

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E DE TRABALHO DE EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL DO DISTRITO FEDERAL¹²

Educational and work trajectories of egresses from the Federal District prison system

Luiza Gayão³ 

Universidade Católica de Brasília⁴
Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Andréa Dias Garzesi Souza Sobrinho⁵ 

Universidade Católica de Brasília
Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Maria Aparecida Penso⁶ 

Universidade Católica de Brasília
Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Resumo

O presente estudo buscou compreender as trajetórias educacionais e de trabalho nas histórias de vida de dois egressos do sistema penitenciário do Distrito Federal antes, durante e após a privação de liberdade, além de conhecer suas expectativas e os recursos sociais disponíveis a estes para a sua reinserção no mercado de trabalho e reintegração no sistema educacional na vida extramuros. O método escolhido para a investigação foi a História de Vida buscando entender a complexidade das relações intersubjetivas nos âmbitos educacional e laboral, e a partir das narrativas de vida foram construídas zonas de sentido, sendo elas: vivências educacionais antes da passagem pelo sistema prisional, acesso à educação e trabalho no sistema prisional e oportunidades educacionais e de trabalho na vida pós-prisional. Nos relatos de vida a escola foi descrita de maneira breve e não ocupa lugar relevante em suas trajetórias pré-cárcere. Além disso, a educação não é priorizada dentro do sistema prisional e o trabalho cumpre uma função de controle e ocupação do tempo do preso. Na vida extramuros, o trabalho torna-se um suporte identitário e promove sua autonomia e dignidade como forma de reconhecimento de que o indivíduo não está mais envolvido com a criminalidade.

Palavras-chave: Sistema prisional; Educação; Trabalho; História de Vida.

¹ Editora responsável pela avaliação: Prof.^a Dr.^a Liliam Deisy Ghizoni.

² Copyright© 2021, Gayão *et al.* Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons, atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ luizagayao@gmail.com

⁴ QS 07 – Lote 01 – EPCT – Taguatinga, Brasília/DF - CEP: 71966-700.

⁵ andreag@p.ucb.br

⁶ mariaaparecidapenso@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to understand the educational and work trajectories in the life stories of two prisoners who left the penitentiary system of the Federal District penitentiary. The trajectories studied were before, during and after the deprivation of liberty. In addition, the study sought to know their expectations and the social resources available to them for their reintegration in the labor market and reintegration into the educational system after they leave prison. The method chosen for the investigation was Vincent de Gaulejac's History of Life, seeking to understand the complexity of intersubjective relationships in the educational and labor spheres. From the narratives of life, zones of meaning were built, namely: educational experiences before the transition by the prison system, access to education and work in the prison system, and educational and work opportunities in life after being in prison. In their life reports, the school was described briefly and does not occupy a relevant place in their pre-prison trajectories. Furthermore, education is not prioritized within the prison system and work plays a role in controlling and occupying the prisoner's time. In their lives outside prison, work becomes an identity support and promotes their autonomy and dignity as a way of recognizing that the individual is no longer involved in criminality.

Keywords: Prison system; Education; Job; Life's History.

Introdução

Esta pesquisa constitui-se em um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Egressos do Sistema Prisional: Histórias que Importam”, coordenado pela professora Maria Aparecida Penso, do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCB, registrado sob o protocolo 99199118.0.0000.0029.

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, nos últimos anos houve um aumento do número de detentos no Brasil. O país possui a terceira maior população carcerária do mundo. Em 2002 havia um total de 239.345 presos condenados e provisórios, em 2014 o número subiu para 622.202 aprisionados, e em 2019 o número total era de 752.277 presos. Estes dados nos mostram que entre 2014 e 2019 houve um aumento de mais de 130 mil pessoas encarceradas no país (Brasil, 2019).

É possível observar que fatores relacionados ao índice de criminalidade no Brasil, podem indicar que seja devido à questão da desigualdade social e às problemáticas associadas a este fator, como a falta de escolaridade e de oportunidades de trabalho que impulsionam diretamente as taxas de criminalidade (Batista, Berdet, França & Pinto, 2016; Fonseca & Rodrigues, 2017; Rolim, 2018; Tavares, Scheffer, & Almeida, 2012).

Ao se analisar o perfil sociodemográfico (idade, sexo, raça, nível de escolaridade e tipo de crime cometido) das pessoas presas é necessário discutir aspectos como a

vulnerabilidade, em sua multidimensionalidade relacionada à fragilidade material e moral, produzida pelo contexto econômico-social e a segregação social e racial. Os preconceitos sofridos devido às características físicas e sociais dos indivíduos representam uma ruptura no processo de desenvolvimento humano (Morais, Raffaelli & Koller, 2012).

Cerca de 70% da população carcerária apresenta baixa escolaridade, a qual possui ensino fundamental incompleto (Soares filho, Bueno, 2016; Cortina, 2015; Faria & Barros, 2011; Medan, Villalta & Llobet, 2019; Monteiro & Cardoso, 2013; Moraes, Raffaelli & Koller, 2012; Tavares et al., 2012). No Distrito Federal, o número de presos que não concluíram o ensino fundamental é de 8.598. No que se refere ao período da adolescência, quando em conflito com a Lei, o contexto de baixa escolaridade dos sujeitos no Brasil é significativo: quase a totalidade dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas abandonou os estudos muito cedo (Zanella, 2010). Ao observar a história de segregação e exclusão a que o condenado foi submetido entende-se que o foco de atenção deve se deslocar do preso para o cenário do conflito.

Projetos educacionais e/ou profissionalizantes inseridos no sistema prisional mostram que o trabalho possui uma correlação direta com a concepção de dignidade humana e finalidade educativa e produtiva, de acordo com a Legislação Brasileira. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Brasil, 2019), no total, são 143.561 presos trabalhando no sistema prisional e 110 mil presos que estudam no país. No que se refere ao Distrito Federal, o quantitativo de presos é de 16.779, sendo que deste total 2.876 estão em atividades laborais e 2.238 em atividades educacionais. (DEPEN, 2019) Apesar disto, o acesso à educação não é priorizado aos presos durante o cumprimento da pena. A remição por tempo de trabalho estimula e reforça a exploração do trabalho nos presídios e a educação e qualificação profissional ganham menos proporção no período de cumprimento da condenação (Fonseca & Kamimura, 2012).

Como componente fundamental do processo de “ressocialização” do preso, a oferta de educação para a população carcerária, em sua maioria jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional, não pode se restringir apenas à escolarização e precisa ser articulada com outras ações formativas (Ireland, 2011). Verifica-se que as taxas de reincidência entre os internos que participam de atividades educacionais e de trabalho é menor do que os que não participam (Julião, 2016; Diniz & Moura, 2015; Souza & Silveira, 2017).

No que concerne à trajetória laboral, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e de obtenção de renda, principalmente frente a uma cultura de consumismo típica dos dias atuais, podem levar a comportamentos inadequados, como furto e roubo. Sendo assim, a

relação entre a qualificação profissional, os níveis de escolaridade e os indicadores de desemprego é importante na definição das políticas de enfrentamento do contexto violento ao se analisar os níveis de violência homicida (Batista et al., 2016; Fonseca & Rodrigues, 2017; Rolim, 2018; Tavares et al., 2012).

Tendo em vista a falta de perspectivas quanto ao futuro e a baixa escolaridade dos encarcerados, a reincidência criminal acontece e corrobora para esse círculo vicioso. Este abrange desde a falta de oportunidade até a criminalidade e dessa para o cumprimento da pena, que, por sua vez, leva novamente à liberdade e à falta de oportunidade novamente. As estratégias sociais e educacionais propostas pelo Estado não qualificam os sujeitos antes do cárcere. E, uma vez encarcerados, eles contam menos ainda com estratégias de qualificação, o que termina por dificultar sua inserção na sociedade. Consequentemente, não têm oportunidade de alterar as suas condições de vida, mesmo porque muitos carregam o estigma de ser egresso do sistema prisional (Silva, 2012).

Mesmo após o cumprimento integral da pena diante dos preceitos constitucionais, o rótulo de condenado passa a integrar o seu corpo, a sua mente e o seu cadastro oficial, de forma a perpetuar a sua condição para além dos muros e grades do sistema prisional. A condição de egresso do sistema prisional configura-se praticamente como uma subcategoria de cidadania, dificultando ou até mesmo inviabilizando o processo de inclusão social. O egresso do sistema penitenciário torna-se um sujeito ainda mais vulnerável na sociedade considerando o agravante do seu rótulo de “ex-presidiário”, pelo distanciamento das suas redes de apoio, pelos seus comprovados antecedentes criminais e pelo preconceito social que praticamente transforma uma pena temporária de privação de liberdade em pena perpétua de exclusão social. Essa experiência do aprisionamento tem consequências psicológicas que agravam o processo de estigmatização e exclusão social (Souza, 2013).

A experiência do encarceramento marca as vidas dos detentos e a maneira como passam a lidar com os acontecimentos diários. Esta será consequência de como vivenciaram o encarceramento e configurará a maneira como poderão encarar e perceber a liberdade, assim como o que farão com ela. Ou seja, a institucionalização interfere nos processos de subjetivação, criando sujeitos marcados pelas possibilidades ou precariedades que a instituição prisão lhes oferece. Os sujeitos que deixam o sistema prisional passam por um processo de fragilização com perdas patrimoniais e de referências. Aqueles que já vivenciaram as experiências da privação de liberdade carregam consigo as consequências sociais do aprisionamento. Embora a lei considere como egresso até um ano após o cumprimento da pena, as pessoas que deixam o sistema prisional carregam consigo um

estigma para toda sua vida, o que dificulta a inserção no mercado de trabalho (Fonseca & Kamimura, 2012). Há também outros problemas, mais graves, como os de violação dos direitos humanos dentro do sistema prisional, que são responsáveis por violações físicas e morais, estigmatizadora do indivíduo, perante si próprio, mas principalmente perante a sociedade (Pinheiro, 2000 citado em Madeira, 2008). Além de tudo, são expostos a diversas formas de discriminação ao saírem da prisão, pela condição de “ex-presidiário” (Lauermann & Guazina, 2013; Silva, 2012).

Assim, informações que expressem a realidade de vida de egressos e egressas do sistema prisional, considerando a experiência da privação de liberdade, são importantes para buscar estratégias que permitam sua reintegração aos meios familiar e social.

O presente trabalho buscou compor as trajetórias educacionais e de trabalho desses sujeitos, a partir das narrativas de suas histórias de vida. Além disso, busca descrever as expectativas destes nos âmbitos da educação e do trabalho após o cumprimento da pena, bem como os recursos pessoais e sociais para a reinserção na vida extramuros. Portanto, visa entender quais aspectos permeiam a ausência de condições satisfatórias para o exercício da cidadania, na qual, essas pessoas estão inseridas, e romper com a perpetuação de rótulos como o de bandidos e criminosos, mesmo após o cumprimento de suas sentenças penais.

Entende-se a necessidade de combater a reprodução de ciclos de violência, de processos de criminalização e vitimização (Souza, 2013). Para isso, faz-se necessário considerar a trajetória de vida destes indivíduos, anteriormente à privação da sua liberdade, a sua experiência na condição de detento e o estigma decorrente desta que dificulta a sua inclusão social. O método escolhido para a investigação, a metodologia de História de Vida, adequa-se ao proposto, visto que esta busca pensar e entender o existencial, o pessoal e a complexidade das relações sócio afetivas. As histórias de vida oferecem uma compreensão mais integradora em sua dimensão psíquica e do indivíduo social, como uma interseção dos níveis dos fatos, dos significados inconscientes e da sua expressão subjetiva. Através da história que o indivíduo elabora nota-se elementos culturais, sociais e econômicos ligados ao funcionamento psíquico consciente e inconsciente (Gaulejac, 1999).

O envolvimento do egresso do sistema prisional nas entrevistas oferece-lhes um espaço de relato de suas histórias. Neste espaço de escuta eles puderam vivenciar suas narrativas e demonstrar impressões e expectativas sobre suas vidas.



Método

A presente pesquisa utiliza da abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Esta aborda os aspectos educacionais e de trabalho nas histórias de vida dos egressos do sistema prisional do Distrito Federal.

A pesquisa qualitativa rompe com o ponto de vista dominante e estreito do positivismo e representa um novo modo de conceber os princípios gerais de uma metodologia apropriada para o estudo de processos psicológicos. Diante disso, a presente pesquisa adota a orientação do autor González Rey (2010), a qual considera que a pesquisa qualitativa tem a finalidade de conhecer e elucidar os processos subjetivos em sua complexidade, aspectos estes que não podem ser acessados imediatamente pelo pesquisador (Gonzalez Rey, 2010).

Para caracterizar o objeto de estudo, numa compreensão qualitativa, foi utilizado o método de História de Vida, proposto por Gaulejac (2005), que afirma a importância da aproximação biográfica das histórias de vida como método de pesquisa que permite capturar a multidimensionalidade do que foi vivido pelo sujeito, sua inscrição em múltiplas determinações sociais, culturais, econômicas e familiares.

Construção do cenário social da pesquisa

A construção do cenário social da pesquisa é o momento de caracterização dos sujeitos, para que assumam seu espaço de participantes e desejem fazer parte do processo da pesquisa (Lopes & Rossato, 2018). O presente estudo investigou a história de vida de dois egressos do sistema prisional, cujos critérios de inclusão foram: terem cumprido pena em regime fechado e vivenciado a experiência da privação de liberdade por no mínimo dois anos, independentemente do tipo de crime cometido. Ressalta-se que os participantes deveriam apresentar interesse em compartilhar a sua história.

Aproximação das pesquisadoras com o campo de pesquisa

As professoras pesquisadoras integrantes da pesquisa “Egressos do Sistema Prisional: Histórias que Importam” fizeram contato com os responsáveis pela Fundação de Apoio ao Trabalhador Preso (FUNAP), e foram direcionadas a se comunicarem com a Diretoria de Obras da Administração Regional de Ceilândia, onde trabalham egressos do sistema prisional do Distrito Federal indicados pela FUNAP promovendo uma importante aproximação dos

pesquisadores com o campo e um clima favorável para a produção da informação (Rossato & Martínez, 2018).

Construção de uma rede de parceria

Em uma primeira visita ao local foi realizada uma reunião com os empregadores dos egressos. Estes indicaram uma funcionária do local, também egressa do sistema prisional que auxiliou no agendamento das entrevistas com os trabalhadores, de forma individual, as quais foram realizadas uma vez por semana pelos estagiários e em duplas. Rossato e Martínez (2018) afirmam que este trata-se de um processo ativo e legítimo, conduzido pela iniciativa e criatividade do pesquisador ao estabelecer um espaço de expressão numa relação dialógica com os participantes.

A efetivação da entrevista

As entrevistas foram realizadas na Diretoria de Obras (DIROB), situada em uma das regiões administrativa do Distrito Federal. A Diretoria de Obras está inserida na Coordenação de Licenciamento, Obras e Manutenção (COLOM) e gerencia a execução, manutenção e conservação de obras da cidade. A Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) contrata reeducandos do sistema prisional para trabalharem em órgãos públicos do Governo do Distrito Federal (GDF). Na Diretoria de Obras, os egressos podem executar atividades como serviços gerais, manutenção, conservação, preservação e recuperação de áreas públicas.

O local caracteriza-se como um espaço onde os trabalhadores encontram-se para se encaminharem com os veículos e máquinas necessárias para o trabalho nas regiões onde são realizados os serviços demandados. Por não se caracterizar como um ambiente ideal e reservado para a coleta, os entrevistados e pesquisadores combinaram entre si no ato da entrevista, o melhor espaço possível dentro do local do terreno que melhor preservasse a privacidade dos sujeitos e o sigilo das informações apresentadas. Como aponta Rey (2010), quando a criação de um cenário de pesquisa não é facilitada, este deve apresentar-se de modo menos formal possível e que seja propício para o objetivo da pesquisa, visando a formação de um clima no qual a expressão espontânea e envolvida do sujeito é desenvolvida.



Dispositivos para construção das informações

Como instrumento da fase de coleta de dados, foi utilizado o roteiro semiestruturado de entrevista clínica. O clínico em ciências humanas se coloca também “junto ao leito”. Ele trabalha em campo e busca compreender não apenas os problemas, mas os grupos junto aos quais ele intervém (Barus-Michel, 2004). Além disso, “o clínico em psicologia social também é um ator social, atravessado pelas mesmas problemáticas que aqueles pelos quais se interessa.” (Barus-Michel, 2004, p. 70).

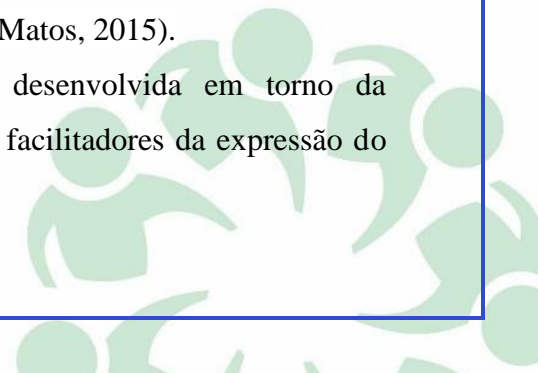
O roteiro de entrevista possui cinco momentos para compreensão da história de vida do sujeito como um todo:

- a) O primeiro momento é a compreensão sobre a história dos participantes, envolvendo aspectos familiares, sociais e históricos que marcaram a sua trajetória de vida;
- b) O segundo momento consiste na descrição do que o sujeito imagina para si mesmo no futuro e como ele gostaria de ser;
- c) No terceiro momento o sujeito se define como pessoa;
- d) No quarto momento ele descreve a sua vivência de conflito com a lei e com o encarceramento;
- e) Finalmente, o quinto momento resume-se nas expectativas e recursos disponíveis para o futuro da sua vida extramuros, após a privação de liberdade.

Na entrevista clínica, o entrevistador deve estar atento aos processos do outro, e a sua intervenção deve orientar o sujeito a aprofundar o contato com sua própria experiência. É essencial a atitude de acolhida das vivências e dos sofrimentos emocionais dos sujeitos, através da escuta e do olhar. Alguns temas abordados na entrevista clínica são difíceis pela sua própria natureza ou representam tabus sociais e culturais. É assim a própria experiência do encarceramento, afetivamente carregada e associada a situações dolorosas (Tavares, 2007).

A dificuldade de uma entrevista clínica está no fato de que, sendo singular a experiência do sujeito, os caminhos adotados pelo entrevistador podem escapar à racionalidade descrita nos manuais de metodologia. Tendo então implicações subjetivas como experiência reflexiva, capacidade pessoal de análise e síntese teórica, memória intelectual, nível de comprometimento com o objeto de estudo, capacidade de exposição lógica e os seus próprios interesses (Minayo, 2010 citado em Silva, Herzberg & Matos, 2015).

Na pesquisa qualitativa, a complexidade teórica é desenvolvida em torno da subjetividade. Os instrumentos na pesquisa são tomados como facilitadores da expressão do



outro, e representam uma fonte de produção da informação, e não categorias em si mesmo (Rossato & Martínez, 2018).

Construção das Informações

Para construção das informações, foi utilizada a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010), a qual visa a perspectiva da compreensão do caráter subjetivo do próprio processo de construção do conhecimento que acontece no decorrer das investigações em pesquisas. Ela desenvolve um processo de pesquisa que atende aos deságios da sociedade atual, uma realidade em constante mudança.

A primeira etapa da construção das informações foi uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas de cada participante. Este foi o primeiro contato com o material de forma integral, sem interrupções. Em seguida, a construção das histórias de vida foi realizada a partir dos seguintes eixos de análise: Trajetória Educacional; Trajetória Laboral; Vivência no Sistema Prisional; Relações Familiares; Relações com Pares; Expectativas Futuras; Histórico de Conflito com a Lei; Processo de Saúde e Adoecimento.

Foi elaborada uma narrativa da história do entrevistado, organizada com encadeamento das informações seguindo aspectos temporais e claros segundo os relatos dos próprios sujeitos. Foi relatada na 3ª pessoa do singular, entretanto, termos e frases da entrevista dos participantes foram mantidos para manter os sentidos originais da história.

Através das histórias de vida, pretende-se capturar a “personalidade total” do sujeito através do relato que ele elabora sobre sua própria vida. Ela é expressão de três dimensões essenciais da identidade do indivíduo: dos desejos e ansiedades inconscientes da sociedade à que ele pertence e da dinâmica existencial que a caracteriza. Todo relato implica uma reconstrução, pois a história de vida é “tempo recomposto” pela memória, portanto, possui múltiplas facetas, como uma novela. Ao falar sobre a sua história, o sujeito a (re)descobre, trabalha consigo mesmo e modifica seu relacionamento com essa história (Gaulejac, 1999).

A subjetividade é importante na pesquisa no que diz respeito ao processo histórico-cultural do indivíduo e da sociedade. É possível compreender o social como produtor de espaços em que se manifestam contradições e singularidades dos sentidos subjetivos dos sujeitos individuais. A compreensão da pesquisa como um processo de comunicação dialógica é uma via privilegiada para conhecer as configurações e processos de sentidos subjetivos os quais caracterizam os sujeitos individuais. Desse modo permitem a análise de como as

condições objetivas da vida social afetam o homem, fazendo com que o indivíduo se manifeste enquanto sujeito crítico e criativo (Gonzalez Rey, 2010).

Resultados

As histórias de vida dos participantes representam o ato de construção e reconstrução das suas trajetórias. Não se trata de uma descrição objetiva do vivido (Carvalho & Costa, 2015), mas a reconstrução do sentido em relação ao que se viveu pelo ato de contar a própria história. Através dos relatos dos egressos João e Caio, sobre suas histórias foram construídas as narrativas, que permitiram o acesso a elementos de suas subjetividades e do social, além dos significados e sentimentos para esses indivíduos.

*A história do João*⁷

João, 26 anos, ensino fundamental incompleto, primogênito de uma prole de quatro filhos, oriunda na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. João está em cumprimento de pena em regime semiaberto pelo art. 33 da Lei 11.343 (Brasil, 2006) João teve uma infância “tranquila” ao lado dos pais e seus três irmãos mais novos. Sonhava em ser cantor de música sertaneja, brincava com seus irmãos e com seus vizinhos de “briga” e “porrada”. Seus pais se separaram quando ele tinha aproximadamente quinze anos. Após a separação, ele e os irmãos continuaram morando com sua mãe, enquanto seu pai se mudou para outra região administrativa do entorno do Distrito Federal. Neste momento, foi quando “*seu mundo acabou*” e “*tudo começou a dar errado na sua vida*”. Revoltou-se com a situação da sua família e entrou para o “crime”. Sentia “ódio” do contexto que sua vida se encontrava.

Apesar de separados, seus pais sempre o aconselharam a voltar a estudar e “*ficar quieto*”. Na época, era adolescente e não dava atenção aos conselhos dos pais, “*entravam [os conselhos] por um ouvido e saíam pelo outro*”. Durante essa fase da sua vida, seu “*divertimento*” e “*prazer*” eram festas e bebida alcoólica. Além dele, um dos irmãos mais novos também “*entrou para essa vida*” e começou a usar drogas. Porém, ele não queria “*essa vida*” para o irmão e quando o via usando drogas, “*xaropava*” com ele. João interrompeu os estudos no 7º ano do ensino fundamental, tendo repetido o 6º ano mais de três anos consecutivos e quase foi expulso da escola. Isso ocorreu também na época em que seus pais se

⁷ Nome fictício para preservação da identidade do sujeito.

separaram, foi quando “*desmoronou tudo*” e ele perdeu o interesse pelos estudos. Aos 18 anos de idade se formou no ensino médio através do Sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A separação dos pais e a nova configuração familiar foi um gatilho para os caminhos que a vida de João tomou. Porém, não culpa seus pais por isso, pois “*entrou na malandragem*” porque quis. João alugou uma casa com outros “*camaradas*” onde vendiam crack. A polícia sempre invadia a casa, no entanto ele e os parceiros davam um jeito de “*dispensar*” as drogas, por exemplo, jogando no vaso sanitário. Essa época, foi quando tudo começou, as “*bagaceiras doidas*” da vida. Apesar disso, ele só foi usar drogas depois “*de maior*”, quando ele experimentou maconha. Aos 19 anos de idade, foi preso em flagrante ao cometer um assalto pelo art. 157 do Código Penal (Brasil, 1940). Cometer esse tipo de crime era o jeito mais fácil de “*ganhar*” a vida, comprar roupas e tênis “*de marca*”. A sua vida era o crime, “*viver do crime*”. Quando a sua mãe foi vê-lo no Centro de Detenção Provisória (CDP), ele ficou “*arrasado*” por vê-la chorando desesperada. João permaneceu preso por um ano e dois meses cumprindo sua sentença pelo crime de roubo.

Ao ser solto, ele se relacionou e morou junto com uma garota menor de idade que o acompanhava no tráfico das drogas, que ele continuou fazendo após sair do sistema penitenciário. Durante o relacionamento ela teve três abortos de filhos de João. Um deles ocorreu em uma briga do casal, quando João chutou-a, ela caiu e perdeu o bebê. Após um ano e um mês em liberdade, ele foi preso novamente. Dessa vez, por tráfico de drogas. Ele vendia drogas na zona central de Brasília, e os policiais o abordavam frequentemente. Em uma dessas abordagens, ele pensou que não iria preso, pois todos os dias policiais o levavam para a delegacia e o liberavam, porém, neste dia, policiais tinham provas através de filmagem e de uma testemunha que comprou droga com João. Ele foi detido pelo art. 33 da lei 11.343 (Brasil, 2006) e pegou uma sentença de cinco anos e seis meses. Durante o cárcere, sua mãe sempre o visitava. Além dela, seu pai e seus irmãos também iam, mas raramente. Sua rotina dentro do sistema prisional estava “*na mão*” dos agentes penitenciários. Ele não fez nenhum curso profissionalizante e nem trabalhou durante esse tempo em privação de liberdade, ficava “*maloqueirando*”⁸ a maior parte do tempo. Frequentou algumas vezes a igreja dentro do sistema, no entanto, passava a maior parte do tempo realizando “*bolão*” entre os presidiários sobre jogos de futebol semanais dos times brasileiros. Além disso, emprestava dinheiro a juros para outras pessoas.

⁸ “Maloqueirando” é uma gíria com significado similar à “vagabundando” e aprontando.

Sua experiência no sistema prisional foi de muito sofrimento e “opressão” principalmente na sua segunda prisão. Ficou alocado em celas junto com aproximadamente vinte homens, as quais tinha capacidade máxima para oito. Durante o tempo na penitenciária, emagreceu vinte quilos. Apesar disso, nunca obteve atendimento médico e psicológico. Há sete meses, João recebeu progressão de pena e está cumprindo sua sentença em regime semiaberto no Centro de Progressão Penitenciária (CPP) – conhecido como “galpão”.

Após a vivência no cárcere, ele enxerga os acontecimentos do passado com sua família de forma diferente e quer viver sua vida honestamente. O sofrimento o ajudou a entender certas coisas da sua vida. A oportunidade de trabalho junto à Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) é vista por ele como uma ajuda, um benefício. Além disso, apesar de “a sociedade ter muito preconceito” e o enxergar como “um ninguém”, “um nada”, ele tem a pretensão de mudar a sua vida, construindo uma família e abrindo um negócio de vendas para trabalhar.

A história do Caio⁹

Caio, 41 anos, ensino fundamental incompleto, caçula de uma prole de sete filhos. Morou com seus pais e irmãos em Taguatinga, Distrito Federal. Seus pais “nunca o maltrataram”. “Nunca faltou nada” e “sempre teve de tudo” em casa. Na infância, quem “dava castigo” por ele não obedecer, “pegar doce escondido na geladeira” ou “comer demais” era sua mãe. Seu pai geralmente o tirava dos castigos. Mas os dois “sempre foram gente boa”. Tudo que os filhos precisavam, os pais “arrumavam”. Mas ele e seus irmãos “nunca deram valor”. Entretanto, a sua relação com todos da família sempre foi “maravilhosa”. Seu pai faleceu há quinze anos. Uma de suas irmãs também faleceu em um acidente de carro. Apesar de ter uma “ótima relação” com ela, a sua morte “não o abalou em nada”, pois ele acredita que “a gente nasce, vive e morre” e que “todo mundo vai ter que ir um dia”. Ele “tira esse conforto” através da leitura da Bíblia.

Caio era uma criança que “aprontava muito” na infância. Brincava com seus irmãos e vizinhos “na rua, em casa e na chuva”. Gostava muito de construir carrinhos com caixas de leite, de brincar, andar de bicicleta e soltar pipa. As pessoas diziam que ele era uma “criança rebelde”. Seu pai era libanês e pagava aulas particulares para “ver se os filhos aprendiam um pouco, mas nunca se interessaram”. Caio não gostava de estudar, matava aula e não ia para o

⁹ Nome fictício para preservação da identidade do sujeito.

colégio. Não se interessava pela escola e quando ia, “*era forçado*” e “*não dava muita atenção*”. Tinha dificuldade na matéria de matemática. Seus pais “*davam conselho pra ele estudar*”, mas os conselhos “*entravam aqui e saiam aqui*” [no ouvido]. Entretanto, “*se arrepende de não ter estudado*” e acha que “*deveria ter seguido*”, mas entende que “*tudo tem seu tempo*”. “*Largou a escola*” no 4º ano do ensino fundamental. Seus pais “*pediam pra ele voltar*” e “*não ficar no meio da rua, pois iria virar vagabundo*”. “*Nenhum pai iria aceitar o filho vagabundo*”, e “*aconteceu o que eles falavam: que um dia ele iria ser preso*”.

Apenas quando “*foi para o sistema*” ele retornou aos estudos e completou do 5º ao 8º ano. Atualmente, continua estudando no Centro de Progressão Penitenciária – CPP – conhecida como “Galpão”, pois está em regime semiaberto há dois anos e sete meses. Depois dos vinte anos de idade, Caio começou a “*ir pro lado errado*”, “*começou a traficar e roubar*”. E tudo que a família dizia, aconteceu. “*Virou vagabundo*”, “*saia pra festas pra dar tiro nos outros, pra roubar*”. Sua vida “*era roubar na rua*”. Caio tinha “*aquele vício*”, “*tinha que acordar e roubar*” e pegava o dinheiro para comprar tênis novo, roupa, carros. Na época ele “*se sentia o rei*”, “*queria ser mais do que os outros*” e isso foi o que “*mais o incentivou*” a ir para o crime. Um de seus irmãos também já foi preso por narcotráfico em outro estado, cumpriu pena e saiu há mais de dez anos do sistema prisional.

Caio cumpre pena pelos crimes de homicídio, extorsão, estelionato e roubo. A sua primeira prisão foi por um homicídio que cometeu num parque por uma “*bobeira*”. “*Um cara esbarrou nele e ele “pá”, deu um tiro nele*”. “*Esbarrou no cara, olhou pra cara dele e matou*”. Houve testemunhas no local, porém Caio ficou foragido por três anos. Um dia, quando ele estava em um shopping, uma mulher telefonou para ele “*dizendo que queria conhecê-lo*”. Eles marcaram um encontro, almoçaram, e logo depois ela “*deu voz de prisão*” a ele quando os policiais chegaram. Ela era uma delegada. Os policiais o levaram “*no meio de todo mundo*”, mas para ele “*foi normal*”. “*Algemou e levou*”. Assim, ele ficou durante um ano no Centro de Detenção Provisória – CDP – e foi julgado e levado para o “*Cascavel*”, como é conhecida a Penitenciária do Distrito Federal I (PDF I). Depois de sete anos, foi transferido para outro presídio no Complexo Penitenciário da Papuda.

Enquanto estava preso, “*foram chegando*” outros processos em seu nome por clonagem de cheques e cartões de crédito. Ao todo, sua pena é de dezessete anos. Inicialmente, um advogado particular cuidou do caso de Caio, porém após ser condenado a Defensoria Pública assumiu o caso. Caio “*nega até hoje*” para sua família que foi ele quem cometeu o homicídio. A família “*acha que não foi ele*”, pois “*ele não vai chegar para a mãe e falar que matou um cara*”. “*Ela pode até saber*” que ele está mentindo, mas “*ele mesmo*

não contou da sua boca e nem vai contar". Ou seja, a família de Caio acha que ele foi preso sendo inocente e recorreram em todos os graus de jurisdição, porém sem sucesso.

Caio entende que *"essa cadeia que ele está agora"* foi *"bom pra ele"*, pois ele *"podia ter morrido na rua"*, *"a polícia ou bandidos podiam ter batido nele"*. Sua mãe e uma irmã nunca deixaram de visitá-lo durante sua privação de liberdade. Porém, sua ex-esposa o *"abandonou lá"*. Ele foi casado e *"ficou com ela por vinte e um anos"*. Ela *"era gente boa demais"*, mas *"usava muita droga"*. Caio também usou cocaína durante cinco anos antes de ser preso. E com ela, ele teve um filho que faleceu aos nove meses de idade por má formação no coração, isso há nove anos. Quando ele saiu da cadeia, a reencontrou, porém *"pensou bem"* que *"isso não dava pra ele não"*, pois ela *"usa muita droga"*.

Caio *"agora dá mais valor na família"* após ter passado pelo sistema. Sua relação com a família *"melhorou mil por cento"*. Ele aprendeu a *"respeitar mais"*. *"O sofrimento da cadeia"* o fez aprender a respeitar. Hoje, ele leva a mãe ao cinema, para tomar sorvete, compra tênis e roupas para ela, e acha isso tudo *"bom demais"*. Também gosta de se encontrar, reunir e *"fazer churrasco"* com a família toda aos finais de semana em que está em saída temporária, na chácara da família. Caio *"aprendeu na cadeia pelo sofrimento"*. Sofrimento de *"ficar preso"* e *"não poder abrir uma geladeira, beber uma água gelada"*. *"Não poder comer uma maçã, uma laranja, uma carne"*. O sonho de Caio era *"ir pro vaso"* sanitário. *"Coisas simples que você não dá valor"*. Dentro do sistema, ele ficou numa cela com mais vinte *"caras"* onde cabiam apenas doze. Ficava *"quatro dias trancado na cela num calor enorme"*, depois ia para o banho de sol e *"ficava dois minutos"*. Porém, acha que *"esse sofrimento foi pouco ainda"* e que *"podia ter sofrido mais"*, pois *"tirou uma vida"* e é *"difícil demais tirar uma vida à toa"*. Caio começou a se arrepender do que fez após ser preso. Passou por avaliação psicológica após cinco anos de pena. Os psicólogos *"faziam umas perguntas"*, como um *"estudo pra ver se a mente dele estava boa"* e *"estudar a pessoa"*.

Ele *"não tinha amigo na cadeia"*. Lá dentro tem *"muita briga"*, *"muita faca"*, *"muita droga"*. Ele *"olhava para o pátio e via a maioria usando droga e brigando"*. *"Não tinha opção pra ele"*, *"teve que ir pra igreja caçar um caminho melhor"*, se *"ele queria melhorar, tinha que caçar um caminho melhor"*. Ele *"foi pedindo força pra Deus"* e se aproximando do *"pessoal da igreja"*, pois *"a igreja lá dentro ajuda muito a pessoa que quer ser ajudada"*. Porém, *"a pior parte da cadeia é a pessoa não ter liberdade de comer uma coisa gostosa"*, é a polícia *"passar, te xingar e deixar a pessoa pelada duas horas com a mão na cabeça, um atrás do outro"*. Dentro do sistema, Caio *"buscou fazer cursos"*. Ele pediu para sua irmã *"botar um advogado pra correr atrás"* disso, pois é difícil, mas *"ele correu e conseguiu pra*

ele”. Lá dentro ele estudou, fez cursos e tem diploma de panificação, serigrafia e teatro. “Tinha duas aulas por dia” e não “ficava à toa na cadeia não”. Ele trabalhava no sistema “igual na padaria”. “Fazia os pães pro presídio” e “recebia pelo SENAP”. Caio “buscou uma melhoria” para ele e com isso teve remição de um ano e seis meses na sua pena, “senão, era pra ele estar lá até hoje”. Com seu trabalho, “eles pagavam metade para eles em dinheiro e a outra metade ficava na FUNAP”. Quando ele saiu do sistema fechado, tinha uma quantia de aproximadamente três mil e trezentos reais.

Caio “aprendeu na cadeia o que é bom e o que é errado pra ele”. Hoje, ele “pode ganhar mil reais com seu trabalho suado, mas não quer ganhar cem mil ou dez mil na rua à toa roubando e traficando”. Quando ele saiu do regime fechado, “foi bom demais”. Quando o policial penal o chamou, ele “não conseguia nem se levantar da cama”, pois “se tremia todo” de alegria. Ele “chegou chorando no CPP”, foi dentro do ônibus “olhando pra tudo quanto é lugar” e “achando tudo estranho”. Depois de nove anos, chegou em casa no final de semana e colocou um colchão no meio do quintal e “ficou olhando pro céu o dia todinho”. Essa é a sua lembrança mais marcante. “Não tem felicidade maior, nem dinheiro que pague. Bom demais ter liberdade”. “Pede perdão a Deus todo dia”, “não sabe se Ele vai perdoar, mas pede”.

Hoje, ele trabalha na Diretoria de Obras através da indicação de um irmão de um amigo que “perguntou se ele queria trabalhar” na instituição e “arrumou uma carta de emprego” para ele. Ele trabalha de segunda a sexta-feira “limpando e mexendo com boca de lobo e fazendo calçada”, “cumprindo horário”. Chega às sete horas da manhã na instituição. Vai para o colégio à noite e volta às vinte e duas horas. “Mil maravilhas. Bom demais”. Caio ganha um salário “baixinho”, “pouquinho”, mas tem “dois ou três tênis”, tem carro e moto. Caio está “maravilhado e feliz demais da vida”. Ele “tem vergonha” das suas tatuagens e só sai de blusa de manga cumprida. Hoje se considerada uma “pessoa calma, amorosa e boa”, e “pode ver dinheiro no chão que não pega”, além de “ajudar as pessoas quando pode” e só “quer fazer o bem”. Caio não tem nenhum conflito atualmente. “Está de boa” e “cem por cento mais tranquilo”. Seus planos para o futuro são terminar seus estudos, fazer faculdade de Direito, trabalhar, cuidar de sua mãe e morar na chácara da família. Caio não tem planos de se casar, mas “gostaria” de casar e ter filhos ainda.

Discussão

A partir das narrativas de vida dos egressos do sistema prisional, foram construídas zonas de sentido que permitem analisar a subjetividade através de uma produção de sentidos

subjetivos. Estes se estabelecem como um sistema, no qual as emoções relacionam-se com os diferentes aspectos do psiquismo (Dobránszky & González Rey, 2018). Considerou-se a história do sujeito egresso e todas as dinâmicas que ele participa como uma produção subjetiva complexa, as quais se expressam tanto de forma individual como em uma subjetividade social (Dobránszky & Gonzalez Rey, 2018). Sendo assim, os sentidos subjetivos apresentados nas zonas construídas foram considerados a fim de explorar o processo de produção de sentidos subjetivos de cada egresso, auxiliando na compreensão do processo de subjetivação das vivências educacionais antes da sua passagem pelo sistema prisional, das vivências educacionais e laborais acessadas dentro do sistema e as vivências educacionais e laborais pós-universo prisional.

Vivências educacionais antes da passagem pelo sistema prisional

Conhecer as vivências educacionais dos sujeitos mostra-se importante para compreender o sentido que a escola e o processo de ensino-aprendizagem ocupam na trajetória de vida deles. “Depois da família, a escola pode ser considerada como o contexto possível de identificações e de suporte identitários que permeará a vida de todos” (Penso, Conceição, Costa & Carreteiro, 2012, p. 98).

A escola, além de desenvolver os processos de aprendizagem, desempenha papel essencial na formação dos estudantes e construção da cidadania. Ainda é determinante na formação de relações intersubjetivas e convivência social favoráveis à uma resposta social aos desafios colocados pela sociedade e na conscientização dos seus direitos de acesso às políticas públicas (Penso et al., 2012).

Na zona de sentido das vivências educacionais dos participantes da pesquisa antes do cárcere, é importante analisar qual papel a escola desempenhou na trajetória desses sujeitos e como foram suas experiências com essa instituição. Além disso, torna-se fundamental entender como as vivências sociais, culturais e familiares (Santos, 2016) de cada um influencia em suas relações de aprendizagem. Poder-se-á verificar os breves discursos sobre a organização escolar na infância dos sujeitos e o papel desta na reprodução de desigualdades sociais (Nogueira & Nogueira, 2012).

João relata que quando criança sempre gostou de ir à escola e estudar. Porém, interrompeu seus estudos no 7º ano do ensino fundamental após ter repetido o 6º ano três anos consecutivos. Ele afirma que com a separação dos pais, nesse mesmo período de sua vida, ele

perdeu o interesse pelos estudos. Além disso, ele quase foi expulso do colégio por riscar e pichar as mesas e cadeiras e “atentar” (sic) demais.

Gostava! Gostava. [de estudar]. (...) sempre gostei de ir pra escola... aquele negócio todo... (João).

Parei! Depois disso aí [da separação dos pais] eu parei de estudar. (...) eu parei na 6ª (João).

Já reprovei um bocado de ano também. A 5ª série (...) umas três [vezes] (risos) pra mais... (risos) (...) fui pra 6ª na dificuldade. Depois disso aí nunca mais voltei (João).

Ah, nós (sic) ficava atentando demais moço (...) nós ficava riscando as mesas, as cadeiras, pichando (...) (João).

A desmotivação do aluno frente ao processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendida multifatorialmente, baseando-se nos significados do ato de aprender e na sua utilidade para o indivíduo, assim faz-se necessário considerar o reconhecimento da identidade cultural do aluno (Conceição & Zamora, 2015). Cada sujeito é submetido a um processo de socialização diferente que acarreta vivências sociais e culturais também diferenciadas. Esse processo vai construindo, também, as relações de aprendizagem que acabam por transformar a percepção, o conhecimento e comportamento de cada um (Santos, 2016).

Infere-se que diante dos comportamentos ditos como indisciplina, a escola deseja o afastamento desse aluno, que pode gerar prejuízo para o espaço escolar. Além disso, a desobediência é, para o aluno, o início da visibilidade na escola em que não aprende, e é também o caminho para o envolvimento com o ato infracional (Zanella, 2010). Portanto, enquanto a escola deveria oportunizar contextos de expressão e canalização da energia própria dessas crianças, pré-adolescentes e adolescentes, ela apresenta dificuldade em estabelecer estratégias que incluam a maioria dos alunos nas rotinas escolares, e tampouco, se configura como um espaço prazeroso para estes (Penso et al., 2012).

A separação dos pais de João foi percebida por ele como um ponto de “viragem” do processo normal de sua vida, ou seja, uma necessidade foi substituída por outra e, conseqüentemente, uma atividade substituída por outra (Camilo, 2008), no que diz respeito ao processo educacional. Segundo Ernegas (2012), as dinâmicas familiares podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos. A família promove a vivência individual e coletiva, transmissão da cultura e preparação do indivíduo para a sociedade. A aprendizagem que ocorre no âmbito escolar é importante para o desenvolvimento infantil e é determinada por

essas vivências individuais e ambientais, ou seja, são estes aspectos que determinarão a relação do aluno com a aprendizagem e desenvolvimento da personalidade.

*[com a separação dos pais] meu mundo tipo acabou pra mim, né? (...)
Tipo, desmoronou tudo. Perdi o interesse de estudar (João).*

No discurso de João, a escola se configura como algo passageiro e sem importância na sua vida, a qual dificilmente poderia ter interrompido sua trajetória na marginalização. Os seus pais sempre o aconselharam a voltar a estudar, porém, na época, esses conselhos eram irrelevantes para ele, o que importava de fato para João era a reconciliação de seus pais.

[...] os dois [os pais] sempre me aconselhavam a não ir pra esse mundo, a voltar a estudar (...) eu parei [de estudar] na 6ª série. (...) nós atentava, fazia travessura na escola. Eu já quase fui expulso da escola também na 5ª série [...].

[...] [os pais] aconselhava a ficar quieto, a voltar a estudar (João).

Pra mim na época era entrar num ouvido e sair no outro. Dava muita atenção não. Na verdade, eu queria era meus pais juntos, tá entendendo? [...] (João).

Pode-se perceber que as vivências educacionais na vida de João antes da sua passagem pelo sistema prisional foram incompletas. Isto também surge no discurso do outro egresso Caio. Na trajetória de Caio, a escola também aparece como algo insignificante. Porém, afirma que nunca gostou de estudar. Matava aulas e quando ia para a escola, não se interessava. O pai de Caio era libanês e, na época, pagou aulas particulares para ele e os outros filhos aprenderem o idioma árabe, porém eles nunca se interessaram.

Não ia pro colégio, matava aula, essas coisas [...] eu ia [para a escola] só pra estudar, mas não dava muita atenção não. Na verdade, nunca tive interessado por colégio, escola (...) parei na 3ª série (Caio).

Ele [o pai] era libanês de lá mesmo. Ele pagava aula particular pra nós (sic) pra ver se aprendia um pouco, mas a gente nunca se interessou. (...) a gente tipo largou tudo pra lá [...] (Caio).

É importante ressaltar, como afirmam Buss e Schlickmann (2019, p. 152), que “educar hoje é uma parceria, um processo que começa em casa, mas continua na escola”, e o

envolvimento dos pais com o cotidiano escolar de seus filhos se caracteriza como elemento essencial para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Os pais de Caio pediam para ele voltar a estudar, argumentavam sobre o futuro que a vida dele poderia tomar, como virar “vagabundo” (sic) e ser preso. Entretanto, jovens como João e Caio não se identificam com a escola e, esta, por sua vez, não acolhe suas angústias e sonhos (Penso et al., 2012). Dados do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Brasil, 2019) atestam que pouco mais de 50% da população nacional aprisionada tem ensino fundamental incompleto, convergindo com os relatos sobre a escolaridade dos sujeitos da presente pesquisa.

[os pais] encheu o saco né? (...) pedia pra voltar [a estudar], pra não ficar no meio da rua que ia virar vagabundo, não sei o que... e aconteceu o que eles falaram mesmo né. Que um dia ia ser preso. [...] não aceitavam. Nenhum pai vai aceitar o filho vagabundo [...] então dava muito conselho. Mas entrava aqui e saía aqui (Caio).

Chama a atenção o fato de não aparecer no relato de Caio atitudes da escola no sentido de motivá-lo a estudar. Parece que ele vivenciou o processo de escolarização sem resultados eficazes na aprendizagem, mas isto não foi percebido pela escola, porque ele não “causava problemas”, ou seja, não cometia atos de indisciplina. Tal situação está de acordo com a colocação de Zanella (2010) de que o aluno só adquire visibilidade quando quebra nas normas estabelecidas. Deste modo, mesmo Caio faltando aulas, sendo desinteressado pelos estudos e parando de estudar no 4º ano do ensino fundamental, não recebe a devida atenção, porque estas são atitudes que atrapalham o cotidiano escolar. Não aprender não é um condicionante para o olhar escolar, enquanto a indisciplina é (Zanella, 2010).

A escola também seria um dos espaços de ação na busca pela redução da pobreza e pela possibilidade de propiciar melhor educação às camadas populares. Entretanto, esse ambiente não tem se mostrado capaz de cumprir seu papel e função social de permitir o acesso de todos os alunos ao conhecimento (Penso et. al., 2012). Pelo contrário, ela apresenta-se como espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e como uma das principais instituições onde se legitimam os privilégios sociais, ocultam as bases sociais dos indivíduos, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, privilegiando méritos e dons individuais (Bourdieu, 1998 citado em Santos, 2012; Nogueira & Nogueira, 2002). Assim, pode-se observar nos relatos dos sujeitos que a escola aparece na infância em relatos curtos e associados as dificuldades, desaparecendo do seu discurso no período da adolescência, quando dão lugar aos relatos sobre a vida na criminalidade.

Fonseca e Rodrigues (2017) discutem que é possível constatar que a maior parte do índice de criminalidade no Brasil ainda está ligada à questão da desigualdade social, e às problemáticas ligadas a este fator, como a falta de escolaridade e de oportunidades de trabalho, que impulsionam diretamente as taxas de criminalidade. A relação entre a qualificação profissional, os níveis de escolaridade e os indicadores de desemprego já foram apontados na literatura como atributos importantes para a definição das políticas de enfrentamento do contexto violento ao analisarem os níveis de violência (Batista et al., 2016, Fonseca & Rodrigues, 2017; Maldonado, 1997, citado em Tavares; Rolim, 2018).

Acesso à educação e trabalho no sistema prisional

Durante a vivência no sistema prisional, percebem-se as consequências da negligência do Estado frente ao investimento em políticas públicas mínimas para os cidadãos que passam pela experiência do aprisionamento. A assistência destinada à pessoa presa é fragilizada, considerando a estrutura degradante dos presídios e os desafios frente à vulnerabilidade social em que esses indivíduos estão submetidos e que não proporcionam condições favoráveis para a concretização das políticas públicas para essa população (Muniz, Pacheco, Carmo & Silva, 2018). Esse cenário é encontrado antes mesmo dos indivíduos serem presos e se perpetua durante o aprisionamento. Esses sujeitos denotam um perfil de exclusão social frente à ausência de acesso à escolarização e trabalho formal, dentre outros direitos sociais previstos em lei (Fonseca & Kamimura, 2012).

O trabalho e o estudo dentro do sistema penal estão associados diretamente à remição de pena e à progressão de regime, considerando o trabalho dentro do sistema prisional como causador de transformação do preso, impondo disciplina e controle (Foucault, 1987). Caio conta sobre os cursos que realizou durante a privação de liberdade. Durante os nove anos que esteve preso, ele fez três cursos: de panificação, serigrafia e teatro. Também relata que foi de seu interesse estudar e trabalhar dentro do sistema. Sua irmã solicitou a um advogado que conseguisse a autorização para ele trabalhar.

Fiz curso de padeiro, serigrafia, teatro. Os três [...] foi eu que busquei [...] pedi pra minha irmã botar um advogado pra correr atrás lá que é difícil né. Ele correu, conseguiu pra mim [...] então não fiquei à toa na cadeia [...] esse é o trabalho lá dentro [...] e... serigrafia lá, cê (sic) trabalha. Cê faz tipo, igualzinho na padaria, a gente fazia pão pro presídio [...] (Caio).

Entretanto, o trabalho na prisão cumpre mais a função de ocupar o tempo do detento do que prepará-lo para voltar ao mercado de trabalho. Descumprindo, assim, a finalidade educativa determinada pela Lei (Fonseca & Kamimura, 2012; Souza & Silveira, 2017). Além disso, segundo Zanella (2010), só os considerados de boa conduta dentro da prisão são escolhidos para trabalhar. Em alguns casos pode ser remunerado, servir para a remição de pena ou para concessão de alguns benefícios, como a progressão de regime.

Eu remi lá um ano e seis meses, que eu remi dentro da minha cadeia. Senão, era pra mim (sic) tá lá até hoje [...] eu que busquei. Eu queria uma melhora pra mim (Caio).

Eu trabalhei lá, esse tempo que eu te falei, aí metade eles pagavam pra nós (sic) lá dentro em dinheiro. E a outra metade ficava na FUNAP. Recebi quando eu saí, tinha três mil e trezentos e pouco... que eu trabalhei lá. (Caio).

Nota-se que o caso de Caio é atípico, considerando a dramática realidade dessa população. Ele buscou um caminho através do estudo e do trabalho já dentro do sistema. Retomou seus estudos, os quais foram interrompidos ainda na infância, completou o ensino fundamental e continua estudando no Centro de Progressão Penitenciária (CPP). Entretanto, Fonseca e Kamimura (2012) já afirmaram que a maioria das atividades realizadas dentro do sistema penal estão relacionadas a faxina, artesanato, jardinagem e serviços gerais, sem a função de profissionalizar e capacitar os indivíduos para inserção no mercado de trabalho. Isto é, o trabalho e a educação dentro do sistema reforçam formações desvalorizadas no imaginário social, pois oferecem cursos que necessitam de pouco estudo e capacitação (Carreteiro, 2003; Faleiros & Faleiros, 2007 citado em Penso et al., 2012), como os de panificação e serigrafia realizados por Caio, por exemplo, não permitindo que os indivíduos alcancem posições sociais mais criativas.

Silva (2014) discute o favorecimento da exploração da força de trabalho dos encarcerados, visto que cada delito corresponde a um determinado tempo de pena. Esse sistema facilita a exploração e subordinação do preso, o qual é visto obrigado a aceitar as condições de trabalho que lhe são impostas. A forma de organização do sistema prisional faz com que o capitalismo o transforme em uma fábrica, possibilitando o controle da orientação do trabalho e da produção (Jinkings, 2013 citado em Silva, 2014). Portanto, o cárcere funciona como um aparelho criado para a reprodução e manutenção da ordem da sociedade dominante, utilizado para transformar criminosos e “fabricar” empregados, inseridos à

disciplina do trabalho assalariado sendo educados ao trabalho alienado como única forma de satisfação de suas necessidades pessoais. Contudo, a forma disciplinar baseada no “mérito pessoal” do sistema penitenciário impõe ao preso a ideia de que a submissão à disciplina do trabalho favorece um “privilégio” a ele, que está ligado por exemplo à remição de pena – o que contribui para motivar os internos ao trabalho (Pavarini, 2010 citado em Silva, 2014).

Me arrependo de não ter estudado. Aí eu comecei estudar... parei na 3ª série. Aí fui pro sistema né. Lá eu fiz a 4ª, 5ª, 6ª e 7ª. E tô estudando agora no Galpão. Fiz um curso de padeiro, fiz um teatro dentro da cadeia. Fiquei em 3º lugar de vinte pessoa (sic). Fiquei em 3º lugar. Tenho diploma do teatro. Tenho diploma da panificação que eu fiz lá dos cursos, da serigrafia. Tenho quatro cursos que eu fiz lá dentro, tudo pelo SENAI (Caio).

Diferente de Caio, João não estudou, não realizou nenhum curso profissionalizante e nem trabalhou durante seu tempo de privação de liberdade. Ele relata que ficou “maloqueirando” (sic) a maior parte do tempo dentro do sistema. Ele realizava uma modalidade de apostas (bolão) dos jogos de futebol semanais dos times brasileiros.

[...] [dentro do sistema prisional] fiz nada. [...] na real, ficava “maloqueirando” na cadeia também [...] aprontando (risos) [...] porque lá tem o bolão, né? Aí eu mexia com isso [...] de jogo de futebol. Na real, meu passatempo lá foi isso. [...] também já emprestei muito dinheiro lá a juro (João).

O acesso à educação dentro do sistema prisional não é priorizado aos presos durante o confinamento. Souza e Silveira (2017) ratificam que é possível verificar que as taxas de reincidência criminal entre os presos inseridos em atividades educacionais e laborativas é menor do que os que não participam. Sendo ainda menor entre os que participaram de atividades laborativas quando comparado às atividades educacionais.

Porém, a valorização do trabalho (como atividade laboral) em detrimento da educação na dinâmica dos presídios, além de não incentivar a adesão dos apenados à escolarização, descaracteriza-a como um direito, colocando-a na condição de opção e de benefício aos detentos, sob a ótica da remição de pena.



Oportunidades educacionais e de trabalho na vida pós-prisional

Os egressos do sistema penal caracterizam-se como indivíduos possuidores de trajetórias de vida marcadas pela passagem na prisão, os quais tentam reconstruir suas identidades na sociedade mesmo carregando consigo o rótulo de ex-presidiário (Madeira, 2008). As oportunidades educacionais e laborais no universo pós-prisional para os egressos evidenciam que a prisão deixa consequências sociais na vida dos indivíduos que por ela passam. A ausência de políticas públicas específicas para os egressos do sistema penitenciário mostra-se ainda como um desafio (Fonseca & Kamimura, 2012).

Alguns autores apontam as dificuldades enfrentadas pelos egressos do sistema prisional e enfatizam a rede de apoio institucional como essencial para a obtenção de emprego, bem como influência significativa do trabalho na redução de taxas de reincidência criminal (Barbalho & Barros, 2014; Souza & Silveira, 2017).

João descreve sua satisfação com a oportunidade de trabalho na Diretoria de Obras da Ceilândia (DF) através da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP). Relata que seu pai o ajudou a conseguir sua inserção no mercado de trabalho por meio da instituição e relata que essa chance é uma ajuda importante aos indivíduos que querem mudar de vida e vivê-la honestamente.

[...] inclusive meu pai que ajudou a arrumar esse serviço aqui [na Direção de Obras da Ceilândia] pra mim. Porque meu pai ele é casado com uma mulher, e essa mulher é mãe da mulher do gestor. Aí meu pai falou com ele, ele falou “não, pode ficar tranquilo que semana que vem ele tá aqui [na Diretoria de Obras] com nós (sic) e tal”. Foi aí que eu consegui [...] Tudo de bom, né? Tô na liberdade. Tô vendo outro cenário (João).

É diferente, né? Bom. Tô gostando muito. [...] isso aqui [oportunidade de trabalho pela FUNAP] ajuda muito, entendeu? Tem gente aqui mermo que quer mudar de vida, tá entendendo? E realmente quer... (João).

Caio também conta como conseguiu o emprego na Diretoria de Obras através da indicação de um irmão de um amigo que o questionou se queria o trabalho externo e arranhou uma carta de emprego para ele. Ele também relata quais os serviços que ele realiza junto à Diretoria de Obras na cidade. Além disso, cumpre uma rotina de estudos além do trabalho, continua estudando no regime semiaberto, e se mostra animado com a liberdade e com as oportunidades que teve extramuros.

Tinha um amigo meu lá que a mãe dele... que o irmão dele trabalhava lá na FUNAP. Aí perguntou “quer trabalhar lá?” Eu falei “quero”, aí arrumou uma carta de emprego pra mim e eu vim trabalhar aqui [na Diretoria de Obras da Ceilândia]. [...] a gente mexe com boca de lobo, limpa boca de lobo, faz calçada. É isso [...] tá sendo bom demais. Eu trabalho aqui, chego lá [no Galpão] 19h, vou pro colégio, volto 22h, durmo. Acordo de novo, vou trabalhar. Mil maravilha. Tá bom demais (Caio).

A atenção e o objetivo centrais das redes de apoio institucionais, quando se inclinam a (re)inserir egressos, é a colocação no mercado de trabalho. Na visão da sociedade e dos próprios egressos, o trabalho é a ferramenta mais importante e também a mais escassa. Programas que atuem na inserção laboral de egressos do sistema penitenciário devem visar o não retorno desses indivíduos a situações que podem levar à criminalidade, permitindo a vivência em universos diferentes dos prisionais, oferecendo expectativas para esses sujeitos. Dessa forma, é importante atuarem numa lógica que não objetive apenas a contratação, mas também os efeitos positivos do trabalho em outros âmbitos da vida do egresso, como nas relações familiares e comunitárias (Madeira, 2008; Souza & Silveira, 2017).

A oportunidade às atividades laborais promove a elevação da autoestima do egresso e a dignidade destes sujeitos como forma de reconhecimento de que ele não está mais envolvido com o crime. Promovendo sua autonomia, favorece sua capacitação e conseqüentemente desenvolve a sua independência na vida em liberdade (Fonseca & Rodrigues, 2017; Souza & Silveira, 2017).

Madeira (2008) aponta que além do acesso ao trabalho, outros elementos também são responsáveis para desenvolver esperança e oportunidades para os egressos como a formação de redes e a conversão religiosa. Contudo, a inclusão social a partir do trabalho constitui a melhor maneira de atender às necessidades sociais, justamente na possibilidade de inclusão desses egressos do sistema penitenciário.

[...] eu aprendi na cadeia cinco anos atrás, o que que é bom o que que é errado pra mim. Eu posso ganhar aqui mil real (sic), mas não quero ganhar cem mil, dez mil na rua à toa, roubando ou traficando. Não quero (Caio).

Em uma sociedade de consumo, os indivíduos, mesmo que ocupem lugares marginalizados, estão submetidos às demandas consumistas e buscam entrar numa dinâmica de consumo que os possibilite o pertencimento e o status de cidadão. O trabalho apresenta-se, portanto, como um eixo de inserção e de construção identitária que oferece mais que sustento

econômico, uma identidade pessoal no contexto social (Penso et. al., 2012). Caio aponta os bens que ele gostaria de ter antes de ser preso e que apesar de conseguir muito dinheiro com a criminalidade, não possuía nada. Hoje, através do seu trabalho, afirma que tem seus pertences como carro e moto.

O que eu não tinha na minha vida passada antes de eu ser preso, que eu queria ter que era um carro, ter uma moto. Todo mundo quer ter né, essas coisas... quando eu tava na vida errada né, que eu pegava muito dinheiro. Eu não tinha nada. Tinha dinheiro, mas não conseguia nada. Hoje eu trabalho aqui, tenho meu carro, minha moto, entendeu? Suado. Então tô achando bom demais (Caio).

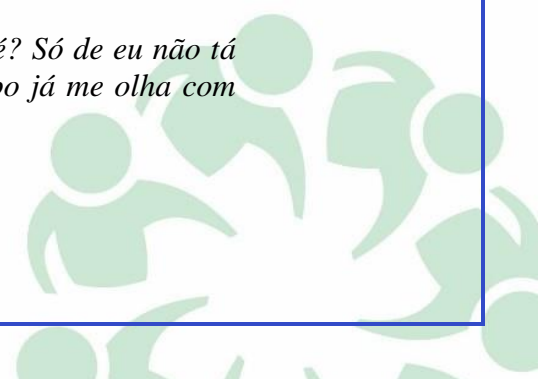
Como aponta Penso et al. (2012), sujeitos como Caio estabelecem o trabalho como forma de conseguir bens como carro, roupas, calçados, entre outros. Ser um trabalhador é um objetivo a ser alcançado, mesmo que a meta não seja o trabalho como realização pessoal, mas como forma de acessar bens de consumo.

João também visualiza seu futuro através de um caminho honesto e expõe o desejo de “fazer diferente” (sic) a partir de agora em liberdade. Demonstra o desejo de construir uma família no futuro, mas não tem intenção de retomar os estudos ou fazer algum curso profissionalizante. Além disso, sua pretensão é abrir um comércio. Penso et al. (2012) também assinala que o interesse parece ser sobreviver, não interessando muito qual o tipo de trabalho. O mais importante não é a função exercida, mas sim o resultado financeiro alcançado.

Meu futuro eu quero conquistar minha vida agora honestamente, né? Fazer diferente agora. Construir uma família. [...] não... isso aí [pretensão de fazer algum curso profissionalizante] não [...] trabalhar com vendas. Montar um negócio pra mim mesmo [...] pretendo muito abrir um comércio pra mim (João).

Além disso, a inserção do egresso através do trabalho traz uma mudança de seu status nas suas relações familiares, que o leva a ascender a uma condição mais aceitável principalmente em relação à mãe (Penso et. al., 2012).

Tenho [feito algo de diferente da criminalidade], né? Só de eu não tá mais fazendo nada de errado [...] minha mãe já tipo já me olha com outros olhos. Meu pai também, meu irmão (João).



Vou na minha mãe, fico com ela. Acho bom demais. demais. Saio com ela, coisa que eu não fazia, né? [...] nunca queria sair com minha mãe não. Hoje, eu levo ela (sic) pro cinema, levo ela pra tomar sorvete, compro tênis pra ela, compro roupa. Entendeu? Bom demais (Caio).

Jacobina e Costa (2006 citado em Penso et. al., 2012) afirmam que o mais importante para esses sujeitos não é a função exercida e sim a mudança de status social que passa de “bandido” como são qualificados, para trabalhador, o qual é valorizado na sociedade. João idealiza perspectivas profissionais que não passam pelo ensino formal, assim como achados em outras pesquisas de Penso et. al. (2012); talvez porque a possibilidade de ter uma profissão que dependa da formação escolar se configure como algo muito distante e inacessível para eles.

O processo educacional não é percebido como possibilidade real responsável pela construção de um futuro profissional (Penso et al., 2012) para João. Diferentemente dele, no discurso de Caio, a educação e a profissionalização, no entanto, aparecem como fazendo parte da sua aspiração de futuro. Caio fala de seu desejo de cursar uma faculdade de Direito e revela que este veio da sua vivência na prisão, após ler muitos processos de outros apenados.

Vou terminar [os estudos] se Deus quiser. Até o ano que vem eu termino (Caio).

[...] [para o futuro] terminar meu estudo, trabalhar e cuidar da minha mãe (...) terminar meu estudo e fazer uma faculdade, entendeu? Quem não quer fazer faculdade né? [...] [curso] de Direito (Caio).

Muito processo em cadeia. A gente lê muito né. Dos presos... os presos que chega lá, a gente vai ficando lendo, vê o que que ele fez. Fica lendo, vendo os artigo (sic), né? Tenta entender um pouquinho porque, o que que aconteceu [...] (Caio).

Entende-se, portanto, que a produção dos sentidos subjetivos a partir das zonas de vivências educacionais dos sujeitos João e Caio, antes da privação de liberdade, das vivências educacionais e laborais acessadas dentro do sistema prisional e as vivências educacionais e laborais na vida extramuros são significativos quando se analisa a importância e o impacto dos aspectos da educação e do trabalho nas trajetórias de vida dos sujeitos, reconhecendo suas subjetividades, identidades culturais e os processos de socialização vivenciados por eles.



Considerações finais

Ao longo deste trabalho foram apontadas as vivências de egressos do sistema penitenciário do Distrito Federal nos campos da educação e do trabalho, buscando compreender os sentidos que ocupam na trajetória de vida desses sujeitos, questionar as influências sociais em suas histórias e como o processo de privação de liberdade marca seus corpos e suas subjetividades.

Apesar de existirem, as oportunidades educacionais e laborais no sistema prisional brasileiro são escassas, não só devido à grande população carcerária como também aos mecanismos de controle e poder do sistema prisional. Reconhece-se que o processo de ensino-aprendizagem tem papel essencial na formação das subjetividades e construção da cidadania, porém, a escola tem se apresentado como espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Percebe-se que as oportunidades educacionais e laborais na vida extramuros para os egressos evidenciam que a prisão deixa consequências sociais na vida dos indivíduos que por ela passam, corroborando também na percepção de que o trabalho e a educação dentro do sistema reforçam formações desvalorizadas no imaginário social. O trabalho apresenta-se como um eixo de inserção e de construção identitária que oferece mais que sustento econômico, mas uma identidade pessoal no contexto social.

O pouco contato com os egressos, tendo em vista suas dinâmicas de vida e de trabalho externo, além do constrangimento e dificuldade de exposição sobre temáticas das suas trajetórias, estabelece a necessidade do desenvolvimento de grupos de implicação com esses egressos a fim de maior aproximação entre pesquisador e participante. O trabalho permitiu a captura das vivências individuais e de elementos culturais, sociais e econômicos. O conhecimento das trajetórias de vida desses egressos e a sua análise permitiram a formação de percepção crítica do engendramento da desigualdade e marginalização de camadas sociais e do sistema prisional e suas interrelações com os indivíduos.

A temática do encarceramento é um desafio na sociedade atual, desse modo, percebe-se que é essencial ampliar os estudos em relação à execução das políticas públicas de educação e trabalho voltadas para a população prisional e egressa do sistema, considerando que a prática do que está regulamentado nas leis apresenta-se deficitária. Além disso, é urgente ampliar o debate em relação a assistência social desses sujeitos, uma vez que o cenário socioeconômico e cultural inviabiliza o acesso destes aos seus direitos básicos.

REFERÊNCIAS

- Barbalho, Lidiane de Almeida, & Barros, Vanessa Andrade de. (2014). Entre a cruz e a espada: a reintegração de egressos do sistema prisional a partir da política pública do governo de Minas Gerais. *Psicologia em Revista*, 20(3), 549-565. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P549>
- Barus-Michel, Jaqueline. (2004). A Problemática Clínica. In Barus-Michel, J., O Sujeito Social (Cap. 3, pp. 67-82). Editora PUC Minas.
- Batista, Analía Soria, França, França, Karla Christina Batista Berdet, Marcelo, & Pinto, Marizângela Aparecida de Bortolo. (2016). Metropolização, homicídios e segurança pública na área metropolitana de Brasília: o município de Águas Lindas de Goiás. *Sociedade e Estado*, 31(2), 433-457. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000200007>
- Brasil (2006). Lei 11.343 – Institui o Programa Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm
- Brasil. (2019) Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.
- Brasil (1940) Decreto Lei 2.848. Código Penal <https://www2.senado.leg.br/handle/id/529748/codigo>
- Buss, Mariana Dozol & Schlickmann, Maria Marlene. (2019). Escola x família: uma aproximação necessária. *Estudos em Pedagogia e Educação*, Orleans, Santa Catarina, 142-158.
- Camilo, Telma Cristina. (2008). A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 8(2), 130-139. <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/192>
- Carvalho, Juliana Castro Benício de, & Costa, Liana Fortunato. (2015). História de vida: aspectos teóricos da Psicossociologia clínica. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 23(2), 24-31. <https://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20150004>
- Conceição, Viviane Lima da, & Zamora, Maria Helena Rodrigues Navas. (2015). Desigualdade social na escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 705-714. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400013>
- Cortina, Monica Ovinski de Camargo. (2015). Mulheres e tráfico de drogas: aprisionamento e criminologia feminista. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 761-778. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p761>
- DEPEN (2019) <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/DF/df>
- Diniz, A., & Moura, D. (2015). Os sentidos da integração no proeja-fic/fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional. *HOLOS*, 4, 130. 10.15628/holos.2015.3196

- Dobránszky, István de Abreu & Gonzalez Rey, Fernando (2018). A produção de sentidos subjetivos e as configurações subjetivas na especialização esportiva. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 2(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.31501/rbpe.v2i2.9277>
- Energas, A. S. S. (2012). Família e aprendizagem: como a dinâmica familiar interfere nos problemas de aprendizagem. [Monografia de especialização] Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR, Brasil. http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4678/1/MD_EDUMTE_I_2012_03.pdf
- Faria, Ana Amélia Cypreste, & Barros, Vanessa de Andrade. (2011). Tráfico de drogas: uma opção entre escolhas escassas. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 536-544. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000300011>
- Fonseca, C., & Rodrigues, J. (2017). Contextos de ressocialização do privado de liberdade no atual sistema prisional brasileiro. *Revista Multitexto*, 5(1), 35-44. <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/189>
- Fonseca, Kely Hapuque Cunha; Kamimura, Quésia Postigo. (2012). Egressos do sistema penitenciário: um estudo sobre o acesso aos direitos sociais, com ênfase em educação e trabalho. *Revista Debates*. 6(3), pp. 145-163. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-5269.29657>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (20ª ed.) Vozes.
- Gaulejac, V. de. (2005). Historia de vida: Entre sociología clínica y psicoanálisis. In Gaulejac, V. de, Márquez, S. R., Ruiz, E. T. *Historia de Vida: psicoanálisis y sociología clínica. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. (pp. 19-47) Universidad Autónoma de Querétaro e Asociación Metáfora.
- Gaulejac, Vincent de. (1999) Historia de vida y sociología clínica. *Proposiciones 29: Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en las Ciencias Sociales*. Santiago de Chile. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-Historias-de-vida-y-sociologia-clinica.-1999.-pdf.pdf>
- Gonzalez Rey, Fernando (2010). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning.
- Ireland, Timothy D. (2011). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *Em Aberto*. 24(86), pp. 19-39. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educação+em+prisões/8b4d6cb0-12db-4ad8-87fc-47e7c52a6153?version=1.3>
- Julião, Elionaldo Fernandes. (2016). Reincidência criminal e penitenciária: aspectos conceituais, metodológicos, políticos e ideológicos. *Revista Brasileira de Sociologia – RBS*. 4(7). pp. 265-291. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.157>
- Lauermann, Jusiene Denise, & Guazina, Félix Miguel Nascimento. (2013). Para além dos muros institucionais: problematizando os discursos dos egressos do sistema prisional. *Barbaroi*, (38), 178-197. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100010&lng=pt&tlng=pt

- Lopes, Telma Silva Santana; Rossato, Maristela. (2018). A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 22(2) pp. 385-394. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011363>
- Madeira, L. M. (2008). Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil. [Tese de doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15656>
- Medan, Marina; Villalta, Carla; Llobet, Valeria. (2018). Entre inercias burocráticas y evaluaciones sobre las familias: adolescentes privados de libertad. *Estudios Socio-jurídicos*, 21(1). pp. 294-326. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.6309>
- Monteiro, F. M., & Cardoso, G. R. (2013). A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária: um debate oportuno. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 13(1), 93-117. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.1.12592>
- Morais, Normanda Araujo de, Raffaelli, Marcela & Koller, Sílvia Helena. (2012). Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 118-136 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79924085009>
- Muniz, Keylla da Cruz Carneiro, Pacheco, Luznarina da Silva, Carmo, Silvete Monteles do, Silva, Vilândia Soares da. (2018). Políticas públicas penitenciárias no Brasil: uma análise da política de “ressocialização” e da atuação do assistente social na garantia dos direitos dos apenados. In *Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Vitória, ES, Brasil. pp. 1-15.
- Nogueira, Cláudio Marques Martins, & Nogueira, Maria Alice. (2012). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 78, pp. 15-36. <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>
- Penso, Maria Aparecida, Conceição, Maria Inês Gandolfo, Costa, Liana Fortunato, Carreiro, & Teresa Cristina Othenio Cordeiro. (2012) *Jovens pedem socorro: o adolescente que praticou ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual*. Liber Livro.
- Rolim, M. (2018). Desistência do crime. *Sociedade E Estado*, 33(3), 829-847. [10.1590/s0102-6992-201833030008](https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201833030008)
- Rossato, Maristela; & Martínez, Albertina Mitjans. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*. 40. pp. 185-198. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442/3913>
- Santos, B. C. (2016). As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a Educação. [Apresentação de Trabalho/Comunicação].
- Silva, C. M. M. (2014). *Trabalho e política de qualificação profissional do sistema prisional: um estudo contextualizado no Presídio Helena Maria da Conceição de Ituiutaba/MG e nas associações de proteção e assistência aos condenados (APACS) de Ituiutaba e*

Itaúna/MG. 2014. [Tese de doutorado] Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13679/1/TrabalhoPoliticaQualificacaoProfissional.pdf>

SILVA, Laís Alexandre da. (2012). Violência e sistema prisional: um reflexo da desigualdade social. *Revista 107*. <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-107/violencia-e-sistema-prisional-um-reflexo-da-desigualdade-social/>

Silva, Simone Araújo da, Herzberg, Eliana, & Matos, Luís Alberto Lourenço de. (2015). Características da Inserção da Psicologia nas Pesquisas Clínico-Qualitativas: Uma Revisão. *Boletim de Psicologia*, 65(142). pp. 97-111.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v65n142/v65n142a09.pdf>

Soares Filho, Marden Marques, & Bueno, Paula Michele Martins Gomes. (2016). Demografia, vulnerabilidades e direito à saúde da população prisional brasileira. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(7), 1999-2010. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015217.24102015>

Souza, Rafaelle Lopes, & Silveira, Andrea Maria. (2017). Egressos do sistema prisional no mercado formal de trabalho: oportunidade real de inclusão social? *Revista de Políticas Públicas*, 21(2). pp. 761-779. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v21n2p761-780>

Souza, T. A. de. (2013). *O egresso do sistema prisional: do estigma à inclusão social*. Instituto Elo.

Tavares, Gislaíne Pereira, Scheffer, Morgana, & Almeida, Rosa Maria Martins de. (2012). Drogas, violência e aspectos emocionais em apenados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 89-95. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100011>

Tavares, M. (2007). A Entrevista Clínica. In: Cunha, J. A. *Psicodiagnóstico V*. (5ª ed. Cap. 5. pp. 45-56). Artmed.

Zanella, Maria Nilvane. (2010). Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2(3), pp. 4-22.
<https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/239/224>

Autores	Contribuições dos autores
Autor 1	Investigação e Escrita – Primeira Redação
Autor 2	Escrita – Revisão e Edição e Supervisão
Autor 3	Obtenção de Financiamento, Administração do Projeto, Análise Formal e Metodologia e Supervisão Investigação e Escrita – Primeira Redação, revisão final

A pesquisa tem financiamento da Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal – FAP DF.