ninguém por ele e, por esse motivo, nunca frequentou uma sala de aula no período em que estava em liberdade. Comparado ao estudo feito com 28 detentos por Resende (2012), o motivo da interrupção dos estudos foram as drogas, além da necessidade de trabalhar para seu sustento ou da família e a detenção. É importante ressaltar que 33% dos participantes do estudo não informaram o motivo do abandono escolar.

Quanto à idade com que os detentos começaram a estudar, um só estudou na unidade prisional, quatro iniciaram seus estudos com cinco anos, dois com seis e um com sete anos. Acerca dos motivos alegados para a desistência dos

estudos, seis responderam ser a necessidade financeira, e por não se adaptarem a desempenhar as duas funções juntas, ou seja, trabalhar e estudar. Assim, optaram pelo trabalho. Um alegou ser o envolvimento com drogas o motivo da evasão e aquele que nunca estudou residia na rua desde os oito anos de idade.

Cinquenta por cento (50%) dos participantes são solteiros, vinte e cinco (25%) casados e vinte e cinco 25% são divorciados. Todos possuem aparelho de TV na cela, sendo que esse é um diferencial dessa unidade, tendo em vista que todas as celas possuem TV, e não apenas os oito participantes da entrevista. Sessenta e dois e meio por cento (62,5%) tem filhos, ou seja, dois participantes possuem apenas um filho; um dos entrevistados possui 2; e um três filhos; o último possui 4 filhos todos de mães diferentes e um em processo de reconhecimento de paternidade; três não possuem filhos.

Outro dado interessante é que 100% dos entrevistados leem livros, consultam dicionário e estudam nas celas; entretanto, escrevem pouco, principalmente devido à dificuldade em se ter lápis e caneta na cela. A respeito dessa questão, Resende (2012), em seu estudo com 25 detentos do sistema penitenciário de Salvador/BA, constatou que: “Trinta e seis por cento se valem de leitura, consultam livros e dicionários: eles se preocupam, pedem livros emprestados ou vão à biblioteca da prisão. Vinte e cinco por cento estudam na cela e 29% nada informaram” (RESENDE, 2012, p. 134).

Os entrevistados também foram indagados sobre a ocupação profissional antes de ser detido. Apenas um dos oito participantes afirmou não estar exercendo atividade profissional na época da detenção. Dos outros, um agricultor, um comerciante, um vendedor, um operador de máquinas de impressão, um trabalhava no jardim da biblioteca pública, um era mecânico automotivo e o último trabalhava no controle do estoque de livros em uma livraria. Quanto à ocupação dentro do presídio, todos estudam e trabalham, e três deles, além de trabalhar e estudar, também frequentam as aulas de músicas.

Também foi perguntado se além de trabalhar estudavam antes de ser detido, sendo que um respondeu: “Retornei estudar com 21 anos e logo fui detido”. Somente um trabalhava e estudava. Os demais só trabalhavam.

Seção 2 – Os significados da escola

As respostas do roteiro de entrevistas foram divididas em sete categorias de análise, a saber: dificuldades e motivações no percurso escolar, metodologias de ensino sob o olhar do preso, relações interpessoais no dia a dia da escola, significado e importância da educação, sugerindo uma nova escola, planejando o futuro, sobre esperança, ética e a beleza das coisas.

A fim de clarificar quais participantes obtiveram pontuação maior na escala de afetos e na escala de otimismo e pessimismo, serão mantidas em cada fragmento de verbalizações extraídas das entrevistas as siglas AFPO (Afeto Positivo-Otimismo) e AFNP (Afeto negativo-Pessimismo), além dos números 1, 2, 3 e 4 para os quais obtiveram um maior escore de afetos positivos, e os de números 5, 6, 7 e 8, para os que tiveram maior escore de afetos negativos. É também importante ponderar que as transcrições foram realizadas fielmente às entrevistas, sem correção para a norma culta.

3.1 Dificuldades e Motivações no Percurso Escolar

Essa categoria aborda as respostas dos participantes referentes a dificuldades encontradas na escola e os motivos pelos quais os participantes retornaram o estudo dentro da unidade prisional.

(1 AFPO) “Cansava muito, trabalhava e estudava. À noite não conseguia estudar, pois, tinha que acordar cedo para trabalhar”. “Pra terminar meus estudos, meu objetivo é fazer uma faculdade de Direito”.

(2 AFPO) “Não tinha nenhuma dificuldade na escola”. “Por causa da aprendizagem, oportunidade de serviço melhor, quanto mais se estuda, aprende a falar melhor com os outros, não sei falar direito”.

(3 AFPO) “Muita dificuldade na aprendizagem por possuir dislexia”. “Para ter mais conhecimento e obter remição de pena”.

(4 AFPO) “Não encontro dificuldade nenhuma”. “Quero concluir o Ensino Médio e é uma forma de ter uma remição a mais. Hoje mais maduro a gente consegue ver que o estudo faz falta e que a gente deveria ter estudado quando era mais novo”.

(5 AFNP) “Não estudei na rua, aqui na cadeia tive muita dificuldade por que usei muita droga”. “Sempre quis estudar, aprender escrever cartas e ler livros, com 23 anos não sabia ler e nem escrever, passava muita vergonha, tinha que pedir para as pessoas ler as placas de ônibus, só estudei em unidade prisional, a melhor oportunidade tive aqui no presídio, agora estou terminando o Ensino Médio”.

“Sempre procurei aprender e entender, pra saber conversar e me expressar, que eu não sabia falar direito e também para arrumar um emprego melhor e saber se relacionar com as pessoas”.

(6 AFNP) “Dificuldade no português, na escrita e na pontuação”. “Ter novos conhecimentos”.

(7 AFNP) “Não tinha dificuldade na escola”. “Para acrescentar conhecimento”.

(8 AFNP) “Não tinha dificuldade na escola”. “Para terminar o Ensino Médio e obter mais conhecimento”.

As respostas revelam que, quando os entrevistados referem-se às dificuldades, 50% dos participantes alegaram não ter dificuldades na escola, um mencionou o cansaço por trabalhar e por estudar, outro relatou dificuldades no português (escrita e pontuação). Um mencionou dificuldade de aprendizagem, por possuir dislexia, um dos integrantes do estudo nunca frequentou uma sala de aula quando em liberdade, mas estuda no presídio e tem muita dificuldade de aprendizagem, a qual atribui ao uso de drogas.

Leite (2009) realizou uma pesquisa semelhante em uma penitenciária masculina, na Região da Alta Paulista do interior do estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi compreender os motivos que levam os sentenciados a retornarem para a escola dentro das unidades prisionais, sendo que fizeram parte da amostra cinqüenta detentos. Os dados indicam que a maioria dos educandos privados de liberdade cursou apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Quando estão em liberdade, o pesquisador percebeu que os detentos possuíam motivos variados para retornar à escola, como, por exemplo, passar o tempo, aprender algo novo, diferente, e que a escola se apresentava a eles como uma chance de conviver socialmente sem reincidir no crime, além de que são menos censurados quando frequentam as aulas.

Não houve indícios de pontos negativos no retorno escolar, o que ficou evidente foram seres humanos que encontram na educação um ambiente em que não são somente delinquentes, apesar de serem sentenciados e estarem pagando suas penas em locais propícios à exclusão. É clara a busca da educação na esperança de novas oportunidades e, nesse sentido, os educandos privados de liberdade acreditam que a educação oferecida no cárcere é inferior pelo fato de as aulas serem ministradas por detentos sem formação específica (LEITE, 2009).

As respostas dos oito participantes deste estudo demonstram diferentes interesses pela educação, tais como, terminar o Ensino Médio, fazer faculdade, ter melhor oportunidade de emprego, remição de pena, além de que muitos falaram sobre a importância de obter mais conhecimento. Na presente pesquisa, 50% dos participantes mostraram interesse em concluir o Ensino Médio, 62,5% dos entrevistados mostraram interesse em obter mais conhecimentos, 25% responderam que estudam para obter mais conhecimento, mas também para que possam ter remição da pena.

Fazendo um comparativo com o estudo de Resende (2012), o interesse em terminar o Ensino Médio não foi mencionado. Quanto à importância de obter mais conhecimentos, 40% dos entrevistados mostraram interesse por esse item, enquanto apenas 7% dos entrevistados almejam diminuir a pena. Nesse mesmo estudo, 3% gostam de estudar; 2% necessitam do estudo da unidade prisional para atualizar seus conhecimentos e retornar à família; 7% para “ser alguém”; 7% para a ressocialização. Para o pesquisador, os participantes que falaram que só estudam para obter remição do seu tempo de prisão foram francos, pois foi o atrativo que encontraram para retornar para os estudos.

A esse respeito, Teixeira (2007) postula que a educação deve ser promovida para auxiliar na recuperação da autoestima e na posterior reinserção do indivíduo na sociedade. Assim como deve favorecer a realização pessoal, profissionalização e o exercício da cidadania.

Não foi percebida diferença significativa nas respostas dos participantes com maior escore de afetos positivos e otimismo em relação aos participantes com os escores de maior afeto negativo e pessimismo.

3.2 Metodologias de ensino sob o olhar do preso

A segunda categoria deste estudo aborda o interesse que os alunos privados de liberdade demonstram pelos conteúdos, as formas de trabalhos desenvolvidas na sala de aula, a dedicação dos alunos privados de liberdade em aprofundar os conteúdos nas celas, bem como a valorização das experiências trazidas por eles.

(1 AFPO) “São bem explicados, temos que entender os conteúdos antes do professor ir para o próximo”. “Sim, reviso os conteúdos na cela”. “Sim, são valorizadas as experiências relacionadas ao assunto, a professora ouve e faz comentários”.

(2 AFPO) “O meu interesse maior é por Matemática, História e Ciências, por que gosto e acho fácil de aprender”. “Tô começando a estudar agora aqui dentro, por isso não sei explicar”. “Não faço aprofundamento dos conteúdos”. “Sim, a professora valoriza as experiências trazidas”.

(3 AFPO) “O conteúdo é bem explicado, bem conversado, às vezes na sala de aula normal, na rua, não é tão bem explicado”. “Reviso só quando os assuntos me chamam muito a atenção”. “As experiências são valorizadas”.

(4 AFPO) “Os professores passam os conteúdos de uma forma que a gente consegue entender”. “Não, porque não tenho muito hábito de estar revendo o que aprendi”. “Valorizam o conhecimento que a gente tem no conteúdo que o professor tá passando e é uma forma que ele tem de testar nossos conhecimentos”.

(5 AFNP) “O professor trabalha com muitos conteúdos diferentes em uma sala só, devido ao atendimento individual, isso trava o professor, mas aqui não pode ser outro sistema, por causa do trabalho”. “Eu estudo, leio e converso com os companheiros do X [cela] sobre o assunto que a professora passou, lá tem um giz e um quadro”. “Valoriza, ouve e acaba explicando e trabalhando o assunto”.

(6 AFNP) “É bem explicado, mas se não entendemos o professor explica de novo, até entendermos e também conseguir resolver as atividades”. “Sim, dando uma olhada no caderno e falando para os companheiros de cela”. “Sim, a professora ouve os alunos quando trazem experiências relacionadas aos conteúdos”.

(7 AFNP) “É diferente do que ocorria na rua, aqui, o sistema EJA trabalha com o aluno de forma individual eu acho que é pouca dedicação para o aluno, limita o professor, mas não dá pra ser de outro jeito”. “Não reviso, não há condições, pois todo o material fica restrito na sala de aula”. “Sim, valoriza, na sala de aula é possível se manifestar”.

(8 AFNP) “Explica bem, de várias formas e muitas vezes no debate liga o assunto [conteúdo] com o dia a dia”. “Às vezes, debato com o colega de cela, que também estuda”. “Ouve, debate e valoriza”.

Podemos constatar, a partir das respostas dos alunos privados de liberdade, no que diz respeito à dedicação deles em aprofundar os conteúdos nas celas, cinco dos participantes costumam fazer algum tipo de revisão ou conversa na cela sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Três participantes não fazem nenhum tipo de revisão ou realizam algum aprofundamento dos conteúdos após as aulas.

Vale a pena ressaltar que dos quatro participantes com maior afeto positivo e otimismo, um participante revisa os conteúdos na cela, dois deles afirmam não ter o hábito de estudar depois das aulas, e o último estuda apenas quando os assuntos chamam muito a sua atenção. Das falas analisadas dos educandos, é possível perceber uma pequena diferença nas respostas dos alunos com maior pontuação de afetos negativos e pessimismo em relação aos analisados em afetos positivos e otimismo, pois três deles afirmam conversar e debater com os colegas de cela sobre os assuntos vistos nas aulas. Assim, apenas um dos participantes diz não poder revisar os conteúdos, justificando que todo seu material fica preso na sala de aula.

Cabe a ressalva de que, a respeito dos cadernos utilizados em sala de aula, a segurança permite levar para a cela, desde que o caderno contenha exclusivamente o conteúdo das aulas. Porém, alguns alunos privados de liberdade ao terminar o expediente de trabalho são encaminhados diretamente à sala de aula e não podem retornar à cela para buscar o material, bem como não podem levar o material para o setor de trabalho. Nesse caso específico o material escolar fica no recinto onde estudam. Os que trabalham não podem ter o caderno escolar na cela, mas podem ter um livro didático da disciplina que cursam, o qual retiram da biblioteca para estudar. Os detentos são orientados pelos professores a terem essa postura e, portanto, muitos correspondem.

Quanto ao desenvolvimento das aulas pelos professores, as respostas dos participantes demonstram que são bem ministradas e que há entendimento dos conteúdos. Porém, há quem reclame do sistema de matrícula ser individual, e não por turma. Dessa forma, em uma mesma sala de aula os alunos têm aulas sobre conteúdos diferentes, esse fato, segundo alguns participantes, que limita muito o professor. Mesmo assim, os mesmos participantes concordam que o sistema de turma não é viável no presídio devido à grande rotatividade dos detentos nos períodos de aula, em virtude dos setores de trabalho.

Comparamos com o estudo de Resende (2012), quando 50% dos participantes indagados sobre o mesmo assunto nada informaram. A outra metade da amostra possui “interesse em continuar a aprender, a se reciclar, a manter-se informado, a assimilar conhecimento e querem recuperar o tempo perdido. Eles veem o(a) professor(a) como um elo de ligação entre o mundo externo e a cadeia” (RESENDE, 2012, p. 130).

No entendimento de Pereira (2011), a EJA – Educação de Jovens e Adultos – privados de liberdade deve ser mais do que preencher o tempo do apenado e reduzir a pena, a educação deve ser entendida e direcionada de maneira a reinserir o apenado na sociedade.

A respeito da valorização das experiências trazidas pelos alunos no decorrer das aulas, os participantes responderam que os professores valorizam os conhecimentos trazidos, sempre ouvindo, comentando, explicando e debatendo, quando o assunto for relacionado ao conteúdo apresentado pelos professores.

3.3 Relações interpessoais no dia a dia da escola

Nesta categoria são apresentadas as falas dos participantes a respeito de seus relacionamentos dentro do presídio com os professores e com demais detentos, se há colaboração entre eles e com os professores e se é observado algum tipo de preconceito em sala de aula.

(1 AFPO) “Um relacionamento normal, como os alunos da rua”. “Um ajuda o outro”. “Não observei nenhum tipo de preconceito na sala de aula”.

(2 AFPO) “Relacionamento bom e tranquilo”. “Os presos se ajudam entre si e auxiliam também o professor”. “Contra os professores e os presos não, o preconceito maior é dos presos contra os próprios presos do artigo 213 [estupro]”.

(3 AFPO) “Na minha visão é ótima”. “Há colaboração sim, auxiliando no que é possível”. “Não por que aqui nesta cadeia a maioria das pessoas tem a cabeça bem aberta”.

(4 AFPO) “O relacionamento entre os presos e o professor é de respeito”. “Sim há colaboração, apesar de estar preso e como se fosse um colégio da rua”. “Na sala de aula procura-se evitar esse tipo de coisa [preconceito] mesmo com os artigos mais complicados dos outros presos”.

(5 AFNP) “É bom, converso com todos”, “Os presos se ajudam e ajudam a professora”. “Não observei preconceito”.

(6 AFNP) “Relacionamento de respeito com os professores e os colegas, porém não converso e não aceito o crime do artigo 213 [estupro]”. “Existe, colaboramos com os professores com silêncio, participando das aulas e auxiliando com o material”. “Há certo preconceito entre presos, principalmente quanto à opção sexual e o artigo 213 [estupro]”.

(7 AFNP) “O relacionamento é bom. A professora Ana escreveu no meu caderno: ‘A educação muda o homem e o homem muda o mundo, espero que você seja uma dessas pessoas’; isso me fez refletir”. “Existe auxílio nas atividades e com os materiais”. “Não tenho percebido preconceito”.

(8 AFNP) “O relacionamento entre os presos é ótimo e com os professores também”. “Existe colaboração um auxilia o outro”. “Com os professores não tem preconceito, entre os presos tem por causa do artigo 213 [estupro], de outra forma não”.

Quanto ao relacionamento com os professores, os entrevistados falaram ser bom e com total respeito, um aluno privado de liberdade diz ser um “relacionamento normal como os alunos da rua”. A fala do participante 7 é uma mostra do relacionamento professor x aluno.

Mól (2013), ao encontro dessa questão, fez um estudo em Minas Gerais sobre a educação para adultos privados de liberdade e, em sua pesquisa com os educadores, percebeu que eles buscam tornar o ambiente escolar humano e que, por mais que possam estar inseguros, procuram não demonstrar esse sentimento, transmitindo mensagens de esperança, de paz e de amizade aos alunos privados de liberdade.

A respeito do relacionamento dos educandos privados de liberdade entre si, as respostas revelaram que, de modo geral, é bom, porém, 37,5% dos participantes revelaram existir preconceito contra encarcerados por crimes de estupro, a quem estes se referem como “praticantes do artigo 213” (estupro) e 12,5% dos participantes mencionaram o preconceito que há entre eles a respeito da orientação sexual.

Quanto à existência de colaboração entre os participantes e o professor e entre eles, 100% respondeu que existe algum tipo de auxílio ou de colaboração, e que, de maneira geral, existe auxílio mútuo. Sob essa perspectiva, um respondeu que: “*Existe, colaboramos com os professores com silêncio, participando das aulas e auxiliando com o material*”.

De acordo com as falas pontuadas, é possível perceber que a afetividade positiva e o otimismo prevalecem na relação professor e alunos, e que ter este espaço escolar fazendo parte do sistema prisional proporciona bem-estar, o que, na Psicologia Positiva, pode ser caracterizado como esperança, felicidade e orgulho.

3.4 Significado e importância da Educação

Na categoria 4 está apresentada a visão do aluno preso sobre a importância da Educação no presídio para ele e se esta trouxe conhecimento ou acrescentou algo que o fez refletir sobre sua vida.

(1 AFPO) “A educação ocupa a mente das pessoas, faz adquirir cultura e abre novos caminhos pra ela seguir”. “Faz diferença, acrescenta conhecimento, dá força para lutar pelos sonhos de se formar”. “Sim, o conteúdo de história, através da história de Napoleão Bonaparte, me fez refletir que através do estudo e da força de vontade conseguiu realizar o sonho dele”. “Nenhum conteúdo me despertou interesse no campo de trabalho”.

(2 AFPO) “Para a pessoa ter uma boa conduta, saber se portar, aprender a respeitar para ser respeitado”. “Sem estudo não se consegue um serviço melhor, o estudo serve pra ter um futuro melhor”. “As aulas sempre fazem a gente refletir, mas se a gente não ouvir e praticar os ensinamentos, aí não vale de nada”. “A matemática faz pensar bastante, eu gosto porque pensando mais posso melhorar como pessoa e como homem”.

(3 AFPO) “A educação é tudo nesse lugar, não só pela remição, mas é dada uma oportunidade pra pessoa melhorar e sair daqui e ir pra frente e sair do crime”. “Aqui dentro do presídio a educação faz a diferença. Terminando o ensino médio posso sair daqui e cursar o ensino superior, concluir o ensino médio na rua é mais complicado”. “Através de palestras percebi que por mais difícil que seja aqui, sempre tem alguém com dificuldade maior”. “Não despertou interesse no campo de trabalho”.

(4 AFPO) “É uma forma de estar se ressocializando pra sair lá fora e por meio do estudo ter uma oportunidade melhor e conseguir também um trabalho melhor”. “Se tivermos um grau superior de educação, faz termos atitudes diferentes”. “Não parei para refletir”. “Me interessei no jogo de xadrez que ajuda no raciocínio e melhora a concentração”.

(5 AFNP) “Alguns chegam aqui sem estudo e sai daqui formado, pra tudo tem que ter o Ensino Médio, até pra ser jardineiro”. “Posso sair daqui e conseguir um emprego melhor e também ensinar o que aprendi para os filhos”. “Aprendi sobre as doenças sexualmente transmissíveis e passei a usar preservativo”. “Me interessei por escrever poesias, me ajudou a melhorar a escrita, agora estou escrevendo a história da minha vida”.

(6 AFNP) “Aprender, pensar no futuro lá fora e ser um cidadão de bem”. “O que eu aprendo, posso passar para os filhos e outras pessoas, acrescenta conhecimento, pra poder ter família mais estruturada e um emprego melhor”. “Penso em sair daqui e ser melhor, teve alguns filmes que assisti na escola, me emocionei e me fez pensar em dar mais valor à vida, os conteúdos de biologia, sobre HIV, DSTs, sobre

fungos, gripe e outras doenças fez aprender a se cuidar". "As aulas de Artes me despertou a vontade de desenhar e aprender a pintar quadros".

(7 AFNP) "Para mim a "educação muda o homem e o homem muda o mundo" [Paulo Freire]. "A Educação agraga e acrescenta; quanto mais educação, mais polida, intelectual e sábia a pessoa se torna". "A professora Ana escreveu no meu caderno: 'A educação muda o homem e o homem muda o mundo, espero que você seja uma dessas pessoas'; isso me fez refletir". "Não despertou interesse".

(8 AFNP) "A aula é conhecimento a mais, ajuda a esclarecer dúvidas". "Faz diferença no aprendizado do dia a dia. Se eu concluir os estudos posso fazer algum curso que precise ter o ensino médio". "Os conhecimentos da sala de aula fez melhorar o tratamento com as pessoas de modo geral e com todos os professores". "Me despertou interesse na matemática, para fazer algum curso na área de vendas, ou mesmo um curso superior de matemática".

Sobre a importância da educação no presídio os participantes revelaram que a educação faz diferença, uma vez que é por meio dela que se tem acesso a diferentes culturas, sendo que esta também acrescenta conhecimentos, consegue-se um emprego melhor, pensa-se no futuro e sobre ser um "cidadão de bem". No nível interpessoal, os detentos apontaram que acreditam que a educação também ajuda a melhorar a convivência entre as pessoas, a ter uma família mais estruturada, a ensinar o que se aprendeu para os filhos. É imprescindível para se formar, concluir o Ensino Médio, para fazer cursos que o tenham como pré-requisito e, por fim, um deles citou que a educação torna a pessoa polida, intelectual, sábia, de modo que ela possa mudar o mundo.

Nas falas, não se evidenciou nada negativo ou pessimista, mesmo os componentes do estudo com alta pontuação de afetos negativos e pessimismo foram bem otimistas ao falarem da escola. Dessa forma, "a emoção positiva é importante, não somente pela sensação agradável que traz em si, mas, também, porque causa um relacionamento melhor com o mundo" (SELIGMAN, 200, p. 59).

As respostas revelam que os educandos privados de liberdade entrevistados acreditam na educação. A grande parte da massa carcerária não teve melhores possibilidades em suas trajetórias de vida, especialmente a chance de instruir-se, para assegurar um futuro melhor. Dessa maneira, o tempo consumido entre as grades deve e pode ser empregado para lhes garantir as oportunidades que nunca tiveram, por meio do estudo e de um trabalho que lhes possibilite uma profissão. Além de arrumar e de organizar as celas, de limpar corredores, de lavar banheiros, entre outros serviços, os indivíduos privados de liberdade precisam ter a

oportunidade de “demonstrarem valores que, muitas vezes, encontram-se obscurecidos pelo estigma do crime” (RESENDE, 2012, p. 179).

Araújo (2005) realizou um estudo sobre a educação escolar no sistema penitenciário do Estado de Mato Grosso do Sul e, em sua concepção, para que exista a libertação do homem visando ao convívio social, é indispensável que a educação prisional seja praticada de maneira coletiva. Além disso, é fundamental que haja integração entre “os saberes: ser, conviver, fazer e conhecer; que envolva todos os segmentos da unidade prisional e que tenha o apoio da sociedade” (ARAÚJO, 2005, p. 204). De forma adversa, a educação formal estará focada somente em desempenhar a incumbência de adaptar o encarcerado para sobreviver na reclusão. No entanto, pode-se observar que, na pedagogia do oprimido, Paulo Freire traz uma mensagem de otimismo e de esperança, apresentando sua crença na humanidade, nos convidando a repensar a educação para que ela possa ser alicerce na formação de seres humanos que possam ir além, sendo atuantes e aptos para a convivência em sociedade (FREIRE, 1974).

3.5 Sugerindo para melhorar a educação prisional

Na presente categoria estão dispostas as sugestões dadas pelos alunos presos e, inclusive, se eles acreditam que a unidade prisional os auxilia para o retorno à sociedade.

(1 AFPO) “*Não tenho sugestões*”. “*A unidade auxilia, estamos tendo oportunidade de estudar e as aulas são boas e bem explicadas, ajuda, dando oportunidade de terminar os estudos fazer cursos e trabalhar*”. “*Nos outros locais por onde passei não tive essa oportunidade*”.

(2 AFPO) “*Aumentar o efetivo de agentes, para que todos os presos possam sair para estudar e aprender mais*”. “*Outras pesquisas, outros projetos diferentes que coloque o preso pra exercitar a mente, palestras de incentivo, mais motivação, para que o preso possa desabrochar e descobrir os talentos que tem. Tem pessoa que se fixa no erro e isso se torna um ciclo e vai virando uma bola de neve, tem que ser alertado*”. “*A unidade ajuda dando oportunidade de ter uma rotina regrada, de trabalhar e estudar*”.

(3 AFPO) “*Ter mais aulas com vídeo, que aqui é bem limitado*”. “*Para mim a unidade auxilia porque sou tratado de igual para igual, mas com a maioria não é assim*”.

(4 AFPO) “Poderia dar uma condição melhor para o professor na sala de aula, liberação de determinados materiais, como computador, TV, vídeo e outros, que a escola é carente”, “poderia ter mais projetos”. “As pessoas que trabalham na unidade têm que acreditar na gente, que somos capazes de mudar”. “A unidade está auxiliando, os professores são ótimos e pelas atividades que a gente faz aqui. Em outros lugares o preso tem que ficar só no cubículo (cela) sem fazer nada”.

(5 AFNP) “Melhorar o tempero da alimentação”. “O setor jurídico voltar, ter advogado, que não tem mais”. “A unidade auxilia com estudo, pra mim a educação é boa, só que o professor trabalha com muito conteúdo diferente em uma só sala, mas tem que ser senão a gente não termina por causa das mudanças no trabalho. A pessoa que tem que se esforçar para aprender, auxilia também com cursos, trabalhos, tanto externo como interno”.

(6 AFNP); “Sair todos os dias para estudar, porque muitas vezes não saímos para estudar por falta de agentes penitenciários”. “Trabalhei na rua e nessa época não consegui estudar, seria importante se os presos que trabalham fora pudessem estudar também, no final da tarde ou na cela”, “A escola é muito importante, auxilia muito, mas a unidade em si não auxilia. Há muita dificuldade para ser atendido com a social, psicólogo e o setor de saúde, o atendimento de todos os setores é precária, alguns agentes instigam os presos a agredir os outros presos e por aí vai”.

(7 AFNP) “O ideal seria o professor trabalhar com turma, porém não é possível, devido à rotatividade dos detentos”, “Os agentes deveriam ter mais preparo”. “Eu não acredito que esta unidade auxilia o retorno do preso à sociedade, as únicas atividades que existe é a escola e as aulas de música que também são bastante limitadas, o regresso do preso à sociedade é muito mais do isso, ele tem que ter uma estrutura exterior. O preso, quando retorna a sociedade, ele retorna ao mesmo convívio, isso faz com que ele reincida no crime, o trabalho de reinserção deveria começar aqui dentro, fazer um acompanhamento do preso e da família, verificar as necessidades reais dele”.

(8 AFNP) “Ter possibilidade de trabalhar e estudar e fazer mais cursos profissionalizantes, e que seja ofertado para todos os presos”. “Melhorar a alimentação [qualidade]”. “Deveriam ser oportunizados exercícios físicos para os cadeirantes e o cubículo [cela] também deveria ser adaptado” “Conseguir mais cursos e canteiros de trabalho”. “Sim, auxilia com as aulas, a prisão é um ensino superior, tanto para o positivo quanto para o negativo, o sofrimento pode fazer a pessoa criar vergonha na cara e parar de pensar e fazer coisas erradas”. “Pra quem pensa continuar no erro também tem oportunidade de aprender mais coisas e sair pior e retornar em poucos dias.”

De um modo geral, não percebemos diferenças na resposta dos entrevistados com maior escore de afeto positivo e otimismo em relação aos entrevistados com maior afeto negativo e pessimismo.

Sobre as sugestões, como um todo, os alunos privados de liberdade fizeram muitas reivindicações, sugerindo a necessidade de mais recursos

humanos, especialmente mais agentes, para facilitar as movimentações dos detentos para a escola e para os canteiros de trabalho que, muitas vezes, não saem das celas por falta de opções. Além de solicitações no que diz respeito à possibilidade de que todos os presos possam estudar, de que aqueles detentos que trabalham fora do presídio possam estudar também, sendo que, no momento, alguns detentos só trabalham e não podem estudar. Além disso, foi mencionado que seria proveitoso se os funcionários acreditassesem na possibilidade de mudança dos aprisionados. Solicitaram também a ampliação do atendimento dos setores técnicos, sugerindo, inclusive, que o trabalho de reinserção deve começar dentro do presídio, com um acompanhamento do preso e da família, verificando as reais necessidades do detento.

Ademais, solicitam uma escola mais estruturada, com equipamentos e com melhores materiais didáticos. Comentam também que as aulas deveriam ser coletivas, para melhor aproveitamento, e não de maneira individual como ocorre. Entretanto, ao mesmo tempo em que acham que as aulas deveriam ser ministradas de forma coletiva, preferem que elas sejam individuais, caso contrário, a maioria reprovaria por faltas, devido às mudanças constantes do período de trabalho. Ainda, almejam aumento no número de projetos, de cursos profissionalizantes e de palestras de motivação.

A respeito da unidade prisional, se ela auxilia o detento para o retorno à sociedade, um participante respondeu que não acredita que auxílio exista, dado o fato que as únicas atividades disponibilizadas são a escola e as aulas de música que também são, segundo o entrevistado, bem limitadas. Um segundo componente do estudo diz que, para ele, a unidade prisional auxilia, deixando a entender que o motivo do auxílio é ser tratado por todos sem nenhum tipo de indiferença, o que, segundo ele, não ocorre com a maioria dos outros detentos. Um terceiro participante comentou que a escola auxilia, mas que a unidade em si não, principalmente pelo fato de existir uma precariedade no atendimento dos setores técnicos, que há agentes que instigam os presos à agressão contra outros presos, e que os agentes penitenciários devem ser melhores preparados para desempenharem o trabalho. Os demais entrevistados responderam que a unidade auxilia dando oportunidade de estudo, de trabalho e de fazer cursos.

Silva e Moreira (2011) ressaltam que o sistema prisional necessita de um novo significado, uma vez que o espaço prisional precisa ser transformado em

um poderoso espaço pedagógico. No entanto, devemos criar mecanismos para que os agentes penitenciários sejam parceiros da escola e, mais ainda, que sejam também eles educadores, proporcionando que as relações dentro dos presídios sejam predominantemente pedagógicas, para que os detentos possam ser verdadeiramente alunos.

Pereira (2011), por sua vez, afirma que é necessário educar todo o sistema prisional de maneira plena, para que seja possível haver uma educação ressocializadora dentro das prisões, executando, desse modo, os objetivos sociais em relação aos detentos.

Mól (2013), no entanto, nos faz lembrar que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre em longo prazo, e que a educação no interior dos presídios é a continuação da etapa que, por algum motivo, foi suspensa. Dessa forma, mesmo que a educação prisional não devolva o aprendizado perdido pela interrupção dos estudos, ou que não alcance qualquer parte se seus objetivos, sejam eles de ressocializar ou instruir o detento, a oferta da escolarização continua a ser um direito das pessoas e, como tal, deve ser respeitado.

3.6 –Planejando o futuro

Nesta categoria, é problematizado o otimismo dos participantes, cujas respostas revelam suas pretensões e sonhos para o retorno à sociedade.

- (1 AFPO) “Pretendo fazer uma faculdade de direito e trabalhar”, “Vou continuar estudando porque quero ser advogado”.
- (2 AFPO) “Trabalhar, estudar, construir uma família, ajudar o pai e a mãe”, “Pretendo ser alguém na vida, quero ser professor de matemática”.
- (3 AFPO) “Trabalhar no que é meu, sou agricultor, cuidar do meu filho que tem 3 anos e constituir uma nova família”, “quero continuar estudando, gostaria de ser engenheiro agrônomo ou cursar agronomia”.
- (4 AFPO) “Quando eu sair quero estar retornando ao meu trabalho, estar fazendo cursos para me aperfeiçoar no trabalho e construir uma família”, “Algumas vezes já pensei em fazer uma advocacia”.
- (5 AFNP) “Trabalhar e ter uma família, que nunca tive”. “Vou terminar o ensino médio e quem sabe não viro um advogado trabalhista”.

- (6 AFNP) “Ir ao quartel me alistar, terminar de pagar minha pena, terminar meus estudos, casar com minha namorada e construir uma família”, “Pretendo continuar meus estudos, pra ter um emprego melhor e saber educar meus filhos”.
- (7 AFNP) “Eu pretendo continuar os meus estudos, montar um restaurante e cuidar da vida”. “Se eu tivesse estudado não estaria aqui, ou se estivesse estaria em uma situação diferenciada”.
- (8 AFNP) “Primeiro procurar um emprego e juntamente fazer um curso de vendas e com o decorrer do tempo voltar a vender roupas e mais alguma coisa que tiver ao meu alcance”. “Vou continuar estudando porque quero me adaptar melhor no que o estudo pode me oferecer na área de vendas”.

A respeito de seu futuro todos os participantes mostraram-se otimistas, dado o fato de que 87,5% dos participantes afirmaram seu desejo de continuar estudando no regresso à sociedade, e o restante, 12,5%, pretende fazer cursos de aperfeiçoamento. Portanto, nesse contexto, os afetos positivos e o otimismo auxiliam na ativação, na energia, na satisfação pessoal e na vontade de progredir cada vez mais na sua transformação pessoal e social (SELIGMAN, 2004).

Portanto, três dos participantes mencionaram a vontade de se tornarem advogados; um quer ser agrônomo e dar continuidade às atividades agrícolas em sua propriedade; um quer ser professor de matemática; outro quer continuar os estudos e montar um restaurante; o sétimo deseja também dar continuidade aos estudos e conseguir um emprego melhor; o último quer prosseguir estudando e se aperfeiçoar na área de vendas. Enfim, 100% dos entrevistados, de uma forma ou de outra, acreditam na educação e pretendem prosseguir estudando.

Em relação à sua vida afetiva ou familiar, 62,5% dos participantes, ao saírem do sistema prisional, pretendem constituir uma família, 37,5% dos integrantes do estudo não mencionaram família, filhos ou qualquer outro tipo de afetividade.

3.7 Sobre esperança, ética e a beleza das coisas

Esta categoria aborda as respostas dos participantes referentes ao significado da palavra “esperança”, para eles que estão em um sistema de privação de liberdade, e se nesse local é possível ver beleza nas coisas ou nas pessoas.

(1 AFPO) “A palavra esperança representa vida, sonho, objetivos que tenho”, “É possível ver a beleza, em artes, trabalho com teatro pras pessoas ter mais comunicação entre elas e respeitar, trabalhos em grupos”.

(2 AFPO) “Tenho esperança de ter oportunidades melhores de cursos”. “Fiz um curso aqui dentro de auxiliar de padeiro”. “Tenho uma cunhada que abriu uma padaria, tenho esperança de sair daqui e poder trabalhar com ela”, “Ter ética e ver a beleza é possível se a gente quiser, se tem objetivo de não ficar doido”. “A igreja que dá uma ajuda maior”. “As professoras também sempre falam pra gente ter um caminho melhor”.

(3 AFPO) “A palavra esperança representa tudo, sair logo daqui, pagar a pena, sair de cabeça erguida. Poder encontrar a família, ver que tá tudo certo e seguir em frente”. “Sim, eu consigo a ver beleza, por exemplo, veio o time do município jogar futebol com nós e agora vai vir os jogadores de handebol cadeirantes, nós vamos assistir. Tem pessoas aqui dentro que são muito pra baixo e não conseguem ver beleza em nada. A escola auxilia, os professores estão sempre ajudando os presos a levantar o ego. Aqui os professores são quase psicólogos”.

(4 AFPO) “Ter esperança é acreditar num futuro melhor, que eu possa pagar minha pena e voltar de volta no convívio da sociedade e retomar minha vida e não recair no erro novamente”. “Manter a ética e buscar a beleza, aqui são bem poucos os momentos. Não tem como ver beleza nesse lugar. Aqui em certas vezes temos que abrir mão de certas coisas, não podemos se expressar naturalmente, somos meio que manipulados, temos que seguir normas. Lá fora somos donos de nós mesmos; aqui, é só obedecer”.

(5 AFNP) “Tenho esperança de conhecer uma filha de 16 anos que nasceu dentro de uma unidade prisional e nunca mais vi. Tenho esperança de não mais usar crack e poder viver em liberdade”, “Consigo ver beleza, mas nos presos só vejo maldade, sempre me julgando porque sou usuário de drogas. As pessoas aqui me querem bem, os agentes, setor de enfermagem”. “O que sou, devo à escola, só estudei aqui dentro, e estou terminando o ensino médio”.

(6 AFNP) “Ter fé em Deus que vai dar tudo certo”. “Eu tenho esperança de sair daqui e aprender a viver, que ainda sou novo”. “A Igreja e a escola desenvolvem algumas atividades para aumentar a esperança. Estudo bíblico para se ter paciência. Os professores aconselham também a ter paciência, passam filmes de motivação, para poder sair daqui e ter um bom trabalho e uma vida digna”.

(7 AFNP) “A palavra esperança é conseguir esperar a liberdade e sair desse inferno”. “É possível ter ética e buscar a beleza das coisas, a partir do momento que as pessoas daqui de dentro não julgarem os presos”. “A sociedade julga os presos como a escória, eu mesmo tinha esse pré-conceito, a partir do momento que fui julgado e encarcerado, pude ver que não é só vagabundo que tem aqui dentro, que gosta do crime são poucos, a maioria gostaria de ter tido uma oportunidade”. O pior castigo de uma pessoa é ser cerceado de sua liberdade e quase ou tão pior é ser julgado todos os dias pelos agentes penitenciários. “Hoje não tem mais agressão física, mas tem a psicológica e moral, que dói tanto ou mais que a agressão física”.

(8 AFNP) “A esperança é sair daqui, trabalhar e fazer um curso mais profundo, pra não retornar no crime”. “É possível ver ética na educação dos presos, dos professores e os próprios agentes tratam a gente com educação. Bom e belo só trabalho, que ajuda, e o estudo acaba ensinando pro dia a dia e pro futuro, que eu penso que vai ajudar muito. Para o trabalho precisa de estudo”.

Sobre a esperança, a ética e a beleza, os participantes desejam pagar suas penas e sair logo do sistema prisional. Alguns citaram a vontade de trabalhar, de fazer cursos, de realizar sonhos, de conquistar objetivos, de não usar mais drogas, de não cometer mais crimes, de “aprender a viver”, de encontrar a família, de voltar a conviver em sociedade e de dar andamento em suas vidas. Teve um participante, em especial, que associou a beleza das coisas ou das pessoas a um amistoso de futebol de salão com o time oficial do município, que esteve no presídio jogando com os detentos, jogo do qual ele teve a oportunidade de participar, e também da visita no presídio confirmada dos jogadores cadeirantes de handebol.

A maior parte dos entrevistados mencionou a escola e os professores como motivadores. Um citou que consegue ver ética na educação dos presos, dos professores e dos próprios agentes pela forma de tratamento empregado. Esse fato vem ao encontro da escola idealizada por Paulo Freire, que faz a reflexão nas ações que medeiam o fazer: “E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 1987, p. 145).

Apenas o participante número 7 mencionou não haver beleza nenhuma no ambiente onde vive, tendo em vista que efetuou muitas críticas, especialmente no que diz respeito à forma de tratamento proporcionada aos detentos pelos agentes penitenciários. Porém, ele menciona que não é “só vagabundo que existe dentro do presídio”, e dá a entender que se a maioria tivesse oportunidade, não estaria na situação em que se encontra. Assim, ao retomarmos as outras falas desse mesmo participante, percebe-se que ele acredita em um futuro melhor e, sobretudo, na educação, e também almeja voltar à sociedade e reconstruir a sua vida.

CONCLUSÃO

De acordo com os resultados, pode-se observar que prevalecem os afetos positivos e otimismo, o que permite constatar que a escola, ainda que inserida

no espaço prisional, é vista pelos educandos privados de liberdade como uma experiência positiva. Esse fato, de acordo com Seligman (2004), seria vinculado à felicidade, à esperança e à alegria, que pode ser também caracterizada de forma individual, envolvendo o caráter, a força e o potencial humano. Portanto, a escola e os professores, para esses sujeitos e dentro de um olhar da Psicologia Positiva, são mediadores de afetos positivos, possibilitando, assim, aos educandos bem-estar físico e psicológico.

As verbalizações dos participantes corroboram com outros estudos, que objetivaram colher as percepções de homens privados de liberdade pensam sobre a educação carcerária, como, por exemplo, os diversos estudos e pesquisas apresentados no decorrer do presente trabalho.

A não diferenciação entre as respostas dos participantes que pontuaram mais na Escala de Afetos Positivos e na escala de Otimismo em relação aos que pontuaram mais nas Escalas de Afetos Negativos e Pessimismo pode ser explicada pela baixa diferença nas médias entre as escalas e pela predominância de afetos positivo e otimismo. Ou seja, mesmo os homens que obtiveram escores menores nas escalas de afetos negativos e pessimismo não apresentaram níveis expressivamente rebaixados de afetos positivos e otimismos, podendo-se inferir, portanto, que também esses homens possuem níveis ajustados de bem-estar subjetivo.

De um modo geral, nas falas dos participantes não foram identificadas diferenças nas respostas dos homens privados de liberdade que obtiveram maiores pontuações nos afetos positivos e otimismo do que aqueles com altas pontuações nos afetos negativos e pessimismo. Não houve demonstração de aspectos negativos quanto à educação ofertada nesse presídio, dado o fato de que os educandos acreditam na educação.

As respostas dos entrevistados demonstraram que eles possuem penas longas a cumprir, sendo que a média de condenação dos oito participantes é de 19 anos e cinco meses. Além disso, foi possível concluir que a maioria dos entrevistados advém de famílias com baixo poder aquisitivo, que se evadiu da sala de aula para buscar o seu sustento e de sua família, bem como seus pais que, pelos mesmos motivos, abandonaram a escola, considerando que apenas duas mães e um pai chegaram a concluir o Ensino Médio.

Os participantes da presente pesquisa demonstram diferentes interesses por estudar, tais como: terminar o Ensino Médio, fazer faculdade, ter melhor oportunidade de emprego e remição de pena. Muitos falaram também da importância de obter mais conhecimento. Revelaram, inclusive, que as aulas são bem ministradas e que os professores valorizam os conhecimentos trazidos pelos alunos, tendo em vista que ouvem, comentam, explicam e debatem, principalmente quando o assunto é relacionado ao conteúdo apresentado pelos professores e que há, portanto, entendimento dos conteúdos.

Os alunos demonstraram que gostam da escola, mas reclamam por uma escola melhor estruturada, mais recursos humanos especialmente mais agentes para facilitar as movimentações, pedem mais projetos, cursos profissionalizantes, palestras de motivação, a volta do setor jurídico, a ampliação do atendimento dos setores técnicos entre outros. Quanto ao relacionamento com os professores dizem ser bom, ótimo e de respeito.

A respeito do relacionamento dos educandos privados de liberdade entre si, as respostas revelaram que, de um modo geral, é bom, mas houve quem mencionou o preconceito contra encarcerados por crimes de estupro, a quem estes se referem como “praticantes do artigo 213 (estupro), e contra a orientação sexual de alguns detentos

Além disso, também há quem reclame do sistema de matrícula ser individual e não por turma, o que causa que, em uma mesma sala de aula, os alunos tenham aulas sobre conteúdos diferentes, o que, segundo alguns participantes, limita muito o professor. Porém, os mesmos participantes concordam que o sistema de turma não é viável no presídio devido à grande rotatividade dos presos nos períodos de aula em virtude dos setores de trabalho.

A respeito de seus futuros mostraram-se otimistas, sendo que todos os entrevistados pretendem continuar estudando. Três mencionaram a vontade de se tornarem advogados, um quer ser agrônomo, um professor de matemática; outros desejam fazer cursos e um deles demonstrou o interesse em montar um restaurante. Além disso, cinco dos entrevistados pretendem constituir família. Enfim: trabalhar, estudar e ser alguém na vida.

Podem ser destacados aspectos na fala dos participantes que convergem para a definição de Paulo Freire sobre como a educação no cárcere

deveria se configurar. Pode-se afirmar, nesse sentido, que a escola desejada se assemelha com a escola descrita no referencial teórico de Freire.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. P. V. **Adaptação à Prisão**: estudo das relações entre os processos de *coping*, “marcadores” de bem-estar e ajustamento psicológico. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Minho. Braga, 2012.
- ARAUJO, D. A. C. **Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUER, C. **Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire**. São Paulo: Sundermann, 2008.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto nº 5.154 de 23 de julho 2004**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun. 2015.
- _____. **Congresso Nacional. Decreto nº 7626 de 24 de novembro 2011**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – Paz e Terra, 1980.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, São Paulo: Ed. Centauro, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- LEITE, A. P. A educação de jovens e adultos na prisão. **Ominia Humanas**, São Paulo, v.2, n.2, p.60-69, 2009.
- MÓL, M. J. L. **A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na penitenciária Doutor Manuel Martins Lisboa Junior no município**

de Muriaé em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

OLIVEIRA, C. B. F. **Para além das celas de aula:** a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos: um estudo de caso da penitenciária de Uberlândia/MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PAIVA, J. **Conteúdos e metodologia:** a prática docente no cárcere. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

PARANÁ. **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).** Constituição do Estado do Paraná, Título VII, artigo 239. Disponível em: http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/constituic_parana.pdf. Acesso em: 27 set. 2015.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, n. 0, p. 38-55, jan./dez, 2011.

RESENDE, N. V. **Reencantar a Educação:** a educação básica e a ressocialização dos presos. Lisboa, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4072/Nair%20defesa%202012e.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jul. 2014.

RESENDE, S. H. Narrativas de presos condenados: um vocabulário da prisão. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, maio 2013.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

TEIXERA, C. J. P. **O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade:** perspectivas e avanços. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Paulo Freire

A opção pela temática desse estudo encontra inspiração na trajetória profissional da pesquisadora, que atua como professora há dez anos dentro dos presídios, e vem observando que, por mais que a educação trabalhe e tente levar reflexões acerca do assunto no dia a dia prisional, ainda não existe uma consciência por parte dos diretores administrativos, dos agentes e dos demais funcionários quanto à importância da oferta da escolarização nos sistemas.

A educação é muito importante para a transmissão e para a apropriação da cultura historicamente acumulada. É uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes possibilitem melhorar suas vidas e lutar por uma sociedade mais justa.

A escola é um espaço ímpar, diferenciado de outras instituições. Nela, desenvolvem-se práticas com intuito de estimular a autonomia do indivíduo para que possa se desenvolver e adquirir habilidades, sendo possibilitadas as condições para a construção da identidade e da cidadania. Essas prerrogativas devem ser igualmente pensadas no contexto dos presídios.

As experiências da pesquisadora nos ambientes prisionais, corroborada pela revisão bibliográfica, revelam que as unidades do país muito se assemelham em termos de: perfil dos apenados, estrutura física, despreparo (de um modo geral) do funcionalismo em lidar com essas pessoas privadas de liberdade. Igualmente, verifica-se uma fragilidade na oferta de cursos preparatórios e consequente precariedade em recursos de todas as ordens, especialmente os humanos, não somente na educação, mas em todos os setores dentro dos presídios.

Porém, são muitos os entraves no trato com a educação para privados de liberdade, dentre os quais, podemos citar: a falta de programas governamentais específicos para a educação no cárcere, bem como para a formação dos

professores que atuam nos presídios; a escola estar submetida às regras de segurança; a escassez de recursos didáticos, humanos e tecnológicos; a truculência de muitos agentes penitenciários; e o fato de alguns administradores verem com restrição a presença de professores no sistema carcerário. Além disso, a autonomia do educador é dependente do tipo de relação estabelecida com a segurança, sendo que a submissão é tida como uma “valorosa qualidade” para ser aceito.

Especificamente na unidade prisional em que foi realizada a pesquisa existiam alguns diferenciais, sendo que a unidade já foi citada muitas vezes no Brasil, e também fora dele, como exemplo de ressocialização, devido ao fato de que quase 100% dos indivíduos que lá cumprem pena estarem trabalhando ou estudando.

Porém, nesse mesmo local, após sucessivas rebeliões ocorridas no estado do Paraná, o quadro mudou bastante. O trabalho ainda é prioridade na unidade prisional, haja vista que grande parte dos privados de liberdade trabalha, enquanto que o número de detentos na escola baixou consideravelmente, tanto que, em um determinado momento, menos de 20% dos encarcerados encontravam-se estudando. As razões alegadas para essa diminuição de educandos na escola prisional foram as questões de segurança e, especialmente, a falta de agentes penitenciários. Entretanto, hoje a escola dentro do presídio está tentando retomar suas atividades para uma parcela maior de aprisionados, ainda que os entraves sejam grandes.

Quanto aos professores, esses diferem das demais unidades pesquisadas. Os educadores que atuam nos presídios do Estado do Paraná são profissionais concursados, ou seja, do quadro próprio do magistério do Estado, e que passaram por um teste seletivo e por uma banca examinadora com o poder de eliminar o candidato. No caso da pesquisadora da presente pesquisa, a banca era composta por um psicólogo, um sociólogo e um doutor da mesma área de atuação e mais dois professores responsáveis pela EJA – Educação de Jovens e Adultos do Município.

No estudo, um dos conteúdos das produções analisadas revelou que, entre as temáticas mais recorrentes das pesquisas sobre a educação no âmbito prisional, encontram-se a importância do processo educacional no presídio, as práticas educativas desenvolvidas, os motivos que levam os sujeitos privados de

liberdade a desejarem estudar, o histórico e a regulamentação do ensino nas prisões.

Assim, como exemplo pode ser citado o pesquisador Araújo (2005), que tratou da educação escolar no sistema prisional do Estado do Mato Grosso do Sul, discutindo sobre o papel da educação escolar para o aprisionado. A partir dos seus ensinamentos, encontramos outros estudiosos que se dedicam a realizar a análise da importância da educação no sistema carcerário.

Moreira (2007), por sua vez, fez uma análise da política educacional da fundação Prof. Dr. Manuel Pedro Pimentel e as influências dessa política na atuação dos professores que atuam no sistema carcerário do Estado de São Paulo e a função das escolas nos presídios.

Leite (2009), ao encontro dessa questão, estudou os motivos que levam os homens privados de liberdade a retomarem seus estudos dentro do sistema prisional, sendo que, quando estavam em liberdade não demonstravam interesse.

Sob essa perspectiva, Silva e Moreira (2011) discutiram sobre a pertinência de um projeto político pedagógico para o sistema prisional brasileiro, fundamentado na Leis de Diretrizes e Bases da Educação e na Lei de Execução Penal, e inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Já Oliveira (2012) se concentrou em promover uma reflexão crítica da educação no contexto prisional, enfatizando a realidade da penitenciária de Uberlândia, Minas Gerais, com base nas representações dos presos e na documentação nacional e internacional relacionada ao tema.

Essas investigações, entre outras, têm demonstrado resultados que revelam a precariedade do sistema prisional brasileiro e a necessidade de programas educacionais eficazes e de políticas públicas que favoreçam a reintegração social do indivíduo privado de liberdade.

No estudo dois “ a estatística descritiva apontou os participantes que obtiveram maiores pontuações nos fatores Afetos Positivos ($M=42,6$) e Otimismo ($M=14,2$) e menores pontuações em Afetos Negativos ($M=27,04$) e Pessimismo ($M=5,76$). Altos escores de afetos positivos representam estados de alta energia, concentração, confiança, fortes sentimentos de prazer, entusiasmo. Já a alta pontuação em otimismo é encontrada em pessoas que veem as dificuldades como passageiras, interpretando a realidade de uma maneira que lhes proporciona maior

felicidade e tendem a desenvolver ações para alcançar seus propósitos, enxergando seus desejos como algo possível. Dessa forma, é possível afirmar que, ao serem avaliados através dos instrumentos propostos para a coleta de dados, os participantes revelaram-se otimistas e com predomínio de emoções positivas.

Um olhar crítico em relação a tais achados merece ser trazido para essas reflexões finais. Não seria prudente afirmar que, apesar das altas pontuações nas escalas de Afetos e Otimismo, os privados de liberdade vivenciam bem-estar no sistema prisional. Ou seja, trata-se de um resultado pontual, que não permite afirmações que indiquem ser o cárcere um contexto favorável para o desenvolvimento da positividade demonstrada nos resultados das escalas.

Já no terceiro e último estudo, as respostas dos educandos privados de liberdade possibilitaram concluir que a maioria dos entrevistados são provenientes de classes socioeconômicas menos favorecidas. Ao falarem sobre a escola no presídio, os participantes com maior pontuação nos afetos positivos e otimismo não apresentaram diferenças nas respostas em relação aos participantes com maior pontuação de afeto negativo e pessimismo. Os dois grupos de estudantes acreditam na educação e mostraram-se otimistas com relação ao seu futuro. Assim, os achados não permitem afirmar se, necessariamente, as representações apresentadas sobre a escola associam-se ao bem-estar subjetivo.

A presente pesquisa pode servir como instrumento para facilitar a compreensão dos professores que trabalham em unidades prisionais acerca das expectativas dos educandos quanto à escola. Essa compreensão poderá subsidiar novas práticas no âmbito prisional. Pode contribuir, também, para com os educadores na percepção da parte subjetiva, não apenas com os objetivos didáticos, mas também com a promoção do desenvolvimento humano, além de poder alertar a comunidade acadêmica a respeito dessa população, com vistas a favorecer a elaboração de políticas de fortalecimento da escola nesse contexto.

Enfim, é esperado que o estudo em questão colabore para a criação de estratégias educativas que possam favorecer a sensibilização e a preparação de alunos privados de liberdade quanto à importância da educação na vida e no retorno à sociedade.

Novas investigações são recomendadas, a fim de que se possam construir bases teóricas que subsidiem uma organização escolar efetiva no contexto prisional. Também são recomendadas outras pesquisas com a população carcerária

quanto à importância do bem-estar subjetivo, visto que a Psicologia Positiva tem se solidificado como área de conhecimento, trazendo, dessa forma, contribuições importantes no que diz respeito ao bem-estar subjetivo por meio de estudos com diferentes grupos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. P. V. **Adaptação a Prisão**: Estudo das relações entre os processos de *coping*, “marcadores” de bem-estar e ajustamento psicológico. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga: 2012.
- ALBUQUERQUE, F. J. B. de; MARTINS, C. R.; NEVES, M. T. de S. Bem-estar subjetivo emocional e coping em adultos de baixa renda de ambientes urbano e rural. *Estudos de psicologia*, v. 25, n. 4, out.- dez., p. 509-516, 2008.
- ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004.
- ARAUJO, D. A. C. **Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- BASTIANELLO, M. R. **Adaptação e Validação do Teste LOT-R e as relações entre otimismo, traços de personalidade e autoestima**. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUER, C. **Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire**. São Paulo: Sundermann, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDPN** - nº 9.394/96, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01).
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun. 2015.
- _____. **Lei de Execução Penal**, Nº 7.210 de 11 de setembro de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 16 set. 2013.
- _____. **Lei de nº 12.433**, de 29 de junho de 2011, que altera a **Lei de Execução Penal** (LEP, nº 7.210 de 11 de setembro de 1984).
- _____. Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009, do **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária** (CNPCP). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2013.
- _____. Resolução **Nº 2, de 19 de maio de 2010**, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

- _____. **Constituição Federal** de 1988.
- _____. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, da presidência da república.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em 09 jul. 2014.
- _____. **Polícia Penal.** Disponível em: [justica.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm). Acesso em: 05 jan. 2016.
- DIAS, A. F. Entre Sociabilidade e Movimento de Resistência: o significado da Educação Escolar para Jovens Autores de Ato Infracional. **Revista eletrônica de educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, 2013. ISSN 1982-7199.
- DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, Illinois, v. 95, n. 3, p. 542–575, 1984.
- DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Ed.), **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 63-73.
- DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E.; SMITH, H. L. Subjective Well-Being: three decades of Progress. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 2, p. 276-302, 1999.
- DEPEN. **Departamento Penitenciário do Estado do Paraná.** Imagens históricas e breve relato do sistema Penitenciário do Paraná. Informações. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/depen>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- FARO, A. **Modelo explicativo para o bem-estar subjetivo.** Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. **A Importância do Ato de Ler:** Em três artigos que se completam. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação, São Paulo: Centauro, 2001.
- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004.

GOMES, E. T. **Educação para Consciência Histórica no Sistema Prisional. Debate em Educação Científica e Tecnológica**, v.2, n.2, p. 47-60, 2012.

GUIMARÃES, F. de M. D. et al. Expressão em liberdade: alternativas de comunicação social em presídios. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 1-11, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/-pdf/unirev.meloeal.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

GRACIANO, M. A **Educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. São Paulo, 2010.

GRAZIANO, L. D. **A felicidade revisitada**: um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HENDRICK, S.; HENDRICK, C. Linking romantic love with sex: development of the perceptions of love and sex scale. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 19, n. 3, p. 361-378, 2002.

HORA, D. M.; GOMES, P. R. Além da educação formal: complexidade e abrangência do ato de educar. **Educação Prisional**: o problema do ponto de vista do currículo. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em:
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Rosserberg self-esteem scale. **Avaliação Psicológica**, online, v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.

JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, 2010.

KEYES, C. L. M.; HAIDT, J. **Flourishing**: positive psychology and the life well lived. Washington DC: American Psychological Association, 2003.

LEITE, A. P. A educação de jovens e adultos na prisão. **Ominia Humanas**, São Paulo, v.2, n.2, p.60-69, 2009.

LUCENA, H. H. R; IRELAND T. D. Interfaces entre Aprendizagens e expectativas de vida e Experiências escolares de Mulheres Encarceradas: enfrentando a realidade da reintegração social. **Revista eletrônica de educação**, São Paulo, v. 7, n. 1, maio de 2013. ISSN 1982-7199.

MCCULLOUGH, M. E.; WITYLIET, C. V. The Psychology of Forgiveness. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Ed.) **Handbook of positive psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 446-458.

MÓL, M. J. L. **A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na penitenciária Doutor Manuel Martins Lisboa Junior no município de Muriaé em Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

MOREIRA, F. A. **A política de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade no Estado de São Paulo,** 2007. Disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br>>. Acesso em: 28 maio 2015.

MIRABETTI, J. **Lei de Execução Penal.** São Paulo: Atlas, 2000.

NOVO, R. **Para Além da Eudaimonia:** o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

OLIVEIRA, C. B. F. **Para além das celas de aula:** a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos: um estudo de caso da penitenciária de Uberlândia/MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, L. S. S.; ARAUJO, E. L. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, maio 2013. ISSN 1982-7199

PAIVA, J. **Conteúdos e metodologia:** a prática docente no cárcere. Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

PARANÁ. Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Constituição do Estado do Paraná**, Título VII, artigo 239. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/constituic_parana.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

PASSARELI, P. M.; SILVA, J. A. **Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo.** Universidade de São Paulo: USP, 2007.

PASSOS, T. B. **Educação prisional no Estado de São Paulo, presente passado futuro.** Universidade Estadual Paulista. Marilia, SP, 2012. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/passos_tb_me_mar.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

RAMOS, E. T. **Educação escolar e formação de mulheres presas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15478. Acesso em: 18 fev. 2015.

RESENDE, S. H. Narrativas de presos condenados: um vocabulário da prisão. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 15-46, maio 2013.

RESENDE, N. V. **Reencantar a Educação**: a educação básica e a ressocialização dos presos. Lisboa, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4072/Nair%20defesa%202012e.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jul. 2014.

SCHEIER, M. F.; CARVER, C. S.; SEGERSTROM, S.C. Optimism. **Clinical Psychology Review**, Amsterdam, v. 30, n. 7, p. 879-899, 2010

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, online. v. 11, p. 1-12, 2012.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. **What you can change and what you can't**. 2. ed. New York: Vintage, 2007.

_____. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Trad. Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SERRADO JUNIOR, J. V. **Políticas Públicas Educacionais no Âmbito do sistema Penitenciário**: aplicações e Implicações no Processo de (Re) inserção Social do Apenado. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. Presidente Prudente, 2009.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n2/09.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXERA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Salto para o Futuro. EJA e Educação Prisional. Boletim** 06, 2007

WATSON, D. **Rethinking the mood and anxiety disorders**: a quantitative hierarchical model for DSM-V. Department of Psychological Brain Sciences Publications. Disponível em: http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=psychology_pubs. Acesso em: 10 dez. 2015.

WOYCIEKOSKI, C.; STENERT, F.; HUTZ, C. S. Determinantes do bem-estar subjetivo. **Revista Psico**, v. 43, n. 3, p. 280-288, jul./set. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/8263/8228>. Acesso em: 14 jul. 2014.

ANEXOS

ANEXO A: ESCALA DE AFETOS POSITIVOS E NEGATIVOS ZANON

Nome _____

Idade: _____ () Fase II () Ensino Médio

Leia atentamente cada uma das frases e marque o quanto elas descrevem você adequadamente. Se você acha que a frase **não tem nada a ver com você**, marque **1**. Se você acha que a frase **tem tudo a ver com você**, marque **5**. Quanto mais você acha que a frase tem a ver com você, marque mais próximo de **5**. Quanto menos você acha que a frase tem a ver com você, mais perto de **1** você deve marcar.

Muitas vezes, eu fico nervoso.	1 2 3 4 5
Me sinto confiante no dia-a-dia.	1 2 3 4 5
Sou corajoso.	1 2 3 4 5
Tenho me sentido cansado nos últimos meses.	1 2 3 4 5
Ando muito preocupado nos últimos tempos.	1 2 3 4 5
Sou determinado para conseguir o que eu quero.	1 2 3 4 5
Me sinto culpado por coisas que eu fiz no passado.	1 2 3 4 5
Sou apaixonado por algumas coisas que eu faço.	1 2 3 4 5
Muitas situações me deixaram alegre nos últimos tempos.	1 2 3 4 5
Fico zangado quando sou contrariado.	1 2 3 4 5
As pessoas dizem que sou mal-humorado.	1 2 3 4 5
Ultimamente ocorreram situações em que senti muita raiva de algumas pessoas.	1 2 3 4 5
Em geral eu me sinto forte para superar as dificuldades da vida.	1 2 3 4 5
Me dá prazer experimentar coisas novas.	1 2 3 4 5
Sinto orgulho de mim mesmo.	1 2 3 4 5
Eu me irrito facilmente.	1 2 3 4 5
Sou valente quando estou diante de um desafio.	1 2 3 4 5
Sou uma pessoa feliz.	1 2 3 4 5
Nos últimos tempos ocorreram situações em que me senti humilhado.	1 2 3 4 5
Tenho me sentido triste ultimamente.	1 2 3 4 5

ANEXO B: LIFE ORIENTATION TEST REVISED – LOT-R

Nome _____

Idade: _____ () Fase II () Ensino Médio

INSTRUÇÕES

Abaixo você encontrará 10 frases. Assinale na escala o quanto você concorda ou discorda com cada uma delas. A escala varia de 1 (Discordo Plenamente) a 5 (Concordo Plenamente). Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade como se sente com relação a cada uma das frases.

1) Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

2) Para mim é fácil relaxar.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

3) Se alguma coisa pode dar errado comigo, com certeza vai dar errado.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

4) Eu sou sempre otimista com relação ao meu futuro.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

5) Eu gosto muito dos meus amigos.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

6) Eu considero importante me manter ocupado.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

7) Em geral, eu não espero que as coisas vão dar certo para mim.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

8) Eu não me incomodo com facilidade.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

9) Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

10) Em geral, eu espero que aconteçam mais coisas boas do que ruins para mim.

Discordo Plenamente |1_|2_|3_|4_|5| Concordo Plenamente

APÊNDICES

APÊNDICE A: PERFIL SOCIOECONÔMICO JURÍDICO E EDUCACIONAL DO EDUCANDO PRIVADO DE LIBERDADE

Identificação

1. Nome: _____
2. Data de nascimento. ____/____/____
3. Idade ____
4. Estado civil _____
5. Religião _____
6. Naturalidade _____
7. Raça _____
8. Onde residia antes de ser preso? _____
9. Série em que estuda _____
10. Período _____
11. Idade que começou a estudar ____
12. Idade que parou de estudar _____
13. Série em que parou de estudar _____
14. Por que parou de estudar? _____
15. Pai estudou? ____
16. Série ____
17. Por que parou? _____
18. Mãe estudou? ____
19. Série ____
20. Por que parou? _____
21. Profissão _____
22. Ocupação _____
23. Tem renda ____
24. Valor _____
25. Tem filhos: Sim () Não ()
26. N° de Filhos _____
27. Optem ajuda familiar: Sim () Não ()
28. De Quem _____
29. Tempo da condenação: _____
30. Tempo de Prisão: _____
31. Situação processual: () primário () reincidente
32. Pratica exercícios físicos: Sim () Não ()
33. Tem TV na cela: Sim () Não ()
34. Assiste TV: Sim () Não ()
35. Quais programas assistem: _____
36. Lê livros: Sim () Não ()
37. Assunto: _____

APÊNDICE B: ENTREVISTA

1. Maior dificuldade enfrentada na escola:
2. Estudava e/ou trabalhava quando foi detido?
3. Estuda na unidade prisional? Por quê?
4. Qual o seu interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula?
5. Como são propostos os temas a serem trabalhados?
6. Você faz um aprofundamento dos assuntos trabalhados, após as aulas? Como?
7. São valorizadas as experiências dos alunos no decorrer das aulas?
8. Como é o relacionamento em sala de aula entre os presos e entre você e o(a) Professor(a)?
9. Existe uma colaboração entre os presos na sala de aula? De que forma?
10. São observados preconceitos na sala de aula? De que tipo?
11. O que representa a palavra esperança, para você, neste local?
12. É possível manter uma política ética e buscar a beleza das coisas ou pessoas neste ambiente? São realizadas atividades que valorizem essas posturas?
13. Em que momentos e locais é possível emitir opiniões sem repressões?
14. Qual a importância da educação neste local?
15. Você acha que a Educação faz alguma diferença na sua vida? Acrescenta algo? Explique.
16. Algum conhecimento adquirido em sala de aula fez você refletir sobre sua vida? Qual conteúdo? Qual disciplina?
17. Algum conteúdo trabalhado em sala de aula despertou algum interesse em determinado assunto ou campo de trabalho que pode melhorar as perspectivas para o futuro? Explique.
18. Sugestões que posam contribuir para melhorar a educação no presídio?
19. Outras sugestões ou observações?
20. Para você, esta unidade está auxiliando para seu retorno à sociedade?
21. O que pretende fazer após sair da prisão?
22. Vai continuar os estudos? Por quê?

Fonte: Adaptação do seguinte trabalho: ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **A Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Parnaíba.** 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Área de Concentração: Políticas Públicas e Sistema Educativo. São Paulo.