



## Artigo

# Ontem, hoje... e amanhã? Refletindo sobre os percursos educativos de 8 homens em um estabelecimento prisional português

## Yesterday, today and tomorrow: A tour on the time through the educational pathways of 8 inmates in a Portuguese prison

Rarissa Maiara Fernandes de Lira<sup>1</sup>, Joaquim Luis Medeiros Alcoforado<sup>2</sup>

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC),  
Coimbra, Portugal.

### Resumo

Este artigo procura elaborar uma reflexão a partir de um recorte do estudo empírico, de uma pesquisa mais alargada, que traz à luz a fala autobiográfica sobre as vivências do passado, procurando compreender como elas interferiram (e interferem) nos percursos educativos, nas motivações e nos interesses para aprendizagem e a construção de projetos de vida para o futuro. Resultantes do relato de histórias de vida, os dados apresentados descrevem parte da realidade de oito homens reclusos em um estabelecimento prisional português, de nível de segurança alta e complexidade de gestão elevada, com uma população reclusa exclusivamente masculina, e estando situado na região do centro de Portugal. As informações recolhidas foram organizadas e analisadas respeitando a ordem dos três polos cronológicos: pré-análise (1), exploração do material (2) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3). Os resultados sugerem que os motivos, razões e interesses que levaram, no passado, e que levam, na atualidade, os reclusos a se relacionarem com a educação escolar, assumem contornos plurais, acidentados, de origens variadas e de cariz heterogêneo.

### Abstract

This article seeks to elaborate a reflection from an empirical study, from a broader research, which brings to light the autobiographical speech about the experiences of the past, seeking to understand how they interfered (and interfere) in the educational pathways, motivations and in interests for learning and building life projects for the future. Resulting from the story of life stories, the data presented describe part of the reality of eight male prisoners in a Portuguese prison, with a high level of security and high management complexity, with an exclusively male prison population, and located in the center region. from Portugal. The information collected was organized and analyzed respecting the order of the three chronological poles: pre-analysis (1),

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC), ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5309-6841> E-mail: rarissa.lira@gmail.com

<sup>2</sup> Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX), uma Unidade de Investigação da Universidade de Coimbra e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4425-7011> E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

exploration of the material (2) and treatment of the results, inference and interpretation (3). The results suggest that the reasons, reasons and interests that led, in the past, and that lead, in the present day, prisoners to relate to school education, take on plural, bumpy outlines, of varied origins and of a heterogeneous nature.

**Palavras-chave:** Educação nas prisões, Portugal, Interesses e motivações, Educação ao longo da vida.

**Keywords:** Education in prisons, Portugal, Motivation and interests, Lifelong education.

## Introdução

Este trabalho inclui-se num projeto de pesquisa mais alargado, no âmbito de um trabalho académico, no qual tivemos como objetivo compreender o olhar de alguns adultos, que estiveram e estão envolvidos com práticas educativas nas prisões, acerca dos seus percursos formativos e das suas experiências escolares, cujas vivências se deram tanto no passado, como nos tempos mais recentes. Esta compreensão deu-se a partir de relatos biográficos educativos, nos quais os homens reclusos puderam explicitar como se desenharam as suas experiências educativas, quais as suas motivações para a aprendizagem no presente, e alguns interesses, razões e expectativas educacionais para a continuidade destes percursos formativos, no futuro.

Compreendemos a relevância desse assunto por entender que se faz urgente pensar em políticas e práticas eficientes para a Educação e Formação de Adultos (EFA<sup>3</sup>), seja no Brasil ou em Portugal. E falar sobre isso, significa falar sobre uma modalidade da educação que está, na maior parte da história, enredada numa trama de privação de direitos. Ou seja, na privação do direito à autonomia, à qualidade de vida, ao cumprimento dos direitos e deveres civis, ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento pessoal e profissional etc. E, portanto, estamos nos referindo à uma prática que não se limita somente ao acesso à escola (ou às atividades de escolarização), mas sobretudo se configura com um Direito Humano, que serve de fator agravante às questões de desigualdades e apartação social.

Quando olhamos nomeadamente para a EFA no contexto prisional, estamos falando de indivíduos que viveram adjacentes às negações de direitos e às situações de vulnerabilidades diversas, cuja consequência se dá na relação com o crime e na privação de liberdade como medida punitiva. Nesse contexto, a EFA que se estabelece no interior das prisões, assiste a um público que, na imensa maioria, advém de um processo latente de exclusão, tendo os seus percursos educativos e formativos interrompidos, ou por muitos nem se quer iniciados, quando fora do cárcere, descobrindo na prisão novas formas de relações que subsistem particularmente nas práticas educativas.

São essas condições difíceis que levarão os aprisionados a se organizarem em grupos dentro do cárcere e a criarem uma rede de ajuda como forma de resistência ao espaço de reclusão (DE MAEYER, 2013), sendo,

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada para a modalidade de ensino que se equipara à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil.

portanto, a base para a educação nas prisões, uma necessidade de urgência em sobreviver:

É preciso tomar nota desses adquiridos e trabalhar a partir deles, pois, a educação nunca parte do nada. É falso e ilusório pensar que a prisão será um novo ponto de partida, um novo nascimento a partir do qual uma nova educação será dada a um novo ser. Na prisão, como alhures, aprende-se por necessidade. Aprende-se, pois há urgência (De MAEYER, 2013. p. 38)

Somado a isso, reconhecemos que as dimensões de (des)interesse e (des)motivação são fatores preponderantes para direcionar a forma como esses reclusos se relacionam com as práticas educativas e se protagonizam em seus percursos educativos, potencializando ou fragilizando as possibilidades de permanência e/ou continuidade dessas trajetórias. E dado a isso, tomamos por conhecimento o alto índice<sup>4</sup> de interrupção dos percursos educativos entre a população reclusa, em Portugal, inquietando o nosso olhar por compreender possíveis eventos que explicassem e/ou buscassem justificar essas grandezas. E fora essa a razão pela qual estabelecemos como objetivo a compreensão das experiências educativas mais significativas, possivelmente imputadas pela relação recíproca destas com as dimensões de (des)interesse e/ou (des)motivação, variáveis escolhidas como objeto de estudo.

Aqui neste artigo, nosso debate está focado em construir uma reflexão a partir das escutas captadas no processo da pesquisa, fazendo um recorte do estudo empírico que traz à luz a fala dos entrevistados sobre as suas vivências do passado, como elas interferiram (e interferem) em seus percursos educativos, os seus medos e inseguranças sobre os esses percursos, motivações e interesses para aprendizagem e expectativas para com o futuro. Réplicas que giraram em torno de prerrogativas como: “Quais foram os interesses, motivos e/ou razões que os levaram a ‘abandonar’ a educação e a escola?”; “Como eles enxergam essas práticas e se relacionam com elas, hoje?” e “O que eles esperam sobre o futuro?”. As respostas para essas perguntas foram explicitadas através das suas histórias de vida, as quais foram conduzidas e focalizadas para as suas experiências educativas, fazendo com que tivéssemos conhecimento de dimensões que ao nosso ver, merecem ser ouvidas (e contadas).

Os dados apresentados descrevem parte da realidade de oito homens reclusos, que se voluntariaram para contribuir com o universo e temática pesquisada, constituindo-se como participantes da pesquisa. As suas

---

<sup>4</sup> O Relatório de Atividades da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) aponta que: Em 2016, encontraram-se integrados, em cursos concluídos ou a decorrer, em formação escolar 7.803 reclusos e em formação profissional 3.325 reclusos, significando que se inscreveram em ações de formação escolar e/ou profissional 11.128 reclusos. Este valor expressivo tem, contudo, contraponto com o número elevado identificado de reclusos que iniciam ações de caráter formativo num dado estabelecimento prisional, mas não as concluem. (...) **estima-se em 34,6% o valor percentual de reclusos que interromperam a frequência de ações formativas, situação que se deve a fatores de ordem diversa, de entre os quais sobressaem a libertação, as faltas injustificadas e a falta de interesse/motivação.** (DGRSP, 2016. p.65) (grifo nosso)

identidades são preservadas por cuidados éticos e os nomes citados são identificações fictícias, escolhidas por eles. O nosso campo de pesquisa foi um estabelecimento prisional português, de nível de segurança alta e complexidade de gestão elevada, com uma população reclusa exclusivamente masculina, e situado na região do centro de Portugal.

Os encontros aconteceram no interior do espaço escolar (em salas de aula), que fica localizado dentro da prisão. Esses momentos deram-se com conversas particulares, envolvendo apenas a pesquisadora e o participante entrevistado e o tempo das entrevistas foi utilizado para explicar as nossas intenções e compromissos como pesquisadores e, ouvir dos entrevistados, as contribuições trazidas por eles para o nosso trabalho. As informações recolhidas foram organizadas e analisadas conforme propõe Bardin (2011, p.123), respeitando os três polos cronológicos para todo o processo de análise, que vai desde a organização até à interpretação: pré-análise (1), exploração do material (2) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3).

Adiante, apresentaremos as expressões dos recortes que fizemos desse estudo mais amplo, em uma exposição ordenada e pormenorizada, elaborando uma discussão em paralelo à apresentação dos dados. E nesse intento, organizamos o debate em 4 momentos: Relatos e memórias do passado (1); Razões, (Des)Motivações e (Des)Interesses (2) para a aprendizagem; O reencontro com a escola e a educação nos espaços de reclusão (3) e O que os reclusos esperam para o futuro? (4).

## 2. Desenvolvimento

É entendido que a prisão se caracteriza por ser um espaço historicamente pensado para reunir e segregar pessoas que estão vivendo uma condição de conflito com a lei, na intenção sumária (literal e subjetiva) de que este isolamento o sirva como “correção” através da sanção, para resposta à cobrança de justiça e segurança social (SANTOS & DURAND, 2014; CUNHA, 2003; MARCONDES & MARCONDES, 2008).

O autor Campos (2015, p.12) concorda e complementa ainda, dizendo que esse espaço se configura por ser um lugar de sacrifício à liberdade individual, reclamada pelos interesses de uma sociedade “agredida” por aqueles que não “podem estar em liberdade”. No entanto, nem sempre ela existe, somente para essa função, e nem sempre essa foi a realidade idealizada para a prisão, tendo as suas funções alargadas com o passar do tempo em que deixa de ser um espaço de puro castigo, para começar a ser idealizada como um espaço que “prepara para a reinserção social” e para um convívio harmônico em sociedade.

Hoje, em nossos trabalhos, conseguimos perceber esse acúmulo de papéis e funções para os quais ela fora idealizada lá no passado, no entanto, também encontramos apontamentos de que, nesse contexto, ela é utilizada como um ambiente de coação e punição, muito antes de assumir a função de “reabilitação”. E, portanto, essas ações de humanização, necessárias e urgentes, findam por se dispersarem nas primeiras funções (punição e vingança) (FOUCAULT, 1999).

É por isso que ao olhar para esse contexto e buscar compreender a sua natureza, origem e papel social, encontramos a urgência de se pensar em

novas formas de trabalhar as ações e interesses que se praticam no interior das prisões, nos afastando do “vigiar e punir” e nos aproximando do “reeducar”. Para esse trabalho, nomeadamente, buscamos na educação e nas práticas educativas desenvolvidas nas prisões, um esquadramento dos interesses e motivações para a aprendizagem, dimensões conativas para que os reclusos se relacionem com a educação, potencializando as possibilidades de reintegração social.

A saber disso, no primeiro momento da pesquisa, nossa conversa se concentrou em rememorar as experiências educativas do passado e ouvimos dos entrevistados alguns relatos sobre as suas experiências mais significativas, embaladas por lembranças afetivas, traumáticas, constrangedoras, agradáveis e desagradáveis. Foi nesse meio onde eles explicitaram as diversas formas de interferências que essas experiências possivelmente desenvolveram sobre as suas relações com a escola, com os professores, colegas, família e/ou com os interesses e motivações para a descontinuidade desses percursos educativos/formativos.

Estas memórias pelos interiores do passado revelaram cicatrizes e elementos concorrentes, que desvirtuaram, naquela época, o olhar dos educandos para outros universos, que não a escola. Foram fatores como a necessidade do trabalho para auxílio no sustento familiar, o vício do futebol ou o prazer por jogar bola, a falta de incentivo dos pais e assistência das famílias, ou até mesmo, as mudanças de moradias e a conseqüente dificuldade de adaptação à nova realidade de vida. É o que podemos ver a seguir:

“Tenho boas lembranças da escola... estudei até o 11º ano, mas deixei três disciplinas para me dedicar ao trabalho junto ao meu pai. (...) Sempre trabalhei muito, até hoje... E por isso não terminei o secundário”. **(Camilo – E6)**

“(...) Eu não aproveitei a escola porque eu não queria mesmo... Eu era viciado na bola”. **(Caetano – E7)**

“No secundário gostava mesmo de ciências e línguas. Dos colegas, o companheirismo e o futebol. O futebol era sempre a minha primeira opção”. **(Paulo – E1)**

Já na fala dos entrevistados Breno e Marilson (E4 e E2, respectivamente), os maus tratos do passado, como o preconceito, o bullying e o sentimento de segregação e exclusão são elementos evidentes que contribuíram para os distanciamentos desses indivíduos com a escola. Enquanto, para o Marcos, a experiência traumática do divórcio dos pais, fora o motivo pela qual ele escolheu “parar”.

“Havia um grupo de miúdos que fazia Bullying, no primário, e eu precisava sempre me defender (...) Eu tinha sonhos, mas essas dificuldades (Bullying, torturas, ameaças) me afastaram da escola e fizeram com que eu não realizasse meus sonhos. Eu poderia ter ido para a escola sossegado”. **(Breno – E4)**

“Eu gostava da escola, mas no passado, vivi situações de racismo, uma professora me perguntou se eu falava

“português” ou “pretoguês”, os outros ficaram rindo, mas eu “superei” (...). **(Marilson – E2)**

“Gostava mesmo de inglês e Ciências, mas escolhi parar diante da separação dos meus pais que foi muito conturbada”. **(Marcos – E5)**

Nos excertos selecionados, de maneira geral, podemos perceber o valor específico para essas relações com a educação e/ou escola, no passado. Os olhares dos participantes sugerem que esses elementos concorrentes surgiram como aspectos relevantes e talvez o motivo decisivo pelo qual eles optaram e/ou precisaram interromper os seus percursos educativos/formativos.

E falando sobre motivos, é importante destacar o nosso esforço para evitar tratar dos conceitos, sobre o que é motivação, abreviando-os a um termo científico reducionista. De maneira que, para isso escolhemos sustentar o nosso debate nas ideias de Maslow (1991), Bandura (1977) e Reeve (2018), encontrando como ponto em comum entre os autores, a motivação sob uma dimensão temporária, sazonal, móvel e enérgica, podendo por hora se sustentar em algum interesse próprio e particular, como em uma autoafirmação, por exemplo, e/ou depois em função de interferências externas, como por exemplo a necessidade de estima, reconhecimento e incentivos de terceiros, o medo do fracasso, o desejo sedento pelo de sucesso, a tensão, nervosismo, e até outros motivos emocionais concorrentes.

Reeve (2018, p.39), por exemplo, explica que as motivações se originam tanto a partir dos processos psicofisiológicos, como das ações sem recompensa, dos processos inconscientes, do encorajamento do potencial humano, dos valores criados socialmente, dos incentivos do ambiente e, entre outros fatores, das organizações em sociedade. E são elas, as motivações, seja de origem intrínseca ou extrínseca, que, através das nossas crenças e expectativas, se constituem como forças que orientam os nossos interesses de participar de experiências que nos promovam crescimento e/ou que julguemos significativas, capazes de satisfazer as nossas necessidades.

Quando somamos essas compreensões aos recortes de fala, podemos analisar que as expressões de fala [excertos apresentados acima], constroem uma teia de complexidades com a qual a educação está envolvida, ultrapassando os limites dos espaços de educação formal e mais precisamente, precisando lidar com as inquietações do mundo particular de cada educando quando envolvidos nos seus processos de ensino-aprendizagem. Para além disso, na maior parte do tempo, esses motivos e processos surgem em respostas a um acerto de contas com a malvadez do passado, retratando experiências pouco agradáveis que se aumentam do estereótipo do fracasso escolar e reforçam uma história de exclusão e de não acesso a outros bens culturais, afastando-os de seus percursos educativos e formativos.

Ademais, é importante destacar que esse retrato é algo apontado em 75% dos participantes (6 dos 8), elucidaram a respeito da falta de interesse e/ou de uma real desmotivação para o envolvimento com a educação, atribuindo a causas diversas. Ou seja, em clara maioria, os entrevistados apontam ter experimentado de uma relação escolar acidentada por

circunstâncias variadas, sendo elas possivelmente responsáveis por fragilizar as suas compreensões acerca da importância, valores, sentido e significados atribuídos aos processos educativos, para a formação do ser, para a leitura de mundo e para a construção de si. E é no interior dessas fragilidades, que encontramos alguns indícios superficiais a respeito das razões e motivos pelos quais os reclusos ‘abandonaram a escola’.

Foi nos apropriando disso que direcionamos o nosso olhar para o que aqui classificamos como segundo momento, buscando pormenorizar as razões, (des)motivações e (des)interesses que levaram esses homens a “abandonarem” a educação e a escola, ainda que por uma parcela de tempo. E nesse intento a conversa foi direcionada para responder a interrogações como: “*Quais foram os interesses, motivos e/ou razões que os levaram a ‘abandonar’ a educação e a escola?*”; “*Como vocês enxergam essas práticas educativas e se relacionam com elas, hoje, no contexto de reclusão?*”

La Rosa (2001), Onofre (2002; 2015), Monteiro (2013) e Maslow (1991) explicam que a motivação, a necessidade ou o interesse particular podem ser elementos determinantes para a forma como os indivíduos venham a se relacionar com a educação, não sendo isso um artifício exclusivo do contexto das prisões. Onofre e Julião (2013, p.54), complementa ainda, explicando que as inquietações da mente concorrem, não somente com a distração ou dificuldade de concentração, mas estão marcadas e acentuadas por outros elementos de interferência, como a “repressão, ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo”.

Sobre esses elementos potenciais para os contornos assumidos pelas experiências educativas, no passado ou no presente, selecionamos dentre as falas dos entrevistados apontamentos que consideramos relevantes por atribuírem razões às marcas da malvadez do passado:

(...) porque tinha uma professora que me batia com uma cana, mas a minha família passava por maus momentos e eles não percebiam o que se passava (...), então eu chumbei o 1º ano e fiz o 2º e 3º em outra escola particular, mas logo tive que sair”.

**(Noel – E8)**

“Bullying; Medo da escola, Medo de uma professora, Medo de não saber (no passado) e não saber algumas coisas hoje, foram e são pontos negativos para a minha relação com a educação” **(Breno – E4)**

Esses recortes apontam também, que a instabilidade social e cultural é ainda uma confirmação da condição de vulnerabilidade destes participantes educandos, estando eles, aqui, na situação do oprimido.

Além disso, compreendemos que sendo eles em determinados momentos vítimas das circunstâncias, encontraram como forma de resistência, o desejo de se colocarem na situação do opressor, abrindo mão, naquela época, não somente da posição social em que se encontravam, mas da oportunidade de construir no coletivo, uma interpretação nova e alterada baseada nas suas experiências pessoais, como forma de guiar novos rumos no futuro (aprendizagem transformativa). Afirmamos isso, baseados também na leitura que fizemos durante as entrevistas desses dois participantes, ao ouvir

declarações que revelaram o sentimento do oprimido, talvez pela ausência de “privilégios”, como por exemplo, quando o Noel –E8 explica que “compreende a escola e a educação como um privilégio dos que têm dinheiro”.

Outra questão levantada pelos entrevistados está no sentimento de segregação, exclusão e incapacidade, que quando reforçados, no interior das novas experiências educativas, vivenciadas no contexto das prisões, alargam as dúvidas acerca da importância e valor de se relacionarem com a educação atualmente. Os entrevistados E2 e E4, por exemplo, relatam sobre a dificuldade para desenvolverem competências e habilidades específicas, como a lógico-matemática, explicando que isso é por si um fator desestimulante para a relação destes com a educação nos dias atuais, visto que se tratam de atividades que se distanciam das suas fontes de interesse:

“(…) e as disciplinas não estimulam muito. Não precisa de certas disciplinas. Isso podia definir melhor. Por exemplo, eu tenho grandes dificuldades com matemática, poderia adaptar a matéria para essas dificuldades”. **(Marilson – E2)**

“Eu bloqueio na matemática e admiro os que são menos bem tratados, quando chegam aqui e se dão bem. (...). O currículo, as greves, as matérias... tudo isso dificulta o envolvimento do recluso com a educação. Deveria ensinar o que é mais interessante. Isso é um desafio para mim (...). Eu sou capaz de me expressar melhor falando do que escrevendo. Eu poderia escolher como ser avaliado e isso já me ajudaria muito”. **(Breno – E4)**

Ademais, os recortes deste segundo momento sugerem as motivações e interesses como elementos estritamente articulados à história de vida de cada indivíduo, podendo, em função disso ser influenciado pelo meio carcerário. No entanto, essa influência pode por vezes, conduzir o homem preso à identificação das formas de opressão sob as quais estão submetidos e à tentativa de uma ação coletiva sedenta por mudança, seja ela uma mudança consciente ou por sobrevivência. É o que Freire poderia chamar de bases para um processo de conscientização (DE MAEYER, 2011, p.48; MONTEIRO, 2013, p. 36).

Já Onofre (2011), citando Teixeira (1988), explica que possíveis mudanças de comportamentos observáveis nesse contexto, se configuram como uma espécie de “máscara”, que carrega a intenção de se proteger da vida cotidiana nas prisões e expressa certo conformismo ou resistência para sobreviverem às imposições do sistema penitenciário:

Ao adotar o modo de ser da prisão para poder sobreviver e sair dela, o aprisionado “forja uma imagem de comportamentos (...) e a escola não imune a essa avaliação por parte dele” (SANTOS, 2002, p.109). Sua sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso, são comuns em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participa e da própria escola, o que fica evidenciado quando afirma: A escola ajuda para ganhar benefícios, mas se aprende pouca coisa... (ONOFRE, 2011, p.278)

Essas alterações de perspectivas aqui explicitadas pelos homens entrevistados, seja como forma de defesa e sobrevivência ou de fato, o retrato de uma apropriação de novos significados, sugerem a configuração de um espaço de possibilidades que convidam esses homens a olharem para si e para as suas ações e experiências, buscando uma realidade menos distorcida. É o que podemos observar nos recortes a seguir:

“Depois de um tempo na cadeia, os interesses mudam... e, também pela família (meus filhos). Muda-se as ideias. Hoje tenho mais interesse pela educação”. **(José – E3)**

“Hoje, voltei a estudar no EPC pela minha filha. Quero dar bom exemplo para ela e que ela se sinta estimulada”. **(Breno – E4)**

“(...) percebi que precisava da escola para ter sucesso profissional”. **(Marilson – E2)**

“Preciso melhorar os meus conhecimentos, mais cultura, mais habilitações para o caso de ter que procurar trabalho e assim me sentir pertencente à sociedade” **(Camilo – E6)**

“A escola aqui me fez amante da escrita e sempre escrevo para as festividades da cadeia, declamo nas festas (...) Também leio muito. E no momento, ler e escrever é o que faz sentir-me bem”. **(Caetano – E7)**

Essa ampliação das perspectivas de significados, nos levam a compreender que, é através da educação que esses homens presos ilustram guias de coordenação para as suas motivações interiores, valorizando as possibilidades de aprendizagem que a escola oferece, para encontrar caminhos de se livrarem das amarras daquele contexto (das prisões). E somado a isso, também enxergam a escola como um lugar terapêutico ou de refúgio e escape:

“A escola trás hoje uma mudança de rotina, aprendemos várias coisas e saímos da rotina (...). Então venho porque posso abrir a mente, abrir horizontes. A escola serve para isso, basta ver quem quer”! (José – E3, grifo nosso)

“Eu passo o dia inteiro na escola, ou estou estudando ou estou colaborando. Estar aqui para mim é um escape, porque além de ocupar o tempo me ajuda a evoluir e sair daqui com algumas qualidades (...) porque aqui me faz olhar a vida com outros olhos que eu nunca tive antes. O que cá se aprende, pode abrir algumas portas, novos horizontes”. (Noel – E8, grifo nosso)

“Aqui na escola tem energias Positivas (...) Eu gosto de estar hoje na escola porque é como um escape. É também para sair do mal ambiente da ala, além de concluir o secundário, crescer e aprender tudo o que for possível”. (Paulo – E1, grifo nosso)

“A escola é um escape do meio prisional (...) é um estímulo bom, porque nos ajuda a abstrair, porque aqui (EPC) eu não sinto que tenha alguma liberdade” (Breno – E4, grifo nosso)

“Ter algum trajeto de vida dentro da cadeia limpa a cabeça e nos ocupa com alguma coisa. A escola serve também para

isso. Além de servir para a autoestima e para as aprendizagens”. (Marcos – E5, grifo nosso)

Segundo **Alcoforado** (2008, p.101), essa compreensão menos distorcida e mais crítica da realidade, se traduz em um processo de aprendizagem emancipatória no qual o indivíduo consegue identificar a si e ao mundo livrando-se das amarras do contexto, das instituições, do emocional e do ego, desconstruindo preconceitos e ideologias que poderiam limitar as suas formas de existência racional.

E são essas compreensões e escutas acima apresentadas, que nos levam a acreditar no valor do estreitamento que existe entre a pedagogia crítica e a aprendizagem transformativa, idealizando contornos de práticas educativas no contexto das prisões que estejam a serviço do conhecimento e ao acúmulo de experiências que ofereçam uma nova interpretação da realidade, orientando esses homens presos a ações de libertação e de superação da situação vivencial, ou do que Freire (1979) chamaria por conscientização crítica, aquela onde a teoria está indissociável à *práxis*.

Pensando sobre esses moldes educativos para o presente, quisemos, pois, buscar como essa relação com a educação fora assumida no contexto das prisões e quais as expectativas desses homens entrevistados sobre o futuro. O que aqui nesse trabalho identificamos por terceiro e quarto momento. Sobre isso apresentamos alguns recortes de fala que apontam a educação como um atributo à existência impregnada de valores significativos, outrora como um argumento frágil e temporário que se articula à necessidade do trabalho e depois associada aos medos, dúvidas e inseguranças:

“A escola me ensina o valor de ser útil e melhora os meus valores pessoais para eu viver no quotidiano em sociedade”  
**(Camilo – E6)**

“A escola me ensina sobre dignidade e Liberdade de pensamento” **(Noel – E8)**

“(...) estar na escola hoje foi o passo mais importante que dei na minha vida, de maior impacto e transformação”. **(Caetano – E7)**

Aqui, os excertos de fala apresentados acima, apontam a escola e a educação experimentada nesse contexto, como um elemento importante e essencial para a existência humana, dignidade e construção de pensamento. Enquanto, que para alguns, essa relação experimentada nas prisões, era ainda uma ponte frágil que fora estabelecida para sobrevivência ao contexto, de forma sazonal, e sem muita perspectiva de continuidade no futuro. É o que podemos observar com os próximos recortes:

“A educação para cada um é diferente. Aqui é para a sobrevivência e para adquirir conhecimento”. **(José – E3)**

Sou sincero! Tenho 3 miúdos, uma mulher e uma mãe. Quando sair não tenho que pensar em escola. Eu preciso pensar em trabalhar porque eles precisam de mim. Preciso sustentá-los.  
**(Marcos – E5)**

Outro ponto que consideramos relevante o debate é quando ouvimos dos entrevistados as dimensões de medo, inseguranças e incertezas

imbricadas em suas experiências educativas, sendo surpreendidos pelo número expressivo de entrevistados que resistiram, ainda que implicitamente, a expressarem e elaborarem sobre essas dimensões. Dentre os 8 reclusos entrevistados, 3 (Paulo – E1, José – E3 e Noel – E8) não explicitaram ou registraram elementos de dúvidas, medos e inseguranças, nem no brasão educativo e nem na linha do tempo<sup>5</sup>. E depois deles, mais 3 participantes demonstraram dificuldade e/ou resistência para expressar esses elementos.

“Não tenho medo do futuro e não me sinto inseguro” (**Marcos – E5**)

“Não tenho inseguranças. (...) E, também não sabemos do futuro, não é?” (**Camilo – E6**)

(...) O futuro não me assusta, porque minha mãe vive muito, muito, muito bem e ela pode me suportar”. (**Caetano – E7**)

Essa (não) colocação do medo e das inseguranças nos faz lembrar do que Freire (2003) explica, relatando que certos comportamentos são formas de proteção assumidas por quem viveu, ou vive, uma experiência opressora. E lembra ele do medo que sentia quando algumas pessoas iam visitá-lo em Genebra, durante o exílio:

Uma das eficácias do poder arbitrário está em que, introjetado como medo, passa a habitar o corpo das pessoas, e assim, a controlá-las através delas próprias. Delas próprias, ou talvez mais rigorosamente dito, através dela como seres duais e ambíguos: elas e o opressor morando nelas. (FREIRE, 2003. p. 27)

Já sobre a presença do medo, enquanto o E4 assume a temeridade para com o futuro, o E7 declara não temer o desconhecido e nem o que os dias posteriores têm a lhe oferecer, mas relata esse elemento (medo) como um obstáculo superado no passado:

(...) No EPC eu tento levar como pode e diante das exigências aqui eu me sinto muito pressionado com a matéria. E tenho medo de não conseguir concluir o 12º ano. Em uma avaliação que já cheguei a fugir e na quarta-feira eu já sei, já decorei que tenho matemática. E como me sinto envergonhado e pressionado, tento não vir”. (Breno – E4, grifo nosso)

“Voltei a estudar com muito medo do que enfrentaria. Em setembro de 2016 voltei à escola, aqui no EPC com pavor!” (Caetano – E7, grifo nosso)

Essa omissão do silêncio ou a resistência em reconhecê-lo e explicitá-lo,

<sup>5</sup> Em paralelo às entrevistas solicitamos aos participantes o preenchimento de dois instrumentos suportes para coleta dos dados, utilizados para trazer as sistematizações pessoais dos entrevistados, acerca do que fora explicitado durante as entrevistas: Uma ‘linha do tempo’, onde foi possível perceber como as dimensões centrais do estudo (motivações e interesses) emergiam do interior de cada uma das experiências narradas, apontando passado, presente e future e elementos positivos e negativos. E um ‘brasão educativo’, que sistematizou as histórias narradas dando destaque a artefatos (valores, significados, medos, inseguranças etc.) que explicavam e justificavam as motivações e interesses apontados pelos reclusos entrevistados.

na fala dos entrevistados, revela possivelmente, a intenção destes (consciente ou não) de revelar as suas fragilidades e imperfeições, sendo essa apresentação velada uma espécie de ‘esperteza’ para a sobrevivência ao ambiente hostil da prisão. Isso porque, compreendemos que quando assumimos que somos vulneráveis e/ou imperfeitos, estamos exigindo de nós coragem para nos *‘lançarmos ao perigo’*, e essa não seria uma opção de fácil escolha quando falamos sobre a vivência nas prisões: mostrar-se vulnerável dentro de um ambiente que se faz necessário a luta para conquistar espaços de convivência, confiança, prestígio e, portanto, sobrevivência.

Sobre essa instabilidade do cárcere, Adorno (1991) explica que a prisão, assim como outras instituições de controle repressivo, não trabalha com muita transparência por questões intencionais e essa transparência manifesta-se de formas ambíguas e variadas, de maneira que alguns ângulos da vida vivida naquele espaço acabam ganhando conotações publicitárias, mesmo que outros aspectos se desenvolvam de forma precária ou insuficiente:

No limite, esse embaralhamento entre o visível e o invisível, entre dizível e o silêncio, entre aquilo que se sabe e aquilo que circula, entre o real e a fantasia fazem com que qualquer situação seja passível de manipulação favorável ou desfavorável. Nesse quadro, ninguém tem efetivo domínio sobre qualquer coisa; tudo é instável e qualquer um pode ser presa fácil de outrem. (ADORNO, 1991. p.28)

Em paralelo ao que está posto - e para além do que já sabemos sobre estudos antigos e consolidados acerca do papel e alcance da educação nas prisões - com a nossa pesquisa conseguimos perceber que, no caso do Estabelecimento Prisional (EP) português, utilizado como campo de pesquisa, o reencontro com a educação no espaço de privação de liberdade esteve marcado por algumas questões do ego e da mente, como o medo, a insegurança, angústias e a vaidade, as quais se configuram como aspectos de interferência nas relações educacionais construídas naquele contexto.

E são esses fatores também, que julgamos interferir nas elaborações desses homens, a respeito do que esperam para o futuro. É o que podemos observar com os próximos recortes de falas, que giram em torno de explicitar as suas inseguranças com relação ao futuro de seus percursos educativos e formativos:

“Eu tenho o receio que o ensino continue segregando pessoas (...).” (Marilson – E2)

“(...) hoje percebo uma falta de entreaajuda. (...) Espero que no futuro, não haja espaço para pessoas desfavorecidas” (Marilson – E2)

“Se eu sair daqui vou ter que pausar os estudos. Só quem realmente tem dinheiro que se realmente consegue estudar”. (Noel – E8)

Aqui, é importante destacar que dentre estes recortes o entrevistado E2 é o mesmo que se sentiu segregado por experimentar, no passado, episódios de racismo no ambiente escolar. E é quem hoje externa sobre o “receio de que o ensino continue segregando pessoas” (E2). Ou seja, podemos perceber na fala do indivíduo que este está marcado por cicatrizes que denunciam

experiências infelizes associadas ao universo educacional. E, portanto, se trata de influências que ecoam atualmente, (re)lembrando que a educação presente precisa se desconectar dos moldes do passado, e não que ela se estabeleça de forma neutra, Freire (1979), mas que busque construir um percurso educativo menos difícil para a continuidade, que seja politicamente estabelecido e enviesado em favor de e/ou contra alguém ou algo.

Para Freire (1979), quando se consegue construir essa condição de ensino, o estudante se coloca como protagonista do seu processo de aprendizagem, associando as dimensões da sua vida ao que está sendo, hoje, acessado ou ao que será acessado no futuro. E assim, essa poderá vir a ser uma experiência especialmente emancipadora, apoiada em ideias maiores de transformação.

Foi a saber disto que buscamos olhar para o futuro pormenorizando as esperas e expectativas desses entrevistados, para a continuidade dos seus percursos educativos. E nesse intento alcançamos em suas falas, a sistematização dos sonhos e desejos] que, em unanimidade, apresentaram-se apontando para o sonho pela libertação e a sede de luta contra a dominação:

“Desejo concluir o secundário, iniciar a licenciatura em turismo, me apropriar das experiências passadas e me estabelecer por conta própria”. **(Paulo – E1)**

“Eu sonho em ser feliz, fazendo aquilo que me faz sentir de bem com a vida, como por exemplo, culinária e desporto”! **(Marilson – E2)**

“Não quero o crime, que estou farto disso, mas preciso trabalhar porque a vida custa, não é”? **(José – E3)**

“Ter a minha liberdade o mais rápido possível para poder alcançar os meus sonhos (...) Em certos sítios eu fiquei mesmo marcado e por isso sei que não terei espaços. Mas quero seguir com o secundário, investir no inglês e entrar no ramo imobiliário. Desejo conseguir os meus objetivos de trabalhar”. **(Breno – E4)**

“Se possível, concluir o secundário. Ter sempre trabalho”! **(Marcos – E5)**

“Quero abrir uma nova empresa e empregar outras pessoas ou trabalhar para alguma que faça isso (construção de barcos.) Se eu ficar, termino aqui, mas se sair minha prioridade é o trabalho e criar postos de trabalho”. **(Camilo – E6)**

“Espero conseguir estudar até o limite e associar meus estudos a outros objetivos com fins solidários. Fazer pelos outros o que a doutora Eugênia fez por mim. Mas a minha prioridade será sempre os estudos e eu vou conciliar com o trabalho solidário. (...) Eu também quero algo (negócio profissional) para mim, quero construir algo e fazer algo útil, que marque positivamente alguém. Assim já estou satisfeito” **(Caetano – E7)**

“Bem que me apetecia concluir o secundário para tirar a carta de condução, mas sei que as necessidades falam mais alto. Preciso trabalhar. E, também, não me apetece ir à

universidade, nunca sonhei com isso”. **(Noel – E8)**

Olhando para esses recortes, podemos concordar que ao relatarem sobre as suas expectativas para o futuro, os homens entrevistados perspectivam transformação, mudança de vida, conquistas pessoais e logo, não deixam de acreditar no futuro, apesar de todas as destemperanças. Além disso, são expectativas centradas na possibilidade do trabalho ou na ampliação de oportunidades e, na maioria, influenciadas pelo desejo de superar as experiências do passado.

E aqui, ousamos pensar que o “*eu quero*” ou “*eu sonho*” ou “*eu espero*” explicitado pelos participantes, podem emergir da tríade de reciprocidade que existe na “*agência humana*”<sup>6</sup>, conforme explica A. Bandura (1977), onde, a partir de um processo de autorreflexão, estes homens se permitem a um autoexame de seus objetivos, buscando motivação e baseando-se no que eles julgam saber a respeito das suas capacidades para alcançarem metas e objetivos previamente estabelecidos. Para Bandura (1977) a motivação está aninhada no exercício da autorreflexão e na estrutura fundamental da “*agência humana*”, onde através da previsão, antecipamos os resultados esperados por nossas ações, conduzindo ou não - através de esforços, energias e impulsos empenhados – a comportamentos que persistam e insistam no alcance dos objetivos, creditados por nós como alcançáveis.

Para além da continuidade dos estudos e da associação ao mundo do trabalho, outros aspectos nos pareceram relevantes dentre as escutas, esteve na colocação da educação como um passaporte para a reconstrução do seio familiar e para o reestabelecimento de uma identidade credora de confiança. Características apontadas pela maioria dos entrevistados. O E3, por exemplo, relata que:

“Minha filha perguntou: Pai, qual a sua profissão? Não consegui responder! Criminoso? Criminoso não é profissão... É complicado!” (...) “Eu sonho com uma vida diferente, uma família. E o reconhecimento dos meus filhos”. **(José - E3)**

E é na esperança pelos próximos dias que os reclusos afirmam que ainda há sonhos para uma vida diferente, porque “para quem nada, ou muito pouco tem, qualquer possibilidade de algo a vir a ter merece ser vivida” (Freire, 2003, p.103):

“Não quero parar de estudar. Quero uma vida diferente... Quero ir até a universidade, tirar psicologia para ajudar os colegas e usar as experiências e o tempo de vivência aqui no EPC ao meu favor. Isso pode me ser útil (...)”. **(Caetano – E7)**

“Quero concluir logo o secundário e dar prioridade a reconstruir

<sup>6</sup> Agency Human: Cf. “summarize briefly, however, it has now been amply documented that cognitive processes play a prominent role in the acquisition and retention of new behavior patterns. Transitory experiences leave lasting effects by being coded and retained in symbols for memory representation. Because acquisition of response information is a major aspect of learning, much human behavior is developed through modeling. From observing others, one forms a conception of how new behavior patterns are performed, and on later occasions the symbolic construction serves as a guide for action (Bandura, 1971). The initial approximations of response patterns learned observationally are further refined through self-corrective adjustments based on informative feedback from performance.” (pg. 192-193)

minha vida para visitar a minha mãe e a minha irmã em Luxemburgo”. (Noel – E8)

Por fim, entendemos que esses olhares sobre a educação e os seus alcances para o futuro, sugerem que a educação experimentada no contexto daquela prisão, é o lugar onde estes reclusos depositam esperanças desesperadas de se reinventarem no futuro, como uma espécie de exigência social e da vida. E para isso buscam nos frutos que foram gestados pelas experiências do passado a possibilidade de encontro, hoje e amanhã, com um lugar melhor, de mais oportunidades e de acesso a uma existência digna na sociedade.

## 5. Conclusão ou Considerações finais

Com a realização da pesquisa, foi possível perceber que os motivos, razões e interesses que levaram, no passado, e que levam, atualmente, os reclusos a se relacionarem com a educação escolar, assumem contornos plurais, acidentados, de origens variadas e de cariz heterogêneo. É importante destacar que as respostas que alcançamos até aqui, às problemáticas propostas por esse estudo, estiveram concentradas nas perspectivas de homens presos, com idades, histórias de vida e perfis emocionais e comportamentais distintos, considerando as variáveis históricas, políticas e culturais que nos foram apresentadas. No entanto, essas compreensões poderiam ou não alcançar as realidades de outros homens reclusos ou mulheres presas, mas para isso se faria necessário um estudo mais amplo sobre as suas realidades, características históricas, culturais e perfis pessoais. É, portanto, que não nos cabe aqui fazer afirmações ou suposições que se debrucem sobre outras realidades que não sejam as participantes do universo de pesquisa.

Das informações recolhidas durante as escutas, com os relatos autobiográficos, pudemos identificar algumas características comuns dentre os entrevistados, nomeadamente de aspecto comportamental e emocional, as quais nos parecem conversar intimamente com elementos particulares dos seus percursos educativos e formativos, seja no passado, no presente ou nas expectativas para o futuro. Dentre essas características comuns aos 8 participantes, duas nos pareceram nomeadamente importantes: A forma como estes entrevistados resistem para relatar sobre aspectos de fragilidade e vulnerabilidades e, depois, a maneira como eles se relacionaram com a educação no passado, traduzida por percursos educativos significativamente marcados pelo desinteresse, pela desassistência familiar e escolar, pela malvadez do passado, por experiências traumáticas e preconceituosas, pela proximidade com as facilidades do mundo do crime, e pelo descrédito com o as verdadeiras intenções das experiências educativas acessadas. Tudo isto, nos sugerem a existência de interferências que se apresentam, hoje, como um argumento basilar para as compreensões construídas por eles acerca das novas experiências e das próximas, que, tendem a emergir à medida que se reconstruam os seus percursos educativos.

Aqui, voltamos, basicamente ao ponto já citado, onde os nossos comportamentos e ações subsistem para atender organicamente a uma

dinâmica indissociável entre o “querer”, o “saber” e o “poder”. Isso porque, quando agimos em direção a algo, o fazemos movido por uma intenção que está revestida pelo desejo da descoberta, do conhecimento, da apropriação de um sentimento de utilidade e por entendermos que isso contribuirá para um aprimoramento pessoal e profissional. Para além disso, e, somando-se à estas intenções, o propósito das nossas ações e comportamentos estão imputados por um desejo de “poder”, de reconhecimento e de um (auto)reforço positivo a respeito de das nossas capacidades, habilidades e competências. Essa trama de desejos, vontades e necessidades variam em intensidades e presenças, fazendo com que estejamos motivados ou não diante de certos objetivos, tarefas e/ou realidades. E com isso, reafirmamos o nosso “lugar bem-sucedido”, um lugar descomplicado, para a nossa existência humana.

Com esse estudo, é possível alvitrar, que os percursos educativos, no passado, sugerem o retrato de experiências atravessadas por práticas de exclusão e por moldes que se desconectavam das carências e interesses desses estudantes, negando oportunidades que deveriam ser-lhes oferecidas, através de um olhar sensível sobre as suas realidades e necessidades. E é importante esse recorte, para que a gente saiba para onde olhar, quando buscamos nos aproximar das origens das motivações, aqui no presente, e das razões que conduzem estes indivíduos se relacionarem com a educação e a escola, nos tempos hodiernos.

Já sobre os passeios pelos interiores do passado, ou memórias, os relatos nos mostraram que estes não estiveram impregnados, somente, por episódios negativos, mas trouxeram consigo muitas memórias afáveis, evidenciando que mesmo diante da malvadez do passado, ainda houve espaços alcançáveis positivamente pela educação. E, segundo as entrevistas, é ela uma das responsáveis por proporcionar aos indivíduos a possibilidade de terem boas relações com o espaço escolar. Esse fato deixa para os dias atuais uma marca importante: *‘o amor que fica depois do desespero, da solidão, da vingança e das brigas’*, como diz o cronista, jornalista e escritor brasileiro, Fabrício Carpinejar. É, portanto, uma espécie de porta de acesso, aberta à espera de um retorno para um novo envolvimento com a educação escolar.

Se tratando dos dias atuais, no olhar dos reclusos entrevistados, as práticas educativas experimentadas na prisão se configuram como uma espécie de repetição dos moldes do passado, reproduzindo cobranças, metodologias e didáticas que não diferem muito daquelas acessadas lá atrás. E com isso, transportam para hoje o sentimento de desestímulo, desencanto, descrença, enclausuramento e pressão, o que os fazem questionar sobre a utilidade dessa educação para o futuro e/ou perfazem temer uma nova interrupção dos percursos educativos, atualmente. O que também traz consigo, a consequente impossibilidade de realização de sonhos e o retorno de uma realidade que fora frustrada lá no passado.

O desejo de “ser mais” através da educação, presente nas expectativas para o futuro é, portanto, uma tradução do que Freire (2003) explicaria sobre a guerra dicotômica travada entre a libertação e a dominação como processos contraditórios e não-mecânicos, provocando nos que são dominados, uma forma de ler, significar e valorizar o mundo que se difere das formas alcançadas pelos dominadores. E sendo assim, esse novo desejo por “ser mais” implicado no “saber mais”, lançado sobre a educação escolar na

atualidade, depois da retomada nos espaços prisionais, se desenha como um complexo processo histórico e social que se desfaz da leitura de mundo tecnicista, para abraçar uma leitura dialética, impulsionando estes indivíduos a se desamarrarem das marcas de opressões sociais, para partirem em busca da “consciência idealista dos revolucionários” (FREIRE, 2003. p.225).

Podemos concordar, também que o reencontro com a educação no contexto prisional, pode reservar uma possibilidade de aperfeiçoamento a nível de autoconhecimento e de autoestima, nunca antes acessadas pelos indivíduos reclusos, e isso pode ser um reflexo de estímulo extremamente positivo para o fortalecimento de um percurso educativo que se desdobra na intenção de uma educação ao longo da vida. Em função disso, as práticas educativas no contexto das prisões, precisam se preocupar com as dimensões emocionais que se associam à cognição, trabalhando em conjunto para atender à pluralidade de motivações que emergem dentro dos percursos educativos.

E em última estância, é possível concluir também, que há de se levar em consideração o fato de que sempre haverá desconfortos a serem enfrentados nos percursos educativos e, portanto, as práticas educativas precisam comprometer-se não diretamente com o processo de ressocialização, porque isso será a consequência desses pressupostos, mas, sobretudo, com a luta contra a dominação e com a construção de saberes que estejam intimamente conectados às crenças, valores, significações e representações pessoais dos educandos, atenuando as possibilidades dos percursos educativos se fragilizarem quando diante dos obstáculos impostos às mudanças e processos de transformação.

Sabendo que essas conclusões emergiram de respostas às problemáticas propostas pela pesquisa mais alargada em que nos envolvemos, vale registrar que no estudo mais amplo, deixamos como sugestão de continuidade, para estudos posteriores, a aproximação desses olhares ao relato de profissionais que mediam as ações educativas no contexto de reclusão, buscando identificar as similitudes e distanciamentos apontados pelos dois universos de observação, como forma de compreender se as motivações e interesses apontadas pelos reclusos são os mesmos reconhecidos pelo espaço docente: Quais os prejuízos e/ou benefícios dessa tradução? E, se há uma aproximação entre essas perspectivas, porque as práticas educativas tendem a reproduzir os moldes do passado, reabrindo cicatrizes profundas de segregação, exclusão e desigualdades em um ambiente que fora idealizado para suplantar essa condição com contornos específicos de humanização, conscientização e libertação das marcas de opressão? Não seria esse o caminho para a verdadeira ‘ressocialização’?

## Referências

ADORNO, S. A prisão sob a óptica de seus protagonistas: Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, v. 3, n. (1-2), pp. 7-40. 1991.

LIRA, R. M. F.; ALCOFORADO, J. L. M. *Ontem, hoje... e amanhã? Refletindo sobre os percursos educativos de oito homens em um estabelecimento prisional português.*

Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

ALCOFORADO, J. L. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos.** 460fl. Tese. Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra – Portugal. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Segunda reimpressão da primeira edição. São Paulo: Edições 70. 2011, 279 p.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review.** Washington, DC., v. 84, n. 2, 191-215, 1977.

CAMPOS, S. M. C. S. **Sistemas Prisionais Europeus.** 113 fl. Dissertação. Mestrado em Direito e Segurança - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa), Portugal, 2015.

CUNHA, Manuela Ivone P. Pereira. **A prisão e as suas novas redundâncias.** Um debate público sobre a Reforma do Sistema Prisional. Braga: Universidade do Minho – Portugal. p. 1-9. (2003). Disponível em: <https://tinyurl.com/y8f33era> Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

DE MAEYER, M. Ter tempo não basta para que alguém se decida à aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, pp. 43-55. 2011.

DE MAEYER, M. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 33-49. Jan-mar. (2013).

DGRSP. **Relatório de Atividades e Autoavaliação de 2016.** Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yd7zqtsn> Acesso em: 29 de novembro de 2018.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 12ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1979, 46 p.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e a minha práxi.** São Paulo: Editora UNESP. 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Editora Vozes. 1999, 288 p.

MARCONDES, Martha Ap. S; MARCONDES, Pedro. A Educação nas Prissões. In: MARCONDES, Marta Aparecida S.; PLATT, Adreana Dulcina. et al. (Orgs.). **Temas Transversais e Currículo.** Brasília: Líder Livro Editora, 2008. p. 165-185.

MASLOW, A. H. **Motivacion y Personalidad.** Tradução de P. C. Clemente. Madrid – Espanha. Ediciones Díaz de Santos S. A. 1991, 433 p.

MONTEIRO, A. da C. F. F. **Expetativas (in)cumpridas – a vivência da reclusão feminina e a educação/formação de adultos nas prisões.** 175fl. Dissertação. Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra – Portugal. 2013.

LIRA, R. M. F.; ALCOFORADO, J. L. M. *Ontem, hoje... e amanhã? Refletindo sobre os percursos educativos de oito homens em um estabelecimento prisional português.*

Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos.

ONOFRE, E. M. C. **Educação Escolar na Prisão.** Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 189fl. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo – Brasil. 2002.

ONOFRE, E. M. C. O papel da Escola na Prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy.** Rio de Janeiro, v.7, n. 14, 2011, pp. 271-297, jul./dez. (2011).

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 38, n.1, pp. 51-69. Jan-mar. (2013).

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes Campinas,** São Paulo, v. 35, n. 96, pp. 239-255. (2015).

ROSA, Jorge La; FERREIRA, Berta Weil; SANTOS, Bettina Steren dos; et all. **Psicologia e Educação: O significado do aprender.** 4ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS. 2001.

REEVE, J. **Understanding Motivation and Emotion.** Seventh Edition. London – UK. Wiley Custom. 2018.

SANTOS, Pollyana do; DURAND, Olga Celestina da Silva. A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de Liberdade. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 32, n. 1, pp. 129-159, jan./abr.(2014).

### **Agradecimentos**

À UC/FPCE pelas oportunidades que me ofereceram, pelos seus profissionais que me assistiram como estudante internacional, pela estrutura impecável e por comportar de maneira confortável o meu amor pela educação, e em especial pela educação de adultos.

À DGRSP por autorizar esse trabalho e o acesso ao Estabelecimento Prisional.

Ao Estabelecimento Prisional que nos acolheu para desenvolvimento da pesquisa.

Ao Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, profissional admirável e orientador desse trabalho. Responsável por sugerir contornos preciosos para essa pesquisa.

E por fim, mas não menos importante, aos professores, técnicos, direção e vice-direção do EP e escola associada. Aos reclusos e profissionais entrevistados, e a todos que colaboraram tornando possível a materialização de cada pedacinho desse sonho.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Participação ativa na coleta, organização, análise e discussão dos dados e Contribuição substancial para o alcance dos resultados.

Autor 2: Orientação e contribuição substancial na análise, interpretação dos dados e revisão final do manuscrito.

Enviado em: 31/julho/2020 | Aprovado em: 13/novembro/2020