

A ESCRITA NO CÁRCERE: UMA POSSIBILIDADE DE AUTORIA PARA ALÉM DO DELITO

Jane Cleide Alves Hir

Resumo

O objetivo do trabalho é possibilitar uma reflexão sobre o ensino da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase I no espaço prisional visando identificar em que medida este ensino pode contribuir para a ressocialização do apenado. O problema é avaliar em que medida a mediação docente contribui para a aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional? Trata-se de uma pesquisa em educação de abordagem qualitativa centrada na observação e no registro dos processos de escrita. O lócus da investigação é a Casa de Custódia de Curitiba, localizada no município de Curitiba, PR. Essa unidade prisional atende a 514 detentos em regime fechado, dentre eles foram selecionados os da Fase I, num total de 29 educandos. Neste sentido, busca-se identificar os limites e possibilidades do trabalho pedagógico no espaço prisional, caracterizar o papel da mediação docente no processo da escrita e relacionar o desenvolvimento da autoria com a apropriação do sistema da escrita na perspectiva de uma educação dialógica que busca a emancipação do sujeito constituindo-se em instrumento de resgate da humanidade com vistas à reinserção social como direito do sujeito apenado e dever da instituição prisional.

Palavras chave: Escrita. Autoria. Mediação. Espaço Prisional.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está historicamente inserida em um campo de luta pelo direito à educação para todos e marcada em sua constituição pelo desafio de dialogar com os múltiplos saberes e diversos processos de aprendizagem inerentes aos seus sujeitos, sujeitos “capazes de pensar a si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constatarem, avaliam que decidem e que rompem com o estabelecido” (FREIRE, 1997, p.10).

Vivendo os conflitos como professora alfabetizadora entre identidade e delito, normas de segurança e formação do pensamento crítico, silenciamento e autoria, relações de poder x sujeição, a pesquisadora questionou: em que medida a mediação docente contribui para a aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional? Como trabalhar a identidade do aluno sem adentrar por suas trajetórias pessoais marcadas pelo delito? O que estes sujeitos sabem, podem e querem dizer? Como lhes garantir a apropriação da escrita e, ao mesmo tempo, possibilitar a autoria da palavra?

Trata-se de uma pesquisa em educação de abordagem qualitativa centrada na observação e no registro dos processos de escrita. O lócus da investigação é a Casa de Custódia de Curitiba, localizada no município de Curitiba, PR. Essa unidade prisional atende a 514 detentos em regime fechado, dentre eles foram selecionados os da Fase I, num total de 29 educandos.

O objetivo de pesquisa de investigar a contribuição da mediação docente na aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional foi delineado a partir do observado e registrado, o que possibilitou identificar os possibilidades e limites do ensino da escrita, mapeando as histórias de vidas, diferentes processos de escolarização e as dimensões contextuais do/no espaço prisional. Para tanto planejou a ação pedagógica, com vista analisar as interferências dos encaminhamentos didático-pedagógicos na aprendizagem da escrita com autoria dos sujeitos privados de liberdade, buscando relacionar os indícios de autoria na produção textual dos educandos frente a estratégia didático-pedagógica de mediação entre a leitura de mundo expressa na oralidade e a escrita.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino que atende ao Ensino Fundamental e Médio, numa organização específica, penitenciária, da rede de ensino estadual do estado do Paraná, onde são ofertados por meio de uma Matriz Curricular organizada em áreas do conhecimento, como constante na Proposta Político Pedagógica do CEEBJA Dr Mário Faraco, apresentada no Quadro I, que atende a 11 unidades prisionais de Curitiba e região metropolitana.

QUADRO I - MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL – FASE I | | |
|--|----------------|---------------------|
| ESTABELECIMENTO: CEEBJA DR “MÁRIO FARACO” | | |
| ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná | | |
| MUNICÍPIO: Piraquara NRE: Área Metropolitana Norte | | |
| ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1º Semestre/2009 FORMA: Simultânea | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440 H/A ou 1200 HOR | | |
| ÁREAS DO CONHECIMENTO | Total de Horas | Total de horas/aula |
| LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA e ESTUDOS da SOCIEDADE e da NATUREZA. | 1200 | 1440 |
| TOTAL | 1200 | 1440 |

Nessa organização de ensino, o professor da Fase I trabalha com as três áreas do conhecimento, o que a princípio pode possibilitar um trabalho mais significativo com a escrita na perspectiva do letramento, embora exija também um cuidado maior na elaboração do planejamento e dos instrumentos avaliativos considerando que os alunos possuem diferentes níveis de alfabetização.

Quem são estes sujeitos?

O Plano Estadual de Educação voltado ao sistema prisional apresenta um mapeamento da faixa etária e da escolaridade dos sujeitos apenados no Paraná, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias- INFOPEN, “a população carcerária paranaense apresenta-se extremamente jovem, onde 51,33% encontram-se na faixa de 18 a 34 anos e com baixíssimo nível de escolaridade, sendo que 62% não possuem o Ensino Fundamental completo” (BRASIL, 2012).

A partir desses dados pode-se inferir a necessidade de uma reflexão cuidadosa sobre a urgência do planejamento das Políticas Públicas no Sistema Penal do Paraná, bem como da implementação de uma proposta pedagógica que auxilie o apenado na construção de sua autonomia pessoal, considerando, principalmente o fato de ser esta população muito jovem o que indica que após o cumprimento da pena há uma expectativa de tempo de vida significativa para sua reinserção social ou para sua reincidência no crime.

Nessa perspectiva, o ensino da escrita precisa ir muito além da aquisição do código escrito e ser considerado como instrumento de inserção do sujeito na sociedade letrada conferindo-lhe uma possibilidade maior de ser visto e ouvido e conseqüentemente ser inserido de forma positiva na vida social, uma vez que “os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado, o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE, 1968, p.18).

Na sociedade atual, ler e escrever significa participar de espaços organizados pela palavra escrita de forma autônoma, significa ter acesso a um mundo de informações, sem as

quais o indivíduo vive em estado de interdição, ou seja, não participa das práticas sociais que circulam. Não ler e não escrever na prisão significa estar duplamente interdito.

A escrita no espaço da prisão

Trabalhar a escrita numa concepção emancipatória no espaço prisional significa travar um embate ideológico constante e desigual, na medida em que este espaço é marcado pela sujeição e assujeitamento. É preciso cotidianamente conciliar normas de segurança que a rigor se embasam no silenciamento e na aceitação tácita com o desenvolvimento do pensamento crítico. É preciso atentar para os acordos, identificar as relações de poder que se estabelecem dentro do grupo, na própria sala de aula e distribuir espaços de fala com cuidado. Nesta delicada trama delinea-se, então, o grande conflito: Como autorizar estes sujeitos subjugados a dizer a sua palavra?

A partir daí surgem outras questões: Como trabalhar a identidade do educando sem adentrar por suas trajetórias marcadas pelo delito? Como mediar o processo de apropriação da “sua palavra” sem fomentar revolta? O que estes sujeitos sabem, podem e querem dizer? Será possível propiciar a autonomia do seu processo de aprendizagem em um contexto tão adverso? Como trabalhar a apropriação do sistema da escrita em espaços improvisados e com limitação de muitos recursos, além da organização arbitrária dos tempos imposta pela coordenação da segurança prisional? Como conciliar, neste contexto, a leitura crítica do mundo e a validação da autoria?

Qual o sentido da escrita?

Numa sociedade grafocêntrica na qual vivemos saber escrever se constitui em ato social que implica pertencimento e atuação no mundo. Ao se apropriar do sistema escrito tanto nas dimensões da forma quanto da intencionalidade, o indivíduo se empodera de um instrumento de exercício do Ser. No processo de escrita, conteúdo e posicionamento só faz sentido se houver uma finalidade.

Nesta dimensão destaca-se o para quê e o para quem, pois o interlocutor é a força motriz que provoca no sujeito o que vai ser dito e, além disso, é preciso que aquele que diz ou

escreve a palavra tenha em mente a reação que deseja provocar no outro. Aqui se revela o primeiro impasse: para quem escrever? O que pretendo provocar?

No contexto das práticas sociais temos no espaço prisional respostas práticas e diretas a estas perguntas: “[...] Escrevo uma “pipa” (bilhete típico do espaço prisional, geralmente escrito em um pedaço de papel qualquer) para a pedagoga ou assistente social, carta pra família, solicitação para o juiz, etc.” (DETENTO, CPE, 2014). No entanto muitas destas escritas necessárias ao sujeito não são validadas pelo sistema. Ou seja, em grande parte, não recebem respostas, não são encorajadas e muitas vezes não chegam ao seu destino. Assim se estabelece uma cisão entre a concepção de escrita como prática social e a não validação dela quando parte do apenado dentro do sistema penitenciário.

Dessa forma, há também uma ruptura entre a concepção de uma educação que objetiva a plenitude do sujeito defendida inclusive no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012, p. 16) “como instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora” e a concepção punitiva do espaço carcerário, sendo que a contradição entre:

[...] educação e a reabilitação penitenciária incide preponderantemente nesse aspecto. A primeira almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade e da participação para a construção de conhecimentos, a transformação e a superação de sua condição. Já a segunda, atribui a absoluta primazia na anulação da pessoa, na sua mortificação enquanto sujeito, aceitando sua situação e condição como imutáveis ou, ao menos, cujas possibilidades para modificá-las estão fora de seu alcance (PORTUGUES, 2001).

A vida no cárcere induz a um processo de “apagamento” do indivíduo quando nega ou negligencia o atendimento às necessidades básicas para a sua sobrevivência e quando reafirma a sua despersonalização por meio da subordinação a esquemas internos e dos procedimentos específicos do sistema prisional.

Por outro lado, uma proposta pedagógica, que considere a leitura e a escrita como prática significativa, em oposição às condições adversas impostas pelo sistema, pode contribuir em grande medida para o resgate da subjetividade e construção de outras identidades, além do delito, instrumentalizando o sujeito apenado para enxergar outras possibilidades de ação no mundo.

Muito além do sentido genérico de relacionar ou de servir de passagem, a mediação pedagógica precisa ser considerada em seu sentido dialético como o processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas (LOPES, 1999, p.210).

De acordo com Charlot (2000, p.78) “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (Grifo do autor). Assim, no espaço prisional, mais que em qualquer outro espaço, é imperioso “escavar” possibilidades de sentido para os saberes a serem apresentados.

Nessa perspectiva, o trabalho docente assume, além das especificidades que lhe são inerentes, a função de porta voz de um mundo do qual esses sujeitos estão apartados e, ao mesmo tempo, a função de conectar três dimensões de saber: o que eles sabem e conhecem de antes da prisão, o que eles sabem e vivenciam na prisão e o que eles não aprenderam e/ou não sabem e desejam saber. Somente a partir da ligação entre essas dimensões é que é possível promover a aprendizagem significativa na medida em que esse processo de aprender se pauta na construção de si mesmo enquanto sujeito.

Em relação ao desejo de aprender, é preciso considerar primeiro o espaço prisional com toda a sua carga de “faltas” que lhe é própria: falta de privacidade, de atendimento médico, de condições básicas de higiene, enfim de validação da condição humana. Nesse vácuo onde os desejos imediatos são físicos, palpáveis, insignificantes para quem não vive a falta, o discurso pedagógico sobre a necessidade de aprender, soa falso: perde-se no vazio. É preciso então uma abordagem menos pedagógica no sentido de ensinar. É preciso ver e escutar: acolher e reconhecer esse espaço como parte real da sociedade em que vivemos. Somente a partir dessa postura de acolhimento e reconhecimento é que será possível traçar as rotas de aprendizagem. Os sujeitos validados em sua essência poderão ser agora mobilizados a aprender, no:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000,p. 53).

Para Charlot (2001, p. 55) mobilizar significa por recursos em movimento, reunir forças para colocar a si próprias como recurso. É esse movimento interno que a ação docente precisa provocar e para isso é necessário o reconhecimento e a validação.

Sobre o processo da escrita, Geraldi (1991, p.160) enfatiza que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.” Desta forma, o autor salienta a importância das condições de produção “o que dizer” “para quê” e “para quem dizer”, como base do trabalho pedagógico com a escrita e, desta forma, estabelece pressupostos para uma mediação dialógica no ensino e aprendizagem da escrita considerando a perspectiva do sujeito que se colocando no texto se emancipa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 308) “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve). Assim, o ato de escrever é um ato de autoria visto que é exigido daquele que escreve uma tomada de decisões sobre o que e como dizer. Neste contexto, considerando a urgência do processo educativo no espaço da prisão e ainda mais a urgência da inserção do apenado não alfabetizado ou precariamente alfabetizado no acesso aos bens culturais da sociedade letrada, cabe ao professor ensinar procedimentos de autoria, ou seja, possibilitar ao aluno, além da autonomia, um repertório linguístico capaz de permitir a comunicação desejada e assim constituir-se protagonista na cena do mundo.

A partir dessa ótica, além de possibilitar a apropriação das regras da variedade linguística padrão, o professor torna-se o mediador entre o aluno e a cultura letrada na qual se insere. Conforme Schwartz (2012, p.160) “[a] intervenção do professor precisa ir ao encontro dos saberes já construídos dos alunos, ou seja, a proposta didática precisa ficar na intersecção entre o possível e o difícil”. Neste sentido, a mediação docente necessita ser orientada pela percepção do momento adequado para acolher ou confrontar, aceitar ou questionar.

No processo de aquisição da escrita, na perspectiva da mediação é o professor quem define a correção a ser feita e em que profundidade, pois o erro tido como hipótese não obstaculiza o processo, mas sinaliza a trajetória percorrida e a que precisa ser feita.

Uma proposta de ensino da língua materna pautado na perspectiva sociolinguística passa necessariamente pelo respeito ao repertório linguístico e cultural dos alunos e não pode prescindir do compromisso político de expandir este repertório para tornar o aluno partícipe nas esferas sociais em que transite e (na expectativa da reinserção) naquelas em que irá transitar. Para isto, é fundamental possibilitar o acesso aos diferentes gêneros textuais oportunizando o uso da língua em diferentes contextos e assim desafiá-lo a se posicionar diante de conflitos éticos e políticos da sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que o fato dos alunos não estarem alfabetizados não pode se constituir em impedimento para a implementação dessa proposta. A aquisição do código nas relações biunívocas e arbitrárias do sistema da escrita não pode ser apartada da dimensão discursiva da língua, ou seja, enquanto se ensina a grafar as palavras se propõe o debate sobre o seu valor (posição e importância individual e coletiva) na teia dos discursos na qual nos inserimos como sociedade.

O ato de escrita pode ser concebido como a oportunidade que um sujeito tem de representar sua visão de mundo em uma prática social de comunicação socialmente reconhecida. É no exercício desta autoria – a busca do conteúdo e da forma, o que e como dizer – que é possível construir a autonomia do pensamento.

De acordo com Klein (2003), a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo e envolve tanto a aquisição do sistema alfabético/ortográfico, ou seja, a decodificação de um código quanto a compreensão e o uso da língua escrita nas práticas sociais, ocupando assim uma posição central nas diversas áreas do conhecimento. Compreender essa complexidade é o primeiro passo para a definição de estratégias que promovam na sala de aula a experiência da escrita como forma de materializar a palavra e a sua posição discursiva.

Um projeto de apropriação da escrita que considere essa complexidade requer pesquisa e planejamento específicos, além de avaliação contínua e respeito à alteridade. Produzir um texto exige do escritor conteúdo, posicionamento e finalidade. O aluno da EJA Prisional tem muito a dizer, e a quem dizer. O que a escola precisa trabalhar é o como dizer. Da intenção à forma existe um caminho, um processo cognitivo, que na escrita passa pela aquisição do código escrito e por uma série de decisões sobre a escolha dos vocábulos e dos recursos linguísticos necessários à materialização da ideia. Nesse processo é fundamental que o professor oriente sua prática no sentido de desenvolver a autonomia do pensar considerando que ensinar a escrever é possibilitar ao aluno “dizer a sua palavra”, ou seja, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria.

Para assumir sua condição de sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. Paulo Freire (1987, p. 13) afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Este é o sentido da escrita que deve nortear as práticas de ensino da língua materna: ensinar a escrever para ser e estar no mundo (mesmo atrás das grades), para se fazer ver e ouvir, para participar, atuar, concordar, discordar.

Considerando a dimensão do posicionamento inerente ao ato de escrever, o professor é o responsável por garantir em sala de aula o respeito à diversidade de opinião e deve abrir espaços para a expressão das diferentes visões de mundo a respeito dos múltiplos conflitos do mundo contemporâneo. Apenas em um espaço dialógico sem os entraves do preconceito e dos dogmas, o sujeito aprendente se sentirá autorizado a dizer sua palavra, o que sente, vê e pensa. Nesse sentido, o debate, a troca de experiências, a palavra falada deve preceder à palavra escrita, fortalecendo-se no diálogo, explicitando suas intenções e desenhando a si mesma como um projeto de escrita.

Se a prática da produção escrita apenas para avaliação do professor já é por si só vazia quando se trata de crianças, o que dizer dessa prática com jovens e adultos apenados, sujeitos silenciados numa sociedade excludente na qual os diferentes gêneros textuais circulam, entrelaçam-se, reproduzem-se, permeando decisões e exigindo respostas.

Para um trabalho efetivo de autoria na EJA Prisional, é preciso planejar a escrita a partir das situações cotidianas e de temas contemporâneos e significativos para os alunos. É preciso dar vez e voz aos educandos para que expressem suas opiniões, reivindicações, perguntas, respostas, dúvidas e angústias. Ao professor, cabe pesquisar formatos, estabelecer pontes de acesso, sugerir formas de dizer, orientar, encaminhar.

No entanto, essa postura esbarra na própria estrutura do sistema prisional que pelo seu caráter de “desindividualização” dos sujeitos inviabiliza diversos procedimentos e atitudes e promove o assujeitamento. Tal assujeitamento advém da condição de submissão imposta pela própria dinâmica carcerária e consiste no imperativo da exclusão do direito de se ter vez e voz, ser ouvido e respeitado. Neste jogo de poder, o detento precisa se amoldar para servir ao funcionamento da instituição prisional, conforme analisa Foucault (2005, p. 118) “[é] dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

A escrita é uma necessidade no sistema prisional e este é um aspecto positivo no ensino da escrita. No entanto, o primeiro impulso, muitas vezes, decorre da necessidade da denúncia dos direitos negados. Mais uma vez é estabelecido o confronto: a mediação docente que atua para validar a voz do sujeito e a organização inibidora do espaço carcerário no qual o apenado aprende a se amoldar aos rituais e normas para corresponder aos objetivos da instituição penal e se tornar um “bom interno”.

No entanto, apesar dos limites impostos, não é possível abrir mão – no exercício da docência – de fazer da ação pedagógica o espaço para “uma reconciliação individual com o

ato de aprender” (MAYER, 2006, p. 28), no qual seja considerada a identidade única do sujeito, pois independentemente das condições “essa parte da pessoa humana, precisamente por depender tão essencialmente da natureza e de forças que não podem ser controladas pela vontade alheia, é a mais difícil de destruir e, quando destruída é a mais fácil de restaurar” (ARENDT, 1989, p. 504).

Nesse contexto, a escrita assume outra possibilidade: mostrar uma autoria para além do delito. Revelar um indivíduo com histórias, memórias, sentimentos e aprendizagens. Uma vida anterior à prisão, refletida no presente ou projetada para o futuro. O aluno jovem ou adulto apenado traz como sujeito histórico de seu tempo, uma bagagem de experiências diversas e cabe ao professor ajudá-lo a ver. Ver, aqui, implica tomar pra si, atribuir sentidos, desvelar.

Dessa forma, considerando o *locus* da educação na prisão em seus múltiplos conflitos, e, além disto, a enorme teia dos discursos contraditórios que permeiam as atribuições e finalidades do sistema prisional, é preciso eleger como ponto de partida a crença no direito humano de transformação, mesmo que não seja possível definir com exatidão o ponto de chegada, pois “[a] prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos de dignidade, respeito e educação” (MAYER, 2006, p. 21).

Finalizando e ainda questionando...

É necessário finalizar o texto, no entanto, é imperioso que essa questão não seja cristalizada em discursos estéreis. É preciso refletir, estudar, analisar. Não obstante, a situação do sistema prisional paranaense exige a implementação de suas políticas educativas. Muito foi feito nos últimos anos e muito mais precisa ser feito na educação prisional, principalmente em relação à aquisição do sistema da escrita na perspectiva da autonomia do sujeito apenado.

Desse modo, considerando que o sistema prisional é permeado em suas diversas instâncias por discursos contraditórios em relação ao próprio direito à educação do apenado; A aprendizagem da escrita requer além da mediação docente compromissada, adequação de espaços, disponibilização de recursos e oferta de tempo suficiente; O Plano estadual de educação nas prisões propõe uma educação pautada na autonomia do sujeito e na crença da ressocialização; E finalmente, que a aprendizagem da escrita pode contribuir efetivamente para a construção de uma autoria para além do delito, como estabelecer parcerias, e abrir espaços de discussão para a implementação de um ensino da escrita no espaço prisional que,

contribuindo para a validação das autorias silenciadas do sujeito apenado, se constitua em instrumento efetivo da ressocialização?

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. INFOPEN - **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, abril/2012. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/base-de-dados-infopen-csv.csv> Acesso em: 22/04/2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação como saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magno. Porto Alegre. 2.000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 30ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

MAYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e cidadania**, Brasília, n. 19, 2006.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. SEED/SEJU, Curitiba, 2012.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001.