
MARCAS DO ENCARCERAMENTO NAS FAMÍLIAS DE DETENTOS DE ARACAJU/SE¹

Jonaza Glória dos Santos, UFS¹
Maria José Nascimento Soares²

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e tem por objetivo analisar os impactos sócio-educacionais da prisão nos familiares que têm um detento. A investigação de como se dá a transmissão dos saberes familiares, a construção da representação da educação formal dos jovens em idade escolar e as relações sociais estabelecidas na escola são alguns dos aspectos estudados. Partimos do pressuposto de que a detenção por ser estigmatizante, dentro da conceituação teórica de Erving Goffman, modifica a estrutura familiar, altera o *ethos* cultural, assim como as relações sócio-educacionais das famílias sob uma perspectiva de Bourdieu. Dentre os dados já obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, foi possível verificar que o estigma da detenção recai ou é auto-infligido aos familiares menores, prejudicando o processo de aprendizagem escolar, que através dos profissionais da educação ainda tendem a naturalizar e reforçar o processo de exclusão social a que os alunos estigmatizados estão expostos contribuindo dessa forma para a solidificação da identidade desse sujeito sociológico que se encontra em “interação” entre seu eu e a sociedade com a qual se relaciona.

Palavras-chaves: prisão, estigma, família, educação formal, identidade.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de ser crescente a preocupação com a inclusão escolar das crianças das camadas populares, ainda nos deparamos com uma realidade que se encontra camuflada pelo desconhecimento, que é o processo de construção da identidade¹ dos filhos de detentos que são reconhecidamente “estigmatizados”² no contexto escolar. Ainda não sabemos como se dá essa construção e em que ela resulta. O fato concreto é que, em função da alta marginalidade e da longa crise pela qual passa o sistema penitenciário brasileiro, o número de crianças oriundas desses lares é crescente.

¹ Professora Graduada em Licenciatura Português /Francês e aluna do Curso de Especialização *lato sensu* Escola e Comunidade.

² Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação em Meio Ambiente/PRODEMA.



Este artigo pretende analisar, com base em dados obtidos mediante as entrevistas realizadas com algumas mulheres de presos e com a direção da escola pública municipal de Aracaju, como se constroem as relações sociais que têm como protagonistas alunos imbuídos de um estigma, ser filho de detento, compreender como esse estigma interfere nas relações dentro da escola e, conseqüentemente, na educação formal³, tomando como princípio a concepção sociológica de que a construção da identidade é um processo em que estão envolvidos o “eu real” constantemente modificado pelos diálogos dos mundos culturais “exteriores” e as identidades apresentadas nesses mundos, como a família e a escola.

No país, há um histórico em que as desigualdades vertiginosas associadas à pobreza da maior parte da população têm se combinado e contribuído indiscutivelmente para o aumento da violência criminal, transformada em principal flagelo das grandes cidades. Isso se dá em paralelo com o que ocorre em outros países, em que, para usarmos a expressão de Loïc Wacquant, “[...] está-se passando de um estado social para um estado penal” (2001, p. 11-12). No Brasil, nessa combinação de “mais Estado” policial e penitenciário de um lado e “menos Estado” econômico e social de outro, saímos de uma população carcerária, em novembro de 2000, de 232.755 (duzentos e trinta e dois mil, setecentos e cinquenta e cinco) presos para 469.543 (quatrocentos e sessenta e nove mil, quinhentos e quarenta e três) presos em junho de 2009.

O sistema penitenciário brasileiro, em todas as suas instâncias, revela-se em um impasse grave: como sustentar uma política de encarceramento crescente sem a presença de uma política de “desencarceramento”? E ele não é somente o aparelho repressor do Estado, ele funciona também como campo de concentração para os pobres, e ainda segundo Wacquant

nessas condições, o aparelho carcerário brasileiro só serve para agravar a instabilidade e a pobreza das famílias cujos membros ele seqüestra e para alimentar a criminalidade pelo desprezo escandaloso da lei, pela cultura da desconfiança dos outros e da recusa das autoridades que ele promove (WACQUANT, 2001, p. 11).

E essa crise afeta diretamente a identidade dos atores envolvidos, visto que por muito tempo teve-se um sujeito unificado oriundo de uma estrutura social fixa, coerente e estável, formato esse que está em declínio criando novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, reforçando as idéias de Bauman de que

quando a identidade perde as âncoras sociais que faziam parecer natural, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005, p. 33).

Segundo dados do Ministério da Justiça, em junho de 2009⁴ a Secretaria de Justiça do Estado de Sergipe tinha 3.522 (três mil, quinhentos e vinte e dois) detentos em 9 (nove) estabelecimentos prisionais. Esses detentos são mantidos em penitenciárias, cadeias públicas, colônias agrícolas, hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico e em centros de observação, os quais se encontram em condições de abandono e indiferença social, em situação de vida abominável, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz, alimentação e higiene dentre outros. É nesse ambiente que eles recebem a visita dos familiares, inclusive de suas mulheres para a “visita íntima”, quando, por vezes, concebem filhos que passam desde o nascimento, a visitar o familiar preso.

A escalada da violência que envolve o sistema penitenciário e seus familiares repercute principalmente no âmbito educacional, de modo particular nos filhos de detentos, que não conseguem obter sucesso na escola porque estão imbuídos de preconceito. O estigma da família do detento prejudica o rendimento escolar do filho na medida em que o

expõe a uma situação de inferioridade nas relações estabelecidas e essa inferioridade é demonstrada nos comportamentos, muitas vezes, inseguros adotados pelos alunos dentro da sala de aula, conforme depoimento abaixo

é muito ruim, muito ruim porque os filhos sempre com a mãe, o filho é mais desobediente, não todos, porque tem mãe que é mais do que pai né, agora meus filhos eles sentem muito, inclusive o mais velho ele ficou até assim, prejudicou até nos estudo dele, ele vê assim o pai preso e foi um caso muito repercutado. E a professora me chamou e conversou comigo tudo que tava acontecendo, ele tava muito parado sabe, disse que ele é muito quieto, ela perguntou se tinha algum problema pra ele estar assim aí eu disse que tinha, que era o pai dele (Sic). (Trecho extraído de entrevista com a mulher de um detento)

As conseqüências do contato com a transgressão por meio das visitas ao familiar detento e a baixa escolaridade dos responsáveis sinalizam que essa condição é transmitida e incentivada frente às estratégias educacionais dos filhos, reforçando a percepção de insegurança e inferioridade desses alunos, levando-os a atitudes vacilantes entre o retraimento e a agressividade, o que culmina por tornarem-se estigmatizados. Uma condição alimentada por seus comportamentos contraditórios visto que suas ações são o resultado das relações com “outras pessoas importantes para ele”. E esse estigma é motivo de preconceito caso seja de conhecimento público, de modo que ao faltar “[...] o feed-back saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, a pessoa que se auto-isola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa” (GOFFMAN, 1980, p.22), criando em torno de si uma situação de inferioridade sócio-educacional. Isto porque, para lembrar Bauman e Hall, a identidade não pode mais ser dissociada do sentido de comunidade e de pertencimento que norteiam a construção do sujeito na contemporaneidade, com uma identidade ‘móvel’, [...] formada e transformada

continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL apud HALL, 1987, p. 13).

Tais aspectos se impõem como um desafio para a construção de cidadãos, bem como, contribuem para a exclusão social da família do detento e suas relações com a sociedade; a modificação da formação familiar e seus reflexos educacionais, sabendo-se que a família⁵ é a responsável principal pela educação da prole e seu papel é decisivo na “transmissão de princípios” e condução de comportamentos, bem como na construção dos ‘modelos’ e na reprodução das diferenças⁶. Diferenças essas que culminam, pelo processo de exclusão, por incluir esses alunos numa marginalidade social, visto que eles vivem de “[...] um modo limitado e sem consistência de pertencer e de participar da estrutura geral da sociedade” (PEREIRA apud PATTO, 1971, p. 161).

2. O ESTIGMA E A IDENTIDADE

O termo “Estigma” foi criado pelos gregos para evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral da pessoa que o possuísse; sinal ou cicatriz deixada por ferida; mancha infamante e imoral na reputação de alguém. “Identidade” é definida como os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa. Logo, nesse contexto, temos um indivíduo que carrega consigo como qualidade idêntica e inalienável, uma marca que o reprovava socialmente.

Nesta pesquisa utilizamos a conceituação teórica de “estigma” de Erving Goffman que nos dá como uma das definições do termo “[...] um atributo profundamente depreciativo” (1980, p. 7), eis que inabilita o indivíduo para a aceitação social plena. O termo definido pelo referido autor possui uma dupla perspectiva. É a condição do

desacreditado e a condição daquele que lhe é próximo e que por essa razão é contaminado, pois

o indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social – uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa. Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o pai do aleijado... todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam (GOFFMAN, 1975, p. 39).

Nesta trajetória, o processo de exclusão social principalmente das mulheres de detentos, legitima um preconceito social que reside nas angústias e inseguranças a que estão expostas em função do anonimato social em que vivem; da falta de parâmetros sociais e de oportunidades de trabalho para sua sobrevivência. Esse estigma a que estão submetidas só revela a situação de vulnerabilidade social, visto que

o que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele. As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas. Além disso, a informação quotidiana disponível sobre ele é a base da qual ele deve partir ao decidir qual o plano de ação a empreender quanto ao estigma que possui (GOFFMAN, 1980, p. 58).

Uma das estratégias para aceitação social dessas mulheres é a de omitir sua condição em seus relacionamentos, tanto afetivos como profissionais. E esse comportamento legitima o que Goffman explica como uma das noções de “perceptibilidade” do estigma, que deve ser separada da sua noção de “possibilidade de ser conhecido”, pois “[...] quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo de interação” (1980, p. 59). Em relação a esse aspecto da discriminação, as entrevistadas realçam essa condição afirmando que

Em certas ocasiões sim, geralmente em família, não são todas, mas algumas, qualquer coisa já passa isso na cara, amizade quando sai, amizade não, que hoje eu não tenho amigos, mas pessoas assim que a gente tenta, quando sabe aí se sente meio diferente, mas eu...já me acostumei, é tanto que certos lugares assim eu não digo, ninguém sabe, em casa, no trabalho mesmo ninguém sabe lá, aí pronto. (Trecho de entrevista com mulher de detento).

Se a gente chegar num canto e disser que é mulher de detento nós não somos bem tratadas, nós não somos bem recebidas, por exemplo, se nós formos numa justiça e for falar que nós somos mulher de um detento, a justiça não vai tratar a gente como uma mulher de um...empresário, de um...o tratamento deles com a gente é diferente, num é igual, nós já se sente “recém” por dentro, de chegar naquele canto e falar e dizer que somos mulher de detento, não por vergonha da gente, é por eles, de não receber a gente bem (Trecho de entrevista com mulher de detento).

E quando os indivíduos precisam fragmentar seus comportamentos para que possam transitar entre o mundo pessoal e o mundo público podemos concluir, no mínimo, que há uma “crise de identidade” que é vista como parte de uma mudança mais ampla que “[...] está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 1999 p. 7). Para entendermos melhor essas mudanças no indivíduo precisamos aceitar que “[...] as sociedades modernas, não tem nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou ‘lei” (LACLAU apud HALL, 1999 p.16) e sim são organizadas de acordo com os novos movimentos sociais, a globalização, o poder de consumo que inclui ou exclui os indivíduos dos “grupos”, são o que produzem as novas identidades.

A partir do fragmento acima ficam evidentes os níveis de discriminações dessa interrelação e Goffman explica que, todo o problema da manipulação do estigma e suas consequências, são influenciados pelo nosso conhecimento ou desconhecimento pessoal do

indivíduo estigmatizado. Daí a necessidade por parte dos estigmatizados de omitir o mais possível essa informação das suas relações sociais.

3. A FAMÍLIA E A ESCOLA

A representação social de família, assim como repousa na concepção sobre a existência do casal e sua essência é representada na relação pais-filhos (OSÓRIO, 1996), também está alicerçada na idéia de que, sendo o primeiro núcleo social do indivíduo, é a sua fonte de saberes, de onde sai à noção de êxito ou fracasso.

A realidade dessas relações familiares atesta que os baixos níveis educacionais paternos são agravantes e reforçam a exclusão social a que estão submetidos. As estatísticas apontam que, do total de presos em Sergipe, aproximadamente 2.355 (dois mil, trezentos e cinquenta e cinco) detentos têm baixa escolaridade ou nenhuma, fato que revela gradualmente a falta de motivação dos filhos em relação à escola. Não podemos dissociar essa realidade da família, que pelo relato dos presos entrevistados, se constitui como o ‘porto seguro’, o referencial afetivo, o elo com a liberdade.

E na escola, a quem pertence *a priori*, a responsabilidade para a construção de uma sociedade que propõe a inclusão dos chamados diferentes, ainda se reproduz a discriminação por meio dos discursos excludentes dos seus profissionais que usam para denominar suas relações em sala de aula com os filhos de presos, expressões que correlacionam o comportamento dos alunos ao tradicional provérbio popular “filho de peixe, peixinho é”, transferindo a condição do pai ao filho de forma vergonhosa e pejorativa, expondo os alunos a uma situação de não aceitação social em função do estigma

Ele é filho de quem?, no sentido pejorativo né, saía isso: o pai é ladrão, o pai é criminoso, o que ele vai ser?!, Então, não existia um estímulo pra ele, às vezes eles iam maltrapilhos, porque não tinham roupa, às vezes iam com uma roupa do irmão, uma roupa que os outros davam, aí eles ficavam isolados lá, eles não

tinham farda, nenhum de farda (Trecho de entrevista com diretora da Escola Municipal)

Bourdieu ao apontar o funcionamento da escola e sua função de conservação social afirma que

é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53)

As estatísticas oficiais revelam outra realidade: 72% dos encarcerados são homens e estão na faixa etária entre 18 e 60 anos o que os habilita a ser chefe de família. Tal fato nos permite refletir que nessas organizações familiares há uma inversão dos papéis originalmente entendidos como padrão: o de pai de família/provedor e o de mãe/dona-de-casa. Nessa família em que o papel masculino encontra-se ausente é a mãe que assume, muitas vezes, sozinha as múltiplas responsabilidades e a tarefa da subsistência da família.

Nessa situação de sobrevivência ficam comprometidas, a representação da escola na educação formal nas famílias de detentos e o que Burity chama de realidade, “[...]o resultado de uma construção onde se inserem, mais do que muitos possam imaginar ou admitir, uma infinidade de elementos imaginários, culturais, atitudinais” (2005, p. 25). No âmbito familiar acontece a transmissão dos valores sócio-educacionais, que vão seguramente definir a identidade e a importância da escola na formação pessoal e profissional. Essa construção é costurada também pela noção de singularidade do aluno. Para Charlot esse aluno “[...] É uma criança cujos pais disseram que o que se aprende na escola é muito importante para a vida ou, ao contrário, que não serve pra nada” (2000, p. 22) dessa forma

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1980, p. 41-42).

Nessa direção, a pesquisa revela que as crianças de 05 (cinco) a 13 (treze) anos, faixa etária que corresponde do pré-escolar ao quinto ano ensino fundamental, na sua maioria, saem da escola para trabalhar e/ou entram em um processo de repetência contínua, de modo que, a direção da escola aponta um alto índice de reprovação e evasão escolar, conforme depoimento abaixo.

“Era enorme, muito grande mesmo. Tinha ano que começava o ano com 45 alunos e terminava com 20, principalmente nas primeiras séries, porque quando eles chegavam na terceira pra quarta, eles já estavam maiores aí já se achavam. E já iam, mas nas primeiras séries eles tinham muita vergonha, muita vergonha mesmo” (Trecho de entrevista com direção da escola pública municipal)

A falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com os alunos de múltiplas identidades e de situação social heterogêneas contribui para uma realidade sócio-educacional preocupante, visto que “[...] a indicação mais fiel da desigualdade social está nos índices de repetência e evasão. Quando a criança deixa a escola, fonte primária de cidadania, ela vai para as ruas e só pode transformar-se em mão-de-obra despreparada” (DIMENSTEIN, 1997, p. 144). Nesse momento a escola, em primeira instância, deixa de cumprir um dos seus objetivos “[...] a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (PNE, 2000). O que poderia em parte ser amenizado, segundo Charlot, se os professores adotassem uma leitura positiva⁷ de sua prática docente. Temos em Sergipe, o maior número de detentos na faixa

etária dos 18 aos 24 anos, idade ainda escolar. Esses jovens que saíram da escola estão solidificando suas identidades a partir dos seus abrigos referenciais: família, trabalho, escola entre outros. Com esses abrigos referenciais ausentes essas identidades são fortalecidas nos “grupos móveis e velozes” em que estiverem inseridos, sejam eles quais forem.

Consideramos ainda, que esses resultados escolares estão relacionados à dissociação do aluno da sua condição de ser social, singular e humano na construção de sua identidade e aprendizagem formal, o que tem contribuído para as equivocadas interpretações sobre a evasão e a repetência escolar dos alunos das camadas populares e, nesse caso, também estigmatizados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este artigo é parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, que realizou nesse primeiro momento, entrevistas semi-estruturadas com mães e esposas de detentos, direção de escola pública municipal, cujos fragmentos foram transcritos e constam em citações para ilustrar as questões de indagação sobre a “interação” dos indivíduos envolvidos no processo e exclusão social em função do estigma do encarceramento, esses primeiros dados revelaram que ainda são improdutivas as relações entre o aluno imbuído do estigma do encarceramento e a escola, que apesar de ter evoluído, ainda não consegue a manutenção desse aluno em sala de aula além das séries iniciais do ensino fundamental, daí os altos índices de jovens com distorções na idade-série, bem como nos números de reprovação e evasão. O que nos leva a um aumento nas matrículas do ensino fundamental e um número baixo de conclusões desse mesmo ensino, conseqüência dos elevados índices de reprovação e abandono. O que reflete a pouca

importância da escola como um dos abrigos seguros na formação da identidade, principalmente desses alunos estigmatizados.

Por enquanto, estes dados estão restritos ao contexto identidade-família-escola. Posteriormente, teremos subsídios para uma análise mais acurada sobre a relação desses alunos com as suas comunidades. E com a ampliação da pesquisa para o âmbito das escolas públicas de outros bairros populares, poderemos comparar os diferentes processos de “construção” e “interação” entre os jovens e suas aprendizagens, para futura contribuição em pesquisas e debates sobre estigma, exclusão, escola, identidade, aprendizagem e cidadania.

NOTAS

¹ Identidade, definida no dicionário como “[...]Qualidade do idêntico; caráter do que é perfeitamente igual; qualidade de duas ou mais coisas que fazem uma só; características próprias e exclusivas de uma pessoa.

² Para Goffman, o conceito de estigma está centrado no fato de criar-se em torno da vida do indivíduo uma situação que o coloca inabilitado para a aceitação social plena.

³ Entendemos Educação Formal como a “[...] educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições, que geralmente se constitui numa "escada" contínua de ensino em tempo integral para crianças e jovens, tendo início, em geral, na idade de cinco, seis ou sete anos e continuando até os 20 ou 25” (INEP, 2009).

⁴ Site: www.mj.gov.br, www.sejuc.se.gov.br, dados estatísticos do DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional, referentes a junho/2009.

⁵ A conceituação de família encontra obstáculos, pois esta apresenta várias estruturas ou modalidades no decorrer da história humana, mesmo hoje coexistem diferentes formações familiares, mas a concepção de família repousa sobre a existência do casal e sua essência é representada na relação pais-filhos (OSÓRIO, 1996).

⁶ Nessa direção “[...] Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta. Há a reprodução das diferenças. (BOURDIEU apud CHARLOT, 2000, p. 20) e aqui entendemos que em função do estigma a posição dos pais produz a dos filhos.

⁷ “[...] praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas” (CHARLOT, 2000, p. 31).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Amy Adelina Coutinho de Faria. (Org.) **De gente a gente só tem o nome**. São Cristóvão/SE: UFS, 2001.



- ANDRADE, Ana Paula Chaplin. **Concepção Familiar quanto às condições de permanência de sua prole em abrigos de Aracaju**. Faculdade de Psicologia da Universidade Tiradentes (UNIT), 2006. Monografia de Graduação.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi; Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BURITY, Joanildo A. VAINSENER, Samira A. **Escuridão no fim do túnel: O Cotidiano das famílias de presos no Estado de Pernambuco**. Recife, FJN, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **É preciso democratizar o Estado**: In: Revista Fórum. Nº 42, Ano 5, set. São Paulo/SP: Publisher Brasil, 2006.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1997.
- FERRERI, Marcelo de Almeida, MARTINS, Maria Cristina.: Infância, Cidadania e Paradoxos: entre lutas e polícias. In : FILHO, Manoel Mendonça.(Org.) **Educação, Violência e Polícia – Direitos Humanos?**– Aracaju: Ed. UFS; Salvador : EDUFBA, 2004. pp. 195-220.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; Tradução Raquel Ramallete. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 39-64.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma** – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- HALL, Stuart. **Identidade na Pós-Modernidade**. Tradução Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- OSÓRIO, L. C. **Família Hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 1996.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE.
- PINHEIRO, Alessandra et al. **Detentos: A Reintegração Social**. Aracaju/SE : Opção Gráfica e Editores, 1998.
- VARELLA, Drauzio Varella. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta**. 2ª ed. São Paulo/SP: Brasiliense, 1994.
- WACQUANT, Loïc. **As prisões da Miséria**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.