



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES PRIVADAS DE
LIBERDADE NO ESTADO DA PARAÍBA**

**João Pessoa/PB
2022**

MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES PRIVADAS DE
LIBERDADE NO ESTADO DA PARAÍBA

Dissertação de Mestrado em Educação
apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal da Paraíba
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

João Pessoa/PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729p Souza, Miryan Aparecida Nascimento de.

Políticas públicas de educação para mulheres
privadas de liberdade no estado da Paraíba / Miryan
Aparecida Nascimento de Souza. – João Pessoa, 2022.
131 f.

Orientação: Timothy Denis Ireland.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1. Políticas públicas – Educação. 2. Educação em
prisões. 3. Prisões femininas. 4. Mulheres detentas. I.
Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)

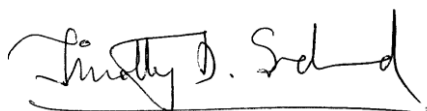
Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita – CRB-15/746

MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA

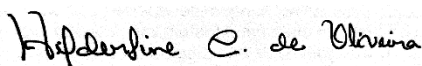
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES PRIVADAS DE
LIBERDADE NO ESTADO DA PARAÍBA

João Pessoa, 24 de fevereiro de 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
(Orientador)



Prof^a. Dr^a. Hilderline Câmara de Oliveira



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

Dedico este trabalho à minha mãe/avó, Maria de Lourdes do Nascimento (*in memoriam*), com todo o meu amor e gratidão, por tudo que me ensinou e fez por mim. Desejo fortemente ter sido merecedora de toda a sua dedicação e carinho empreendidos na minha educação e formação humana.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, na pessoa da minha avó e mãe, Maria de Lourdes (*in memoriam*), pelo carinho e afeto dedicados. A mulher que me torno a cada dia, na essência, é parte do que aprendi ao seu lado.

Infelizmente, na finalização desse ciclo, Mainha faleceu. Ela acompanhou todo o processo da escrita da dissertação e sempre perguntava como estava ficando. Cuidava de mim, mandando eu descansar, dormir, me alimentar direito e perseverar, que tudo ia dar certo. Acredito que seguimos unidas em outra configuração, ou seja, em pensamento e vibrações de ternura. Provavelmente, ela está celebrando a finalização dessa etapa. Quando em vida, ela foi a flor que floresceu em todos os meus caminhos, guiando meus passos na melhor direção. Toda a minha gratidão e amor à minha mãezinha.

Na condição de mulher, negra, pobre e neta de agricultora, chegar até aqui é um misto de sentimentos. Ao irromper o espaço da pós-graduação, abro um caminho nunca trilhado pelos meus familiares. Então, não posso deixar de ser grata aos diferentes espaços da educação pública que me conduziram até aqui; uma trajetória difícil, movida por lutas, insistência e resistência.

Toda a minha gratidão às mulheres privadas de liberdade. Ao longo da minha trajetória acadêmica, elas me aguçam o desejo por pesquisar as problemáticas que o encarceramento de mulheres produz.

Ao meu orientador, Timothy Denis Ireland, pela excelente orientação e paciência empreendida ao longo do curso do mestrado, em que sempre se mostrou solícito, presente. Mesmo em um contexto de pandemia, quando foi difícil conduzir a pesquisa, ele esteve disposto e disponível a me orientar na melhor direção. Sou grata pelas partilhas, aconselhamentos e compromisso.

Aos meus sujeitos da pesquisa, que aceitaram dela participar, pela confiança que depositaram, ao se disporem a dialogar nas entrevistas, contando suas experiências com educação em prisões. Foi um espaço de aprendizagem.

À linha de pesquisa Educação Popular, que me permitiu dissertar sobre as políticas públicas para mulheres privadas de liberdade, sob um viés teórico-metodológico característico da defesa do direito à educação para todos.

Aos professores com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas que colaboraram para a problematização da proposta da pesquisa. As leituras e discussões foram fundamentais.

Aos projetos de extensão “Janelas para o mundo” e “Entre nós”, que permitiram a construção de experiências com pessoas privadas de liberdade, mesmo no contexto da pandemia

de Covid-19, a partir da troca de cartas e dos diálogos no coletivo com a equipe extensionista. Foram uma injeção de ânimo para seguir pesquisando.

Aos meus amigos, que me aguentaram falando incontrolavelmente sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do mestrado. Cito aqui os nomes de alguns, que acompanharam com mais afinco o processo: Wiama de Jesus, Nayuã Kalil e Weverton Mota. Toda a minha gratidão a vocês pela amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa. Mesmo em um cenário caótico, de cortes de investimento na educação, no Brasil, fui contemplada com a bolsa no segundo ano do mestrado e destaco a extrema importância de ser bolsista, pois garantiu que, na condição de pesquisadora, eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

Educadores e grupos populares descobriram que educação popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Paulo Freire (2015c)

RESUMO

O presente estudo se propõe a problematizar as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, tentando fazer correlações com os aspectos ideológicos, políticos e econômicos com os quais as políticas de educação estão imbricadas. Optou-se pelos pressupostos teóricos do materialismo histórico, considerando que as políticas públicas estão permeadas por movimentos dialéticos, relações de causalidade, em uma dinâmica de disputas. O caminho teórico-metodológico toma como referências: Davis (2018); Freire (2015a, 2015b); Gramsci (1999, 2020); Ireland (2011); Julião (2020); Unesco (1997, 2020b); entre outros teóricos. O trabalho tem como objetivo geral averiguar a existência de políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade. A metodologia é estruturada a partir da pesquisa qualitativa, documental e exploratória, com o intuito de ampliar a discussão da temática, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas.. No que se refere à análise dos dados, tem como suporte procedimental a hermenêutica dialética. A união de ambos neste estudo favoreceu uma análise da universalidade. Os resultados dividiram-se em quatro etapas. A primeira averigua a existência de políticas públicas específicas de educação para as detentas, bem como articula como vem sendo planejada a agenda de educação e seus desafios na cadeia e nas penitenciárias femininas da Paraíba. A segunda baseou-se na identificação das políticas públicas de educação que estão em ação nas escolas investigadas e na construção de reflexões sobre as dinâmicas que estão sendo implementadas. Em seguida, deteve-se na averiguação da existência ou não de avaliação dessas políticas, além de analisar o impacto da pandemia de Covid-19 nas práticas pedagógicas. O terceiro momento das análises e dos resultados trouxe reflexões sobre a formação dos professores, o planejamento pedagógico e as dinâmicas do currículo. A quarta etapa relaciona a sistematização das implicações da relação entre escola, comunidade intramuros e sociedade nas instituições de ensino. Os resultados da pesquisa expõem que há assimetrias de gênero nas políticas públicas de educação ofertadas para as mulheres privadas de liberdade e que se faz oportuno empreender esforços na modificação dessa realidade, seja a universalização do direito à educação em seus diferentes níveis, independentemente das questões de raça, gênero e condição socioeconômica. É indispensável que essas assimetrias sejam corrigidas. Considera-se que a utopia de um projeto social próprio das classes populares é possível, e é emergente criar vias de fazer acontecer esse modelo de sociedade alternativa fundamentada nos interesses populares. A luta pela democratização do direito à educação das mulheres privadas de liberdade é um dos meios possíveis de enfrentamento.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Prisões. Mulher.

ABSTRACT

The present study sets out to problematize public educational policy for women deprived of their liberty, attempting to establish the correlations with ideological, political and economic aspects with which such educational policies are imbued. We opted for the theoretical postulates of historical materialism considering that public policy is permeated with dialectical movements and relations of causality in a dynamic of disputes. The theoretical methodological path followed took as references: Davis (2018), Freire (2015a, 2015b), Gramsci (1999, 2020), Ireland (2011), Julião (2020) and UNESCO (1997, 2020b), amongst others. The general objective of the investigation was to verify the existence of specific public educational policies for imprisoned women. The methodology is based on a qualitative documental and exploratory model in the hope of broadening discussion of the thematic, using semi-structured interviews as instruments for the collection of data. With regard to analysis of the data, the research makes use of hermeneutic dialectics as its procedural support. The union of both in this study favours an analysis of universality. The results are divided into four stages: the first verifies the existence of specific public educational policy for women prisoners as well as being linked to the question of the planning of the educational agenda and its challenges for prisons in the state of Paraíba. The second is based on the identification of public educational policy which exists in the schools studied and the construction of reflections when faced by the dynamics of the policy being implemented. This was followed by an investigation into the existence of mechanisms for the evaluation of these policies, in addition to an analysis of the impact of the COVID 19 pandemic on pedagogical practice. The third moment of analysis and results gave rise to reflections on the training of teachers, pedagogical planning and the dynamics of the curriculum. The fourth stage relates a systematization of the implications of the relation between school, internal community and society within the teaching institutions. The results of the research reveal that asymmetries of gender exist in public educational policy offered to imprisoned women and that it is necessary to take steps to modify this reality, whether it be the universalization of the right to education in its different levels, independent of questions of race, gender and socioeconomic status. It is indispensable that these asymmetries are corrected. We consider that the utopia of a social project pertaining to the popular classes is possible, and it is essential to create ways of making this alternative model of society happen based on the popular interests. The struggle to democratise the right to education of imprisoned women is one of possible ways of challenging the status quo.

Keywords: Public policy. Education. Prisons. Women.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAJOP	Gabinete de Apoio Jurídico a Organizações Populares
GESIPE	Gerência Executiva do Sistema Penitenciário
IAJ	Instituto de Acesso à Justiça
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 SITUANDO A PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	22
2.2 ENTRE O PESQUISAR E O PERSISTIR.....	24
3 DAS CONVENÇÕES INTERNACIONAIS AO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	28
3.1 DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	36
4 A EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE.....	41
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	51
5.2 IDENTIFICAÇÃO DO <i>LOCUS</i> E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECÍFICAS PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: A REMIÇÃO DE PENA POR ESTUDO E LEITURA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES FEMININAS DA PARAÍBA.....	55
6.1 ESPECIFICIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE.....	55
6.2 REMIÇÃO DE PENA POR ESTUDO E LEITURA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES.....	60
7 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS DA PARAÍBA E O IMPACTO DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	70
7.1 IDENTIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS.....	70
7.2 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS.....	84
8 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, A ESTRUTURA CURRICULAR E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DOS PRESÍDIOS FEMININOS DA PARAÍBA.....	89

8.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	89
8.2 A DINÂMICA DO CURRÍCULO.....	96
8.3 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	101
9 “O LEMA DA NOSSA ESCOLA É NINGUÉM FICA PARA TRÁS”: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE INTRAMUROS E SOCIEDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS DA PARAÍBA.....	109
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	130

1 INTRODUÇÃO

A temática do encarceramento tem suscitado diferentes pesquisas no âmbito acadêmico, tendo em vista que o crescimento da população carcerária se constitui em um problema mundial, nacional e local. O Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, que ocupa o primeiro lugar, e da China, em segundo, conforme os dados do *World Prison Brief*, um levantamento mundial sobre dados prisionais realizado pelo Institute for Crime & Justice Policy Research (WALMSLEY, 2017).

No que se refere ao encarceramento feminino, de acordo com os dados do Infopen Mulheres (BRASIL, 2018b, p. 13): “O Brasil encontra-se na quarta posição mundial, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia em relação ao tamanho absoluto de sua população prisional feminina.”

Relatar o crescente número de pessoas privadas de liberdade é pertinente, considerando que essas pessoas fazem parte de um grupo social em avanço progressivo e precisam de visibilidade no aspecto estatal, pois, ao serem privadas de liberdade, continuam sendo sujeitos de direitos e deveres em face da Constituição Federal/1988 (CF).

Pesquisar as condições em que as pessoas encarceradas sobrevivem é um compromisso social. Por meio da problematização do cotidiano dos(as) presidiários(as), é possível observar o modo como o Estado lida com esses sujeitos.

Investigar as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade é parte do compromisso com a justiça social. É urgente a feitura de mapeamentos que se comprometam em fiscalizar e analisar como a educação está acontecendo nas prisões, observando por quais objetivos políticos e filosóficos está sendo pautada. Desse modo, cabe o levantamento de dados e as análises dos documentos oficiais que legalizam a oferta de educação para esse público, bem como a investigação dos sujeitos que operacionalizam os ditames que estão prescritos nas leis.

A presente pesquisa tem como questão norteadora do estudo a seguinte: quais são as políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade no estado da Paraíba? E, como hipótese investigativa: há divergências no corpo da lei e em sua aplicação no que se refere à educação para mulheres privadas de liberdade?

Destarte, tem-se como *objetivo geral*: averiguar a existência de políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade, e, como *objetivos específicos*: identificar as políticas públicas que norteiam as instituições prisionais na oferta de educação para mulheres; refletir acerca das dinâmicas e das possibilidades de implementação das políticas

públicas de educação para mulheres em estabelecimentos prisionais; e descrever as políticas públicas preconizadas pelos estabelecimentos educacionais dos presídios femininos da Paraíba.

A produção foi guiada pelas seguintes categorias de análise: *educação e Estado*, com base em Gramsci (2020a, 2020b) e Marx (2010); *educação popular*, com base em Freire (2015a, 2015b) e Holliday (2020); *políticas públicas de educação para privados de liberdade* (estado da Paraíba 2005-2018), com base em Brasil (1988, 2011b), Ireland (2011, 2020) e Unesco (1997, 2009); *mulheres e encarceramento*, com base em Davis (2018) e Wacquant (2004); e *práticas pedagógicas em espaços privativos de liberdade*, com base em Ireland (2011) e Julião (2009, 2020).

A presente pesquisa está sistematizada em dez capítulos, sendo o primeiro esta Introdução. O segundo apresenta a problematização do objeto de estudo, partindo dos conceitos de políticas públicas de educação, alinhando a perspectiva da educação popular e refletindo sobre o âmbito em que estão inseridas as políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade. Apresenta-se também o estado da arte, com algumas ponderações sobre teses e dissertações que foram produzidas no Brasil, no âmbito dos programas de pós-graduação, referentes à temática da educação em prisões, e expõe-se um breve relato da experiência de pesquisar questões voltadas à educação para mulheres presas.

No terceiro capítulo, é realizada a identificação das políticas públicas de educação para privados de liberdade no âmbito das convenções internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro, destacando-se e analisando-se as políticas educacionais nacionais e do estado da Paraíba.

Elencamos, no quarto, os elementos constitutivos da educação popular e as contribuições para a educação de mulheres privadas de liberdade.

No quinto, são delineados o percurso metodológico, a caracterização do *locus* e dos sujeitos e os instrumentos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

O sexto capítulo averigua a existência das políticas públicas específicas de educação para mulheres e articula como estão sendo planejadas, apresentando quais os desafios enfrentados nas penitenciárias e na cadeia feminina analisada. É problematizada a remição de pena por estudos, leitura e práticas sociais educativas como política pública de educação nas prisões.

No sétimo, identificam-se as políticas públicas que estão sendo implementadas nas penitenciárias e na cadeia feminina da Paraíba, construindo-se elucidações acerca das dinâmicas de operacionalização, bem como se verifica a existência ou não de avaliação dessas políticas.

O oitavo apresenta reflexões sobre a formação dos professores que atuam nas escolas das penitenciárias femininas da Paraíba, trazendo elucidações sobre a estrutura curricular e o planejamento escolar das escolas das penitenciárias e da cadeia analisadas.

No nono, procurou-se sistematizar as implicações da relação entre escola, comunidade intramuros e sociedade nas instituições de ensino das penitenciárias e da cadeia feminina investigadas.

Por fim, a pesquisa traz, no décimo capítulo, as considerações finais sobre como estão sendo implementadas as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, apontando os desafios e as possibilidades encontrados e elencando a importância da criação de indicadores de avaliação das políticas de educação das penitenciárias e cadeia investigadas, entre outras questões.

2 SITUANDO A PROBLEMATIZAÇÃO

O presente estudo se propõe identificar e problematizar as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, não de forma apenas descritiva, mas procurando fazer correlações com os aspectos ideológicos, políticos e econômicos com os quais as políticas de educação estão imbricadas. Mainardes evidencia os aspectos a que almeja o estudo, ao afirmar que:

Nesse nível, os pesquisadores ultrapassam o nível de descrição das políticas e dos seus fundamentos e atingem um patamar mais amplo que abrange a generalização, o estabelecimento de correlações, a identificação de tipologias, padrões de constância, regularidades (DALE, 2012). O resultado desse processo é a apreensão da lógica de intervenção e dos mecanismos gerais que constituem o fundamento da política ou das políticas investigadas. (MAINARDES, 2018, p. 195).

Mainardes (2018) destaca a apreensão da lógica que se pretende alcançar nesta pesquisa, ou seja, construir correlações, identificar os mecanismos gerais, os fundamentos e as dinâmicas que sustentam as políticas de educação para mulheres privadas de liberdade, considerando a estrutura e as dinâmicas da superestrutura social, refletindo a luz do espiral da vertente ideológica estabelecida nas políticas analisadas.

A prática educativa é, ao mesmo tempo, reflexão sobre a dimensão política, pois a ação humana é política, ou seja, possibilita dimensionar a conscientização dos sujeitos. Mas, para isso, depende-se de diversos posicionamentos, que envolvem “contra o que deve ser”, “a favor do que deve ser” ou “a serviço de quem deve estar” a prática educativa em ação nos presídios.

Entender as etapas para a construção de políticas públicas é pertinente a este estudo para analisar melhor as políticas públicas educacionais destinadas às mulheres em situação de privação de liberdade no estado da Paraíba. Os estágios de uma política pública podem ser divididos entre: a formação de uma agenda; a formulação de alternativas; a tomada de decisões referentes aos problemas em que se deseja avançar; a implementação; e a avaliação. Essas são etapas fundamentais na construção de políticas públicas. Acima de tudo, é preciso também ter clareza acerca do conceito de políticas públicas, pois:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como

“o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24).

Partindo da síntese de várias concepções trazidas por Souza (2006), é perceptível a variedade de definições do conceito: em todos há em comum a ação do Estado, por meio das políticas públicas. As diferentes políticas podem ser em nível tanto de Estado quanto do governo A ou B, com diferentes dimensões de poder.

Faz-se oportuno, na discussão de políticas públicas, o entendimento de que, desde a idealização até a implementação de uma política, há um projeto político por trás, com intencionalidades e objetivos evidentes e ocultos. Nessa direção é que se reforça a importância de desenvolver pesquisas que reflitam sobre tais políticas, aproximando-se do contexto da experiência, ou seja, da vida.

[...] a Educação Popular pode se dar com os diferentes sujeitos envolvidos pelos processos políticos/pedagógicos propostos em diferentes campos da política pública, sempre com o propósito de ousar, inovar, lançar e buscar romper com posturas verticais, motivar e tencionar para que as relações sejam dialógicas, pautadas pelo ouvir e escutar, por partir da realidade e a necessidade do povo. Neste sentido, a proposta metodológica e política da Educação Popular precisam ser ousadas [sic] no sentido de garantir espaços junto aos formuladores das políticas públicas para que estas possam estar próximo da vida e do cotidiano do povo brasileiro. (BRASIL, 2014, p. 39).

A educação popular pode estar inserida nos processos de idealização das políticas públicas de educação para privados de liberdade, na implementação e na avaliação de tais políticas, ou seja, nas diferentes etapas.

No presente estudo, é a partir do suporte metodológico da educação popular que se evidencia melhor o processo de averiguação das políticas públicas educacionais para mulheres privadas de liberdade, levando à sua identificação e favorecendo uma reflexão mais próxima das experiências de vida dos sujeitos com os quais essas políticas devem estar comprometidas. São pertinentes os propósitos explicitados no *Marco de referência da educação popular* (BRASIL, 2014) para as políticas públicas, quando enfatiza a importância de tencionar o diálogo para romper posturas verticais, compreendendo a motivação e a escuta e dando ênfase ao povo.

Ao buscar analisar as políticas públicas de educação para privadas de liberdade, pretendeu-se investigar quais são os vieses político-pedagógicos que sustentam tais políticas, atendendo a que tipos de interesses, refletindo sobre a luz dos pressupostos de uma educação para a prática de liberdade, ou não. Assim, a investigação parte da premissa de que as políticas

públicas de educação em espaços de privação de liberdade devem refletir a emancipação desses sujeitos, contando com o auxílio dos pressupostos da educação popular.

No movimento constituído por seus objetivos, a ideologia da educação popular levanta o reconhecimento e a valorização das verdades do povo, de sua cultura, de suas formas de vida, de suas formas de resistência e do saber que as informa. A cultura popular ou as culturas devem ser valorizadas; porém, ao mesmo tempo, transformadas, porquanto no seu seio o dominador ou as tendências para a submissão também estão instaladas e também precisam de outros processos e valores para construir sua autonomia (diálogo, crítica, intersubjetividade, empiricidade, etc.). (LOVISOLO, 1990, p. 52).

Lovisoló (1990), ao reiterar a importância da educação popular e da valorização das verdades do povo, que envolvem diretamente um elo imbricado na cultura popular, denuncia a necessidade de processos para a construção da autonomia e menciona o diálogo como uma das urgências. Alguns dos inúmeros desafios nas agendas de políticas públicas de educação estão relacionados com o diálogo com a base.

Os sujeitos que devem ser contemplados/beneficiados com a implementação de determinadas políticas, em diferentes contextos, são vistos como receptores, e não como sujeitos ativos participantes dos processos.

Entende-se aqui por Estado não apenas as instâncias deliberativas inseridas no campo da política governamental. A sociedade politicamente organizada torna-se um elemento constitutivo do próprio Estado. Marx (2010, p. 31) definiu que: “O fato é que o estado se produz a partir da multidão, tal como ela existe na forma dos membros da família e dos membros da sociedade civil. A especulação enuncia esse fato como um ato da ideia, não como a ideia da multidão [...]”

O Estado brasileiro, em sua configuração atual, pouco evoluída democraticamente, ainda reflete um Estado patrimonialista, pois as decisões não partem da sociedade, e, sim, de grupos dominantes. Faz-se necessário identificar a construção da agenda das políticas públicas de educação mais precisamente para as mulheres privadas de liberdade e analisar como foram estruturadas — se houve a participação da sociedade civil organizada — e seus desdobramentos no período de 2005 a 2018, identificando os atores sociais e institucionais no processo de formulação, execução, monitoramento e avaliação. Nesse sentido, implica a identificação das

[...] las constantes acciones, propuestas y movilizaciones de la sociedad civil internacional en las últimas dos décadas, han interpelado a los organismos internacionales planteando que una educación para el desarrollo sostenible, a lo largo de toda la vida, debe ser holística, interdisciplinaria, e incluir los pilares económico, social, ambiental y cultural. (HOLLIDAY, 2020, s. p.).

Interessa-nos, assim, o desafio das organizações internacionais, ressaltado por Holliday (2020), para propor uma educação para o desenvolvimento sustentável ao longo da vida, pois a reflexão sobre os ditames e as diferentes medidas no âmbito socioeducativo para atingir parâmetros globalizantes encontra barreiras quanto à inclusão dos pilares econômico, social, ambiental e cultural. Para as mudanças serem efetuadas, devem perpassar pelos meandros das elaborações das leis e pela construção de políticas públicas de educação em diferentes modalidades de ensino.

No Brasil, após a reabertura democrática nos anos de 1980, a Educação Popular passa a ser assumida paulatinamente como referencial balizador da prática de políticas públicas em alguns contextos locais e regionais, e até mesmo em alguns setores na esfera federal — o que se dá com potencialidades, com limitações e com contradições em diferentes tempos históricos desde então. (CRUZ, 2020, s. p.).

É nessa direção, de referencial balizador, que nos interessa elucidar as ponderações de políticas públicas de educação para mulheres que estão marginalizadas nos estabelecimentos prisionais à luz dos pressupostos da educação popular.

Ancorando-se na perspectiva de uma educação humanizada, considera-se que as mulheres, ao serem encarceradas, correspondem a um público excluído. Seus corpos vivem empilhados nas penitenciárias do Brasil.

Interessa-nos, então, refletir sobre o descaso na solução dos problemas que o encarceramento em massa produz e entender por que essa ainda não faz parte de uma agenda ampla de operações resolutivas nas instâncias deliberativas do Estado.

A prisão, dessa forma, funciona ideologicamente como um local abstrato no qual os indesejáveis são depositados, livrando-nos da responsabilidade de pensar sobre as verdadeiras questões que afligem essas comunidades das quais os prisioneiros são oriundos em números tão desproporcionais. Esse é o trabalho ideológico que a prisão realiza — ela nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas de nossa sociedade, especialmente com aqueles produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global. (DAVIS, 2018, p. 16-17).

Deve-se pensar a prisão como esse espaço estratégico ideologicamente construído com objetivos específicos, que opera diretamente para camuflar a realidade dos problemas sociais não dirimidos, de toda uma estrutura social que passa por processos de exclusão e racismo.

Conforme ratifica Davis (2018), é fundamental refletir sobre o encarceramento e em que ele está firmado socialmente. Para a construção de uma agenda de políticas públicas educacionais para pessoas presas, faz-se pertinente, antes de tudo, rememorar as condições

anteriores ao cárcere em que essas mulheres estavam submersas. Deve-se considerar que, antes da prisão, o cenário de ausência de políticas de valorização de condições dignas de moradia, saúde e educação já é, em sua grande maioria, deturpado.

É o estado apavorante das prisões do país, que se parecem mais com campos de concentração para pobres, ou com empresas públicas de depósito industrial dos dejetos sociais, do que com instituições judiciais servindo para alguma função penalógica — dissuasão, neutralização ou reinserção. O sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna do Primeiro Mundo, por sua dimensão e pela indiferença estudada dos políticos e do público: entupimento esterecedor dos estabelecimentos, o que se traduz por condições de vida e de higiene abomináveis, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz e alimentação [...]. (WACQUANT, 2004, p. 7).

Wacquant (2004) descreve com destreza a realidade do sistema penitenciário brasileiro, reafirmando como a prisão é um espaço destinado a pobres e dejetos sociais, e denuncia o descaso e a indiferença com que a realidade é tratada. O âmbito das políticas educacionais para pessoas presas é um entre as inúmeras demandas que a prisão suscita. Desse modo, pensar a educação no cárcere carrega diretamente a problematização de todo o contexto em que os estabelecimentos prisionais estão inseridos, como as questões políticas envolvendo diferentes proporções dos direitos, como melhores condições de vida, alimentação de qualidade, acompanhamento médico, entre inúmeras outras demandas.

A educação, sozinha, não dá conta de agir de modo resolutivo, mas é inegável que não se faz educação sem perpassar pelo âmbito das condições em que os sujeitos estão inseridos no contexto social, cultural e político, uma vez que a educação é necessária como parte fundamental do processo desenvolvimento integral e de construção social do sujeito. Não sendo neutra, ela é o instrumento para melhor mediar a luta, a busca de emancipação das pessoas encarceradas.

La Educación Popular, como concepción educativa, no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos, sin embargo, podemos afirmar que, vinculada a las búsquedas formuladas desde las pedagogías críticas, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo de educación autoritaria, reproductivista, predominantemente escolarizado y que disocia la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. (HOLLIDAY, 2020, s. p.; grifo do autor).

O confronto entre o paradigma da educação popular e a estrutura socioinstitucional autoritária, produtivista, predominantemente escolarizada, apontada por Holliday (2020), é pertinente, ao se articular os processos de educação para mulheres presas.

Talvez a realidade fosse outra se a educação oferecida nas penitenciárias seguisse esse viés na operacionalização dos pressupostos da educação popular, acolhendo o sujeito humano como sujeito histórico criativo e transformador. Reinstaurar a dignidade humana por meio da educação dessas mulheres é essencial, considerando que, embora tenham cometido delitos, continuam sendo sujeitos de direitos e deveres, e ambos podem ser ensinados por meio da prática educativa social.

O termo “popular” pode ser entendido como tudo aquilo que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos. Tem a ver com o quantitativo — que atende a todos — e com o qualitativo, uma certa concepção de educação. Entendemos o “popular” da educação na perspectiva da emancipação, da transformação. Seria, então, tudo o que se realiza na perspectiva da transformação, da libertação, da conscientização. É o sentido mais utilizado pelos militantes dos movimentos sociais. Com base nesta visão de mundo em transformação, eles propõem lutas e metodologias que visam a mudar a situação de miséria vivida pelo povo. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p. 142).

O eixo central da educação popular que nos interessa é essa visibilidade dada aos excluídos com a proposta da educação para emancipação, ou seja, transformadora, libertadora, que favorece a conscientização. Gadotti e Feitosa (2018) apresentam algumas das várias categorias de base da educação popular que oportunizam reflexões sobre o processo de operacionalização da educação em prisões.

A averiguação das políticas públicas de educação para privadas de liberdade revela-se oportuna, na condição de aliada para entender o que ocorre com diferentes políticas que estão dissociadas da realidade dos sujeitos em questão.

Em nível pedagógico, tanto a EJA [Educação de Jovens e Adultos] quanto a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios — projetos político-pedagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público jovem e adultos e o público encarcerado. Cobra-se da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa. (IRELAND, 2011, p. 31).

Urge o diálogo na construção de políticas para as detentas, não apenas nos aspectos da legalidade, mas principalmente nos diferentes espaços da sociedade civil.

Ireland (2011) aponta para um desses espaços, a universidade. Contudo, esse diálogo deve ser ainda mais amplo, podendo-se dizer que é emergente um diálogo intercultural, oriundo

dos sujeitos que são atores do sistema penitenciário brasileiro e que exercem suas práticas em diferentes espaços sociais. Gestores, agentes penitenciários, professores, entre outros sujeitos que atuam nas prisões, têm o poder de mobilização, de criar redes de estudos, parcerias com grupos da sociedade civil.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao investigar as teses e dissertações produzidas no Brasil no âmbito dos programas de pós-graduação referentes à temática da educação em prisões, utilizaram-se como ferramentas de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As palavras utilizadas como descritores, a fim de filtrar as produções na direção do objeto de estudo, foram as seguintes: educação, prisão, mulheres e políticas públicas. Na ferramenta de busca da BDTD, obteve-se o resultado de 59 teses e dissertações, das quais apenas 38 (seis teses e 32 dissertações) detinham-se no objeto de estudo relacionado com as prisões em diferentes eixos, e não apenas no aspecto da educação.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, prosseguiu-se com as mesmas palavras descritoras, utilizando-se dos filtros de área do conhecimento — das ciências humanas e da avaliação em educação. Obteve-se o seguinte resultado: 34.155 dissertações e 8.205 teses. Foi realizada, então, a leitura de algumas dessas produções.

Para fins de otimização da presente pesquisa, selecionaram-se algumas produções que corroboram os objetivos deste estudo, mas não foi feita uma análise minuciosa. Nos últimos anos, a temática da educação em prisões tem se desdobrado com diferentes enfoques, como remição pela leitura e trabalho; política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para privados de liberdade; formação de professores; trajetória dos egressos, entre outros enfoques.

De acordo com Torres (2017), houve um crescente ativismo para a consolidação da questão carcerária, e diferentes acontecimentos motivaram a problematização da instituição prisão. Torres elenca como fatores o massacre do Carandiru, o aumento da população carcerária, o surgimento de facções criminosas e sucessivas rebeliões. A autora, ao investigar a gênese do dispositivo jurídico no que concerne à remição pela educação, construiu um percurso de como o problema do encarceramento estava sendo articulado no Brasil e dos diferentes desdobramentos na criação de políticas públicas de educação em prisões.

Fábio Moreira (2016), por sua vez, destaca a importância das diretrizes para a educação em estabelecimentos penais e do plano estratégico para educação em prisões no processo de

institucionalização no Brasil. O autor afirma que “não há dúvidas que temos um longo caminho para efetivação da Educação em Prisões como parte constituinte e inseparável da política pública de Educação” (MOREIRA, 2016, p. 67).

Alexsandro Mourão (2016), ao analisar as políticas públicas de educação no estado do Ceará, aponta que, embora esse estado tenha empreendido esforços na oferta da educação, esta ainda é precária, havendo a necessidade de estímulos e desenvolvimento para que se firme uma política pública consolidada.

Lucena (2014), ao trabalhar com a análise das aprendizagens biográficas das narrativas das egressas e reincidentes do sistema prisional e pós-prisional, considera que,

[...] embora possuam uma peculiaridade antieducativa, podem, contraditoriamente, possibilitar diversas aprendizagens não apenas associadas ao mundo do crime. Outra importante constatação desse estudo é que estas aprendizagens, como presumíamos, não rompem com aquelas construídas anteriormente à entrada na prisão (na família, no trabalho e em outros diferentes campos da vida), mas são reconfiguradas como alternativa para lidar com as privações próprias do encarceramento, entre elas, a convivência forçada[,] que pode contribuir para a constituição de diferentes sociabilidades nesse contexto. (LUCENA, 2014, p. 291).

Nas constatações de Lucena (2014), é perceptível o reconhecimento da peculiaridade antieducativa da prisão, revelando-se que as aprendizagens passam por um processo de reconfiguração e são fatores que contribuem para a socialização das mulheres.

As produções que se concentram no encarceramento feminino versam sobre relatos das vivências das detentas; educação escolar; leitura e escrita; ressocialização pelo trabalho e estudo; maternidade das apenadas; entre outros.

É pertinente ressaltar que diferentes esforços de pesquisas estão sendo empreendidos no âmbito da educação para privados de liberdade no Brasil. Faz-se necessário, no rol dessas investigações, centrar-se em identificar, questionar, conhecer e avaliar as políticas públicas implementadas no cárcere. O presente estudo concentra-se em identificar, especificamente, as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade no estado da Paraíba.

Na trilha das diferentes investigações acadêmicas empreendidas concernentes ao direito à educação das pessoas privadas de liberdade, diversos atores debruçaram-se sobre essa perspectiva: Ireland (2011), Julião (2009, 2020), Maeyer (2013), Onofre (2015) e Silva (2018). Ao longo do presente trabalho, algumas de suas contribuições serão articuladas, para os fins deste estudo.

2.2 ENTRE O PESQUISAR E O PERSISTIR

Em 2014, ao ingressar no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras (PB) — cidade localizada no interior da Paraíba, com população estimada de 62.289 habitantes, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) —, iniciei o contato com as mulheres privadas de liberdade.

Ingressei no projeto de extensão “O feminino aprisionado: direitos humanos e relações de gênero” como bolsista e voluntária nas vigências 2015 a 2018. O referido projeto marcou minhas primeiras experiências na prisão na condição de extensionista e meus primeiros contatos com as detentas. As atividades desenvolvidas ressignificaram o modo de sentir e compreender o ser humano. Ao concluir a licenciatura em pedagogia, optei por pesquisar as práticas pedagógicas na cadeia feminina de Cajazeiras como tema do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Já no mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa em educação popular, retomei os estudos na perspectiva da educação em prisões sob o prisma da educação popular, dialogando com as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade.

Destaco a experiência profícua e desafiadora da etapa do mestrado, pois, ao ingressar em 2020, foi apenas um mês de aulas presenciais no primeiro semestre e deu-se prosseguimento ao curso no modo de aulas remotas. Sobreviver em meio à pandemia causada pelo coronavírus não era o único objetivo, era preciso adaptar-se às novas dinâmicas de trabalho, estudo e pesquisa, construir condições viáveis e seguras.

O mundo enfrentava, e no presente momento desta escrita ainda enfrenta, os desdobramentos da devastação causada pela Covid-19. O Brasil, além do impacto devastador do vírus, enfrentou e ainda enfrenta ataques constantes ao Estado democrático de direito. Foram potencializadas as desigualdades sociais, faltou um plano de ação imediato de auxílio aos pobres, e foram e ainda são insuficientes as poucas medidas efetivadas, que não condizem com a realidade dos desfavorecidos. A ausência de uma política séria e comprometida com a vida e o bem-estar da população reverberou, de modo perverso e negligente, a necropolítica.¹

No dia 29 de abril de 2021, o Brasil atingiu a marca de mais de 500 mil mortes de pessoas vítimas da Covid-19, e a tendência foi aumentar, considerando as diferentes variantes do vírus que se multiplicaram no país e tendo em vista a ausência da vacinação em massa da população. No dia dos últimos ajustes desta produção, 8 de março de 2022, o país contabilizava

¹ Necropolítica: “[...] as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (MBEMBE, 2018, p. 71).

653 mil mortes. Ressaltamos que, após a imunização da população, que está em curso, o número de vítimas letais diminuiu de modo considerável.

No que se refere aos desdobramentos negativos das aulas remotas, há a ausência de contato físico, a falta de interação e compartilhamento das experiências entre os pesquisadores e a relação professor-aluno, que ficou menos fluida. Por outra perspectiva, é preciso destacar os esforços incansáveis dos professores, ao ministrar as disciplinas e disponibilizar materiais de leitura.

Ressalto a importância do grupo de pesquisa e extensão “Janelas para o mundo”, coordenado pelo professor Timothy, que seguiu atuante, com palestras de diferentes pesquisadores da temática da educação em prisões. Os diálogos suscitados colaboraram para a ampliação dos saberes articulados nesta produção. Considerando a impossibilidade de atividades presenciais, o projeto tornou o distanciamento menos angustiante, fazendo uso da troca de cartas entre os encarcerados e os extensionistas e as demais pessoas que se voluntariaram a participar da proposta.

Outro importante espaço formativo foi o estágio de docência na disciplina de EJA, considerando que pensar a EJA é parte essencial nas diferentes etapas das políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade.

O contexto pandêmico modificou a dinâmica de fazer pesquisa e dificultou o contato com as penitenciárias e os órgãos administrativos responsáveis pelo funcionamento. O primeiro contato para conseguir autorização para a realização da pesquisa foi realizado em 20 de janeiro de 2021. As penitenciárias femininas da Paraíba que estão incluídas na pesquisa foram consultadas sobre a disponibilidade de participar da investigação. Obtivemos como resposta, por meio das diretoras responsáveis, que não se comprometeriam em assinar o termo de anuência da pesquisa até que a Gerência Executiva do Sistema Penitenciário (Gesipe) o autorizasse.

No trâmite para a realização da pesquisa no âmbito da universidade, é preciso a assinatura do termo de anuência como um dos requisitos para aprovação no comitê de ética e, consequentemente, os demais encaminhamentos da pesquisa.

Desse modo, encaminhamos um *e-mail* à Gesipe, solicitando a autorização no dia 27 de janeiro de 2021. No mesmo dia 27, acusaram recebimento e informaram que estava sendo encaminhado para o setor responsável. No dia 5 de fevereiro, encaminharam outro *e-mail*, para a pesquisadora, solicitando que entrasse em contato com outro setor da Gesipe responsável pela autorização da pesquisa. Ao contatar, fomos informados de uma lista de documentos que deveriam ser enviados junto com cópia do projeto de pesquisa para autorização de sua realização. Encaminhamos a documentação exigida no dia 27 de fevereiro de 2021.

No transcorrer das semanas seguintes, ficaram sem responder aos *e-mails* que foram encaminhados solicitando informações de como estava o trâmite da autorização. Na tentativa de dar continuidade à pesquisa, foram feitas várias ligações telefônicas e encaminhamentos de *e-mails*, alguns sem muito sucesso.

Em um dos telefonemas, entramos em contato com o gabinete do governador do estado da Paraíba. Uma secretária, que se mostrou muito solícita, passou-nos o telefone de contato do secretário da Gesipe. Ao falar com o responsável durante três semanas, questionando a tramitação da autorização, ele encaminhou a pesquisadora para outro departamento e pessoa responsável pela aprovação dos projetos. Três dias da semana foram dedicados a “pressionar”, ou seja, ligar, reenviar *e-mails* e mandar mensagens por WhatsApp. Destaco aqui o processo de autorização, porque este levou quatro meses.

Outro aspecto a ser observado é que, após a aprovação da pesquisa pela Gesipe, ainda enfrentamos problemas na mediação com os sujeitos da pesquisa não interessados em participar, mas vale destacar que, por outro lado, algumas penitenciárias mostraram-se mais abertas a ouvir sobre a pesquisa e voluntariar-se a participar da investigação. A vantagem da autorização da Gesipe foi que deu à pesquisa amparo legal para a realização da investigação, considerando que tanto as diretoras quanto os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas dos presídios e da cadeia aceitaram dela participar. O problema é que alguns dos sujeitos não responderem aos *e-mails* e não definiram datas e horários disponíveis para conversar com a pesquisadora, dificultando a coleta dos dados.

Toda a dinâmica de correr atrás da aprovação da pesquisa e dos documentos que destacam como a educação acontece nas penitenciárias estudadas reflete que fazer pesquisa não é um processo simples. Além disso, dada a dinâmica das instituições prisionais, pode ser desafiador, e a nossa não é a primeira experiência com tais características. O professor Julião reforça essa dinâmica quando afirma que, “além de conseguir os dados, conseguiu sair vivo da perigosa e confusa floresta dos sistemas de informáticos institucionais, criados para a gestão e não para as políticas públicas. Floresta em que muitos se perdem para não voltar” (JULIÃO, 2020, p. 8).

Além de todos os documentos de aprovação da realização da pesquisa, ainda foi preciso toda uma mediação com os sujeitos envolvidos, um trabalho de formiguinha, solicitando o contato dos coordenadores pedagógicos ou diretores das escolas da prisão, por meio das diretoras das penitenciárias.

Cabe registrar que, para as penitenciárias, a notificação da Gesipe e os *e-mails* da pesquisadora com a certificação de autorização não foram suficientes para a realização das entrevistas. Por meio dos números de contato pessoal dos envolvidos na pesquisa, a pesquisadora

entrava em contato toda semana, tentando agendar dia e horário para apresentar os objetivos da pesquisa e realizar a coleta de dados. Das quatro penitenciárias, apenas duas mostraram-se abertas à pesquisa; as outras duas apresentaram resistência, não respondendo aos *e-mails* nem às mensagens. Em reiterados momentos, tentou-se explicar a proposta da investigação, mas há um receio, um medo de deixar adentrar a figura do pesquisador no ambiente da prisão.

Nas conversas informais, percebeu-se que essa resistência e toda a dinâmica burocrática para a realização da pesquisa se dão por dois motivos. Em primeiro lugar, pela especificidade do ambiente. O fato de constituir-se em espaço do campo da segurança pública entra em tensão com as demais funções ressocializadoras da prisão, a exemplo da função educativa. É preciso certificar-se de quem são os sujeitos que estão adentrando o espaço da prisão e quais seus objetivos e justificativas. O segundo se dá como reflexo negativo que algumas pesquisas criam, identificando de modo insuficiente os avanços empreendidos.

Um aspecto positivo foi por parte da Secretaria de Educação em Prisões do estado da Paraíba, que, em todas as solicitações de informações e encaminhamentos da pesquisa, manteve-se solícita, fornecendo documentos e demonstrando disponibilidade para participar.

3 DAS CONVENÇÕES INTERNACIONAIS AO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

A partir de uma cronologia mínima sobre políticas públicas para mulheres privadas de liberdade, tendo como marco internacional a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que realizou seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, conhecidas como Confintea, dá-se início a esta discussão, considerando que as Confintea provocaram debates que contribuíram para ser instituídas diretrizes em diferentes países no que concerne à EJA.

Um destaque importante na V Confintea, que serve de referência-base, foi a *Declaração de Hamburgo* (UNESCO, 1997). Na Agenda para o Futuro, em um dos trechos fica evidente a importância de promover pesquisas sistemáticas e estudos sobre a aprendizagem de adultos, reconhecendo-se o direito dos detentos à aprendizagem:

Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem: a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (UNESCO, 1997, p. 20).

Esse reconhecimento possibilitou o enfrentamento e a criação de outros documentos, fomentando diferentes eventos, com o objetivo de formular uma agenda para a criação de políticas públicas educacionais que assegurassem o direito dos detentos à aprendizagem.

A menção aos participantes no processo de elaboração dos programas de educação é sinal da reivindicação por uma educação mais democrática. Outro aspecto que deve ser ressaltado na *Declaração de Hamburgo* é a concepção de Estado:

O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito à educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade[,] tais como minorias e povos indígenas, e para prover uma ampla estrutura política. No contexto das novas parcerias entre setor público, setor privado e comunidade, o papel do Estado está em transformação. O Estado não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também consultor, agente financiador que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação. (UNESCO, 1997, p. 4).

Analisar o Estado como meio central de articular a educação de adultos e ao mesmo tempo entendê-lo como instância que vai além da promoção, do financiamento e da fiscalização da agenda da EJA é demasiado importante, considerando que há uma tentativa imediata atual e histórica no Brasil de desresponsabilizá-lo como instância de fomento das incumbências com o povo.

Um exemplo recente disso é a extinção, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que, ao ser destituída, dificultou todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido na oferta de educação para o público que a secretaria atendia com diferentes ações. O conceito de Estado compreendido neste estudo é o que defende todas as instâncias deliberativas, inclusive os próprios sujeitos — a população — como representação direta dele.

No âmbito internacional, foram empreendidos diferentes esforços na defesa da educação como direito de todos. Na *Declaração universal dos direitos humanos*, de 10 de dezembro de 1948, art. 26, itens 1 e 2, foi estabelecido que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 26).

É notável a centralidade dada ao direito e ao acesso à educação, mas é uma educação específica, que tem em seu eixo central o compromisso com as liberdades fundamentais, a tolerância racial ou religiosa. A *Declaração universal dos direitos humanos*, de 1948, traz para o centro do debate da educação a percepção de desenvolvimento humano, com o objetivo de ampliar as aprendizagens e o potencial de crianças, jovens e adultos.

Outro marco legal que se destacou foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, que aconteceu de 5 a 9 de março de 1990. A conferência traçou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O documento final reforça a urgência da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade. Outro ponto relevante é a ampliação do raio de ação da educação básica, com a garantia de ambiente adequado à aprendizagem.

No que tange aos documentos legais do Brasil que contribuem para a garantia da educação para pessoas privadas de liberdade, há a Constituição Federal, que, em seu parágrafo único, art. 205, assegura: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s. p.).

É o argumento legal básico na luta pela garantia do acesso à educação em diferentes modalidades, independentemente das condições em que os sujeitos estejam inseridos, pois corresponde a um dos direitos inalienáveis.

Um dos marcos que apontam para o avanço das políticas educacionais em prisão foi estabelecido em 2005, com as contribuições do projeto *Educando para a liberdade*, visto que se configura como iniciativa efetivada na luta por uma agenda de políticas que contemplem as pessoas encarceradas.

No Brasil, a UNESCO vem desenvolvendo o projeto Educando para a Liberdade com os Ministérios da Educação e da Justiça desde 2005. Este projeto, que contou com o apoio de recursos do Governo do Japão [,] buscou, de um lado, incentivar a ampliação dos serviços regulares de educação ofertados aos presos e presas, abrangendo a população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a educação de jovens e adultos[,] e, de outro, aprofundar definições de parâmetros que ajudassem a pautar uma oferta de mais qualidade, levando em conta as necessidades especiais de aprendizagem do público atendido. (UNESCO, 2009, p. 14).

O *Educando para a liberdade* contribui diretamente para a construção de uma política de educação para detentos(as), de modo que abre caminhos para posteriores encaminhamentos dessa agenda. Por isso, a reivindicação da oferta de educação pautada pelos princípios da qualidade nos aspectos de uma aprendizagem mais inclusiva e humanizada, que de fato contemplasse os(as) privados(as) de liberdade, em conformidade com os objetivos do projeto, não estava alheia aos diferentes dispositivos das leis promulgadas no Brasil para o referido público, sendo consoante a Lei de Execução Penal.

Nesse sentido, o *Educando para a liberdade* mostra-se articulado com a legislação em vigor, e em sua fundamentação é perceptível o enfrentamento de uma educação que não se limite aos procedimentos técnicos de matricular os detentos, mas tendo como centro a defesa de uma educação de qualidade, integral, que atue diretamente na redução das vulnerabilidades. Assim, as reivindicações são oportunas, considerando a ausência de políticas para detentos.

A *Lei de diretrizes e bases da educação brasileira* (LDB) (BRASIL, 1996) não estabelece diretamente a EJA voltada para os educandos privados de liberdade. No disposto sobre a EJA, o

art. 37 da LDB foi alterado pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que estabelece a seguinte redação: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018c, s. p.).

Embora a educação dos privados de liberdade seja positivada na Lei de Execução Penal, e não na LDB, explicitamente, sabe-se que na modalidade EJA, entre os diferentes sujeitos contemplados, estão as pessoas em privação de liberdade. Faz-se pertinente nessa discussão ressaltar a importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade² (Secad) no processo de reconhecimento de políticas da EJA para a educação em prisões.

No campo dos avanços da EJA, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), tem se empenhado no sentido de reconhecer os diferentes sujeitos da EJA[,] que se diferenciam por gênero, geração, localização, região geográfica e etnia-raça. O reconhecimento das diferentes características do público de EJA é um princípio importante para atender a demandas específicas. E é a partir dessa orientação que a Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos tem atuado, criando condições para a oferta diferenciada segundo especificidades concretas de seu público. Nesse contexto, a Secad tem reconhecido a população prisional como mais um público específico, que exige medidas para inserção educacional urgentes. (UNESCO, 2009, p. 20).

As contribuições da posterior Secadi foram valiosas no processo de reconhecimento, já que, ao acolher o público de privados de liberdade, reitera a luta pelo acesso à educação de qualidade dos apenados, que passam a fazer parte de um público também à margem, considerando que a EJA tem em seu escopo atingir diferentes grupos, que partilham na essência os processos de exclusão dos sistemas educativos, como educação do campo, indígenas, entre outros.

[...] processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo. (IRELAND, 2011, p. 20).

Nesse sentido, Ireland (2011), ao ratificar a educação em prisões para a aprendizagem como processo educativo que não se resume à escolarização, apontou um problema amplamente discutido na EJA. Considerando o contexto educacional da prisão, é imprescindível que as práticas

² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com a ampliação, passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

educativas desenvolvidas sejam originárias da realidade em que os educandos estão inseridos, para atingir o êxito na prática educativa, tendo em vista as especificidades que a prisão suscita.

Ainda com relação à Secadi, é oportuno destacar o diálogo que a secretaria realizou com a educação em prisões, a exemplo do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado entre os dias 12 e 14 de julho de 2006. O documento resultante do seminário sistematizou diferentes eixos na organização das políticas públicas de educação nas prisões. No que se refere à garantia da oferta de educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, três pontos elencados sintetizam bem o avanço no aspecto estrutural das políticas:

1. O Governo Federal, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da Educação nas Prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados e Municípios;
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela Administração Penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais;
3. A articulação implique na disponibilização do material pedagógico da modalidade de EJA para as Escolas que atuam no Sistema Penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão [...]. (UNESCO, 2006, p. 4).

Conforme fica evidenciado o dever do Estado no fomento das políticas públicas, a oferta de educação passa a ser sua responsabilidade, em articulação com os órgãos responsáveis, amparando-se nas diretrizes nacionais, sendo de suma importância a disponibilização de material pedagógico da modalidade EJA. Esse é um dos avanços nas políticas públicas de educação em prisões.

Considerando que o documento é resultado do seminário, que foi estruturado com pauta específica, com pesquisadores e militantes da sociedade civil interessados na educação em prisões, é a partir desse evento que começa a se articular a necessidade da criação de escolas nas penitenciárias com estrutura própria, desde a formação dos professores até as ações mais simples desenvolvidas pelas escolas.

Na tentativa de identificar as políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade, foram analisados os Relatórios I e II do *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Observou-se que as mulheres privadas de liberdade não aparecem no Relatório I, mas são mencionadas no Relatório II, na parte das metas que precisam ser alcançadas. Na letra J, é elencado a seguinte: “Assegurar a existência de estabelecimentos penais femininos dentro de padrões físicos e funcionais que assegurem a dignidade das detentas, nas 27 unidades da federação; [...]” (BRASIL, 2008, p. 99).

Assim, não há especificações referentes às políticas públicas de educação para as mulheres, mas a luta na defesa das especificidades para os presídios femininos, considerando que algumas penitenciárias ainda são no formato misto, e nas cadeias femininas carrega fortes traços da estrutura masculinizada, desconsiderando os aspectos que contemplam as mulheres.

Na legislação brasileira, entre as leis que versam sobre a educação em prisões está a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, a chamada Lei de Execução Penal, dispondo sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo e/ou por trabalho.

Essa legislação acrescenta à Lei de Execução Penal a remição da pena por trabalho ou estudo, garantindo aos apenados o direito fundamental à educação, positivada na CF de 1988, e garantindo, assim, que, embora marginalizados, por se encontrarem enclausurados, eles têm direitos que devem ser resguardados pelo Estado democrático de direito. De acordo com o art. 126, § 1º, incisos I e II, da lei citada:

- I – 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar — atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional — divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
- II – 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. (BRASIL, 2011b, s. p.).

Destaca-se a importância das autoridades educacionais que estarão envolvidas nas atividades, sendo responsáveis pelas atividades pedagógicas e pelas metodologias de ensino, conforme afirma o § 2º do art. 126: “As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados” (BRASIL, 2011, s. p.).

O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (Peesp), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Com a alteração da Lei de Execução Penal, garantindo aos detentos a possibilidade de remição de pena por estudo e/ou por trabalho, a Presidência da República instituiu o plano de educação no âmbito da administração penitenciária, não se restringindo somente aos ciclos da educação básica em regime regular, mas incluindo as modalidades EJA e do ensino superior. Ressalta o art. 2º: “O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior” (BRASIL, 2011a, s. p.).

O PEESP estabelece que a educação deve ser desenvolvida em parceria com a administração penitenciária, devendo-se garantir que os presídios tenham espaços reservados para a atividade pedagógica. Já a parte de formação dos profissionais caberá às secretarias estaduais de educação, conforme destaca o parágrafo único do art. 4º:

Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2011a, s. p.).

Estabelece também a competência financeira e estratégica para a elaboração do PEESP, destacando-se o pacto federativo em torno da proposta, cabendo a união entre o governo federal e os estados e municípios. Afirma o art. 11:

As despesas do PEESP correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas aos Ministérios da Educação e da Justiça, de acordo com suas respectivas áreas de atuação, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira, além de fontes de recursos advindas dos Estados e do Distrito Federal. (BRASIL, 2011a, s. p.).

No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A resolução baseou-se na garantia do Estado brasileiro de oferecer educação mesmo àquelas pessoas que estão à margem da sociedade, estejam elas em presídios, abrigos ou centros de reabilitação juvenil. Cabe destacar que os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário também preveem tais medidas. Portanto, o art. 2º da resolução estabelece:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calçadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 2010, s. p.).

A referida resolução reafirma a função da sociedade civil no processo de construção do plano de educação para privados de liberdade, não cabendo unicamente ao Estado esse processo, pois as diferentes instâncias da sociedade podem contribuir ativamente, como universidades e organizações não governamentais (ONG). O art. 6º prevê:

A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. (BRASIL, 2010, s. p.).

O acesso à educação formal e não formal é estimulado pela resolução, por entender que é necessário fomentar as mais variadas propostas pedagógicas para a construção do conhecimento, levando em consideração que muitos dos apenados não terminaram os estudos no ciclo regular de ensino, sendo possível implementar a modalidade EJA nesses espaços para que se tenha uma efetiva educação. Conforme estabelece o art. 12:

O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA. (BRASIL, 2010, s. p.).

A Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 também ressalta a importância do ensino superior, quando positiva seu papel, não limitando a educação apenas ao ciclo da educação básica e garantido a permanência nos cursos de graduação e pós-graduação. De acordo com o art. 12, § 2º:

Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84. (BRASIL, 2010, p. 4).

Diante da análise dos dispositivos legais, torna-se importante destacar que existem várias implicações de cada resolução do CNE e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), pois as recomendações de cada conselho culminaram na Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, editada pela Presidência da República, a fim de dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo e/ou por trabalho.

A primeira discussão sobre a temática foi tratada no CNPCP, quando, em 2009, dispôs sobre a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais no Brasil. No primeiro momento, foi definido que os privados de liberdade teriam direito à educação em espaços específicos, voltados à atividade educativa, mesmo que fossem internamente, nas prisões. E a oferta dessa educação ficou a cargo das secretarias estaduais de educação.

No ano 2010, o CNE debruçou-se sobre a proposta elaborada pelo CNPCP e propôs as diretrizes nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Foi a partir do CNE que se definiu um plano específico de educação para as pessoas privadas de liberdade, criando-se objetivos específicos para atender aos diferentes níveis de educação, em diversas modalidades de ensino, seja no ensino regular, seja na modalidade da EJA.

É oportuno observar que os diferentes avanços no âmbito da legalidade no que se refere à educação das pessoas privadas de liberdade são conquistas resultado de mobilizações populares, de diferentes órgãos da sociedade civil. Ireland (2011) ressalta algumas dessas organizações, quando afirma:

Cabe lembrar que as ações governamentais também são resultado das pressões articuladas por entidades da sociedade civil que vêm trabalhando e fazendo advocacia no campo dos direitos humanos e da educação há muito tempo. O Gabinete de Apoio Jurídico a Organizações Populares (Gajop), em Pernambuco, o Instituto de Acesso à Justiça (IAJ), no Rio Grande do Sul, a Pastoral Carcerária, em nível nacional, o Grupo de Estudos e Trabalho Mulheres Encarceradas, a Rede Paulista de Educação nas Prisões, bem como as ações de alguns fóruns estaduais de EJA, entre muitas outras entidades, têm contribuído para dar visibilidade à temática da educação em prisões. (IRELAND, 2011, p. 32).

Nesse sentido, é possível afirmar que a parceria e a luta constante da sociedade na busca de avanços e amparo nas leis, resoluções e diretrizes para a educação das pessoas privadas de liberdade são de fundamental relevância. Sem o trabalho das diferentes organizações, de pesquisadores e de militantes que se interessam pelo assunto, não se teria logrado tantas conquistas. Embora esteja estabelecido um aparato minimamente estruturado do direito para a educação de mulheres e homens que se encontram presos, ainda é preciso avançar para que seja uma realidade a aplicabilidade dos dispositivos legais.

Conforme supracitado por Ireland (2011), as ações governamentais são resultado das pressões do povo. Assim, é necessário seguir firme, cobrando e trazendo como pauta constante a educação nas prisões.

3.1 DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

No âmbito do estado da Paraíba, nos documentos que regem a educação para pessoas privadas de liberdade, existe o Plano Estadual de Educação nas Prisões, que tem como objetivo

a busca de investimentos financeiros para a qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, no triênio 2015-2017.

Segundo o levantamento do Departamento Penitenciário Nacional, nos dados do Infopen/2014, constava que o estado da Paraíba tinha 79 estabelecimentos prisionais, entre eles penitenciárias, colônias agrícolas, casas de albergados, cadeias públicas e outros. Porém, quando se observa a oferta de educação, constata-se que só ocorre em 41 desses estabelecimentos.

No que concerne aos números de coordenadores pedagógicos/pedagogos, observa-se que houve aumento no número de profissionais, passando de nove, em 2012, para 18, em 2017. Observa-se também que houve aumento de 100% em relação ao número de coordenadores pedagógicos/pedagogos no espaço de cinco anos.

Em relação a professores, também houve aumento significativo, passando de 78 educadores, em 2012, para 155, em 2017, caracterizando um acréscimo de 98% em relação ao número de professores em 2012.

Relacionado diretamente com a educação nos espaços prisionais, é possível ter uma noção de como estão distribuídos a oferta e o percentual dos alunos em cada etapa da educação.

Com relação à demanda educacional e à oferta apresentada nos estabelecimentos educacionais em locais de privação de liberdade, verifica-se que só atendem a 32% dos educandos encarcerados, compreendendo 2.007 alunos, quando há uma demanda de 6.259 vagas. Em relação aos espaços destinados à atividade de leitura, de acordo com o Plano Estratégico da Paraíba, consta que há duas bibliotecas em unidades prisionais e 18 espaços de leitura.

É importante destacar que, de acordo com os registros escolares, os alunos dos estabelecimentos prisionais estão inseridos na EJA e acabam sendo certificados por escolas regulares da cidade onde se localiza a unidade prisional.

Verificou-se que, no Plano Estadual de Educação nas Prisões da Paraíba, são apontadas questões pertinentes à oferta de educação para privados de liberdade. Entretanto, após a vigência do triênio 2015-2017, diferentes modificações ocorreram, tornando os dados desatualizados. Um exemplo evidente é que, no plano, não constam informações sobre as escolas do sistema penitenciário que foram instituídas por meio de decretos no dia 15 de setembro de 2016. As informações do plano apontam que os professores, como a parte pedagógica das atividades desenvolvidas, estão vinculados a escolas regulares do município de cada penitenciária.

Urge atualizar o Plano Estadual de Educação nas Prisões da Paraíba, considerando a importância de dispor sobre as informações e metas estabelecidas nesse tipo de documento como um indicativo avaliador da proposta educacional implementada para o referido público em nível estadual.

No que se refere às escolas em funcionamento nas penitenciárias investigadas, o Decreto nº 36.907, de 15 de setembro de 2016, instituiu a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, localizada em João Pessoa (PB), responsável pela oferta da educação na penitenciária de recuperação feminina Maria Júlia Maranhão.

O Decreto nº 36.908, de 15 de setembro de 2016, instituiu a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, localizada em Campina Grande (PB), responsável pela oferta da educação na penitenciária feminina de Campina Grande.

O Decreto nº 36.909, de 15 de setembro de 2016, instituiu a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna, localizada em Cajazeiras (PB), responsável pela oferta da educação na penitenciária regional feminina de Cajazeiras.

As três escolas supracitadas são encarregadas de ofertar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, voltadas para a EJA, para atender ao público de jovens e adultos do sistema prisional do estado. De acordo com os três decretos citados, respectivamente:

Art. 2º A oferta de educação básica, destinada aos privados de liberdade e em regime semiaberto, poderá ser desenvolvida nas etapas do ensino fundamental e médio, sob a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em seus diversos ciclos, conforme Resolução nº 030/2016 CEE/SEE. (PARAÍBA, 2016a, p. 2).

Art. 3º As etapas e modalidades ofertadas deverão seguir os objetivos e definições contidos nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Educação de Jovens e Adultos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e normas do Sistema Estadual de Ensino. (PARAÍBA, 2016b, p. 3).

Art. 4º A Escola poderá funcionar como unidade remota para a oferta de cursos de Educação Técnica de Nível Médio e Qualificação Profissional.
 § 1º Poderão ser ofertados Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio e Cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, voltados aos jovens e adultos privados de liberdade e em regime semiaberto.
 § 2º Os cursos de Qualificação Profissional adotarão nomenclatura, carga horária e perfil descritivo apresentados no guia PRONATEC de cursos FIC. (PARAÍBA, 2016c, p. 3).

É oportuno observar que a criação das escolas foi respaldada pelos objetivos das Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, tendo sido instituídas com diferentes propósitos no que concerne à formação profissional. Desse modo, pode-se afirmar que a política da EJA, no campo nacional, constrói possibilidades de mobilizar diferentes políticas de educação para os sujeitos que compõem essa modalidade no caso dos privados de liberdade.

A criação das escolas é um avanço evidente na oferta de educação para pessoas em privação de liberdade, considerando-se que, a partir do momento em que essas escolas foram instituídas, é de se imaginar que tenham criado uma demanda nos municípios de contratação de

professores, diretores e coordenadores pedagógicos para atuar nessas escolas, favorecendo, desse modo, a especificidade da educação em prisões, na construção de um planejamento pedagógico específico, bem como gerando a necessidade de criação de estrutura física para a realização da ação pedagógica. Conforme o relato do gestor da escola Graciliano Ramos, na penitenciária de João Pessoa, é possível observar como se deu o processo de criação das escolas.

Antes, era uma escola extramuros que absorvia esses alunos. Pensando na qualificação desse pessoal, quando estávamos fazendo um curso de educação de jovens e adultos em contexto prisional dentro da Universidade Federal da Paraíba, nós pensamos no coletivo de ter uma escola própria dentro do sistema, intramuros, que abarcasse todas as necessidades que o aluno necessitasse. Então, nós nos juntamos, e foi pensado inicialmente para um artigo de fechamento do curso, e a partir daí a ideia nasceu. Posteriormente, nós trouxemos os parceiros, como a professora Eliane Aquino, que é nossa coordenadora de educação em prisões; colocou debaixo do braço, levou até a Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia na pessoa da professora Mara, que na época era a gerente de Educação de Jovens e Adultos; acabou comprando a ideia e apresentou ao então governador Ricardo Coutinho, que culminou no nascimento das três escolas. A escola Graciliano Ramos é pioneira nesse ponto, abarcando 11 unidades prisionais, que são: as unidades da grande João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé. Então, nós temos unidades nesses cinco municípios respondendo dentro da Graciliano Ramos. Eu costumo dizer que a Graciliano Ramos não é uma escola, são 11 escolas dentro de uma única escola, porque cada unidade prisional tem as mesmas necessidades de uma escola regular. Com 11 escolas, você acaba tendo diferentes demandas ali dentro, porque cada unidade tem sua característica própria, como: datas de entrada e de saída, gestão, integração do gestor da escola, a vara de execução penal, as famílias. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

É interessante destacar o protagonismo e o impacto da universidade como instituição de apoio às demandas da sociedade. A formação de professores que aconteceu na UFPB foi fomentadora de aprendizagens e discussões que se tornaram projetos para a criação das escolas específicas para pessoas privadas de liberdade. É inestimável a amplitude que uma boa formação causa na ação dos educadores envolvidos.

Outro aspecto é, como a Escola Graciliano Ramos atende à demanda dos municípios vizinhos, de acordo com o relato do gestor da escola supracitada, do mesmo modo a escola Ariano Vilar Suassuna, localizada na cadeia feminina de Cajazeiras, também acolhe a demanda de educação das penitenciárias e cadeias dos municípios circunvizinhos.

Das quatro penitenciárias investigadas no estado, três foram contempladas com a criação dessas escolas e uma segue suas atividades dependendo de uma escola regular do

município. É o caso da penitenciária regional feminina de Patos, conforme relato da gestora, que, ao descrever os desafios, destaca a situação da não existência da escola no presídio.

O desafio também é a unidade prisional não ter escola. Hoje, nós estamos como uma extensão da escola Coriolano de Medeiros, onde tudo que é feito passa pela escola, desde a matrícula dessas alunas até a locação de professores. Então, a gente não tem aquele material voltado para o aluno da prisão. Nós dependemos diretamente da escola. Mesmo recebendo o material, farda não é a mesma coisa de uma escola regular. [...] um dos desafios que a gente encontra é a unidade prisional não ter uma escola instituída. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

Um dos aspectos das escolas instituídas nas penitenciárias é o planejamento, com recursos didáticos específicos, voltados às necessidades das educandas privadas de liberdade. Nesse sentido, a gestora destaca a ausência da escola na penitenciária como um desafio, pode-se dizer como uma relação de dependência, pois a organização está atrelada à escola Coriolano de Medeiros.

Analisando as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, na modalidade da educação em prisões, o documento ressalta que:

A oferta da EJA na Educação em Prisões está dividida em ciclos, de forma idêntica à EJA presencial. Porém, devido ao contexto das unidades prisionais, segue com a complementação de carga horária mediante abordagem de estudos complementares, desenvolvidos por meio de projetos pedagógicos no contexto dos quatro pilares da educação promulgados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Estes pilares têm a interação dialógica com os temas integradores da educação em prisões do Estado da Paraíba: identidade e cultura; cidadania e trabalho, comunicação e tecnologia e cidade e campo. (PARAÍBA, 2021, p. 41).

É perceptível que as Diretrizes Operacionais, no que se refere à educação em prisões, estão ancoradas na perspectiva da EJA, apresentada pela Unesco sob os pilares de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O documento tem respaldo teórico; porém, falta-lhe aprofundamento específico em como as diretrizes são sistematizadas para a oferta de educação nas prisões da Paraíba.

São apresentados temas integradores, que, em comparação com os desenvolvidos nas escolas regulares, não se diferenciam, e ao longo do documento fica explícito que a educação em prisões tem especificidades na dinâmica e nas práticas, mas, na estrutura das diretrizes, essas não são apresentadas.

4 A EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

A educação popular, historicamente, é constituída por diferentes contextos sociais, versando sobre múltiplas tensões ideológicas. É oportuno destacar que interessa ao presente estudo a perspectiva da educação popular comprometida com a mudança social, imersa nos princípios da liberdade e da conscientização dos sujeitos. “Apesar de sua reconhecida prioridade de intervenção em relação aos atores da sociedade civil, a Educação Popular vem sendo desafiada também a incidir sobre uma pedagogia democrática das ações de governo” (PONTUAL, 2006, p. 98).

É nessa direção de ações de governos fundamentadas na perspectiva da educação popular que se pretende aprofundar a investigação das possibilidades e dos meios das políticas públicas para privados de liberdade e em que medida estão submersas à luz dessa dimensão epistemológica.

Nascida e consolidada na luta das classes populares e seus intelectuais orgânicos, esta concepção, que ganha nuanças diferenciadas em cada organização popular e para cada indivíduo que a pensa e implementa, é patrimônio caro a ser conservado e renovado por todos os que continuam empenhando esforços na direção da construção de um mundo justo e humano. É com ela que o conhecimento aproxima-se da democracia, e não da democracia cultural e subjetiva, uma vez que luta pelo desaprisionamento da subjetividade, como também da democracia política e econômica. (PALUDO, 2001, p. 182).

Paludo (2001) sintetiza a importância da educação popular como patrimônio a ser conservado, ao ratificar a relevância na luta por democracia política e econômica, que são elementos fundamentais para a formação humana. Tendo em vista que a educação popular é desafiadora da realidade, propõe-se pensar a educação com/para a vida, indicando uma leitura crítica da experiência de ver e sentir o mundo. É por meio dela que se faz possível uma ponte de diálogo com o conhecimento científico, que, ao longo da evolução do pensamento, precisa estar mais atento às raízes que dão sustentáculo à sua dimensão: o saber popular.

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 33).

Freire e Nogueira (2014), ao mencionarem que é preciso transformar a organização de poder, incidem no debate da necessidade de transformação social. Esse fazer escola de outro jeito pode ser ampliado para o fazer educação de outra maneira, e a educação popular aponta o caminho. Lovisolo conduz a outra definição mais precisa do termo:

A denominação “educação popular” foi produzida pelos educadores, sintetizando-se nela propostas de educação libertadora, de educação crítica, de pedagogia da libertação, de pedagogia do oprimido, de educação conscientizadora. A denominação de educação popular levou seus elaboradores de doutrina a demarcarem seu significado em duas direções principais: em relação às próprias práticas educativas das camadas populares e em relação às ações de educação para os populares. Três eixos foram prioritários nesta demarcação: os atores da interação e suas formas de relacionamento; as características do processo educativo; e os objetivos imediatos da ação educativa. (LOVISOLO, 1990, p. 36-37).

É oportuno o entendimento de Lovisolo (1990) da educação popular, calcada na perspectiva de uma educação libertadora, comprometida com a pedagogia da libertação, ou seja, na perspectiva do oprimido e da conscientização. Esses são elementos essenciais para uma melhor consolidação de uma sociedade mais participativa e democrática. A menção ao campo próprio das experiências educativas das camadas populares é o cerne das dinâmicas e problematizações das práticas pedagógicas exercidas em diferentes espaços nos quais se dão a educação popular, esses imbricados com a realidade e as experiências práticas dos educandos. A identificação dos atores e de suas características e objetivos que fomentam as ações educativas é o combustível para dimensionar melhor a educação em todas as suas formas estruturais, seja formais, seja não formais.

A educação popular é desafiadora da realidade, propondo um pensar a educação inseparável da vida, indicando uma leitura crítica da experiência de ver e sentir o mundo. É por meio dela que se faz possível uma ponte de diálogo com o conhecimento científico, que, ao longo da evolução do pensamento, deve estar mais atento às raízes que dão sustentáculo à sua dimensão.

Nessa direção, Lovisolo discorre sobre a reação da educação popular em face do cientificismo:

A reação também presente na educação popular contra o “cientificismo”, contra a prática das formas de distanciamento da ciência, pode ser entendida como uma reação *in grosso* contra a própria ciência e seu crescente poder. Contudo, de uma forma mais matizada, pode ser entendida como reação a uma ciência que parece ter abandonado os valores e ideais de uma ética que ajudou a construir. Uma ciência que cada vez mais foge das possibilidades de entendimento do “homem da rua” e do “homem ilustrado” e segue sua própria dinâmica interna

ou, para alguns, a *démarche* sugerida pelos dominantes, ao invés de pensar no bem comum. E, sobretudo, ausenta-se da discussão dos fins do agir humano para centrar-se na razão instrumental. (LOVISOLO, 1990, p. 53-54).

Lovisoló (1990), ao pontuar a educação popular quando se coloca contrária ao “cientificismo”, cria uma via crítica à instrumentalização mecanizada de pensar as relações do humano cognoscente. Estabelece, assim, como alternativa viável, criar outras possibilidades de compreender o mundo. Contudo, não se trata de negar a ciência, mas de permitir um olhar humanizador.

Os meios em que se constrói o conhecimento não podem ser restritos e usufruto da supremacia, que consiste no conhecimento restrito do campo científico, desconhecendo outros conhecimentos que compreendem a realidade da vida humana, das experiências dos sujeitos populares e de todo o cosmo. Ghedin e Franco defendem essa perspectiva do conhecimento:

O conhecimento significa não só uma construção da dignidade humana no interior da cultura em que se está inserido. O ideal que se apresenta diante da vontade de poder ser torna possível um processo de humanização por meio do conhecimento que deseja, acima de tudo, afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão de seu sentido. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 142).

É desse conhecimento, intencionado com a dignidade humana de modo intercultural, que interessa a esta pesquisa, pois, quando o conhecimento não fomenta a humanização, torna-se infértil nas relações humanas. É pertinente ainda refletir que o conhecimento deve estar também comprometido com a responsabilidade com o planeta, tendo em vista que, ao se desconectar das diferentes formas de vida em função de avanços desenfreados, fragmenta-se, perdendo o sentido.

Ainda à luz de Lovisoló:

A educação popular é parte da reação aos processos da ciência na modernidade. Ela pretende que a ciência esteja no meio dos homens, imprimindo caminhos para sua compreensão e orientação no mundo. É necessário, [sic] então, uma linguagem veiculadora, que deveria ser elaborada em conjunto. É necessário que também, conjuntamente, se elaborem os problemas e as questões que merecem ser respondidas e solucionadas. Tudo isto apenas pareceria ser possível na medida em que os pesquisadores, junto com os populares, para dizê-lo numa das linguagens atuais, façam um “encontro de horizontes”. Em síntese, o novo iluminismo da educação popular tem seu bojo na retomada da luta pela autonomia e na integração de um saber popular democrático como fundamento e condição. (LOVISOLO, 1990, p. 54).

A educação popular propõe-se ser uma ciência presente na vida dos sujeitos, não alheia a esse “encontro horizontal”, mencionado por Lovisoló (1990), que deve ser realizado pelos

pesquisadores e pelos populares. É parte da responsabilidade de que tais sujeitos estão incumbidos. As respostas aos problemas sociais e as questões ainda não solucionadas devem emergir da participação do povo, que vive e opera mediante as consequências de suas experiências.

Lovisoló (1990) ainda menciona, sob a definição de “novo iluminismo da educação popular”, a luta pela autonomia e o saber popular democrático. É pertinente, considerando que ainda é um desafio, por parte dos sujeitos populares, o reconhecimento de suas formas de saberes. Não se trata de mera integração, como Lovisoló afirma, e também não se refere apenas a condições de inclusão dos saberes fomentados pelos sujeitos populares.

Assim, trata-se da criação de espaços de atuação desses sujeitos, pois sem a luta e a atuação dos fomentadores originários de seus saberes e práticas educativas não é possível a ampliação e a desverticalização do conhecimento científico. Para isso, é preciso participação ativa. É um trabalho que não emerge apenas dos pesquisadores. Como é dito nos jargões, “dando voz aos sujeitos pesquisados”, deve-se fazer ecoar esses sujeitos, suas ações, escritas e vozes.

A educação popular, finalmente, se sente compelida a fortalecer a construção e um modelo alternativo de sociedade, fundamentada nos interesses do setor popular. Um projeto histórico próprio das classes populares, emergente e em processo de crescente definição lhe é inerente dele; [sic] derivam sua utopia e sua inspiração. (CASTILLO; LATAPÍ, 1985, p. 23).

A utopia de um projeto histórico próprio das classes populares é possível e emergente. A educação popular, ao longo de diferentes contextos sociopolíticos, vem mostrando que é viável resistir e criar caminhos possíveis para fazer acontecer esse modelo de sociedade alternativa, fundamentada nos interesses populares, conforme ratificam Castillo e Latapí (1985). Outro aspecto interessante é quando os autores afirmam que “a educação popular sempre trabalha com grupos, não com indivíduos como tais. O processo de conscientização só é possível em um diálogo ativo e através de ações grupais de pessoas com os mesmos interesses e carências” (CASTILLO; LATAPÍ, 1985, p. 21).

Ao trazermos para a discussão a compreensão da educação popular como grupo, e não como indivíduo, é pertinente compreender que a educação para pessoas privadas de liberdade não é sobre um ou dois sujeitos, mas ecoa em toda uma dinâmica da totalidade da sociedade, tendo em vista que o encarceramento em massa está emaranhado em diferentes problemas sociais não resolvidos, como criminalidade, pobreza, tráfico de drogas, entre outros. E é nessa dinâmica de vários problemas sociais não resolvidos que a educação popular se insere como mediadora e aliada para criar o diálogo ativo mencionado por Castillo e Latapí (1985), e não apenas o diálogo, mas com o objetivo de conduzir à conscientização.

Outro conceito necessário para ser dimensionado é a EJA. Segundo o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

Lançar um olhar para a EJA, considerando o contexto social do Brasil e como ela se apresenta sob os aspectos de luta por acesso à educação, é para além de uma dívida social. A EJA como política de educação resgata o direito à dignidade humana. Assim, cabe ressaltar que ela não se resume aos domínios e códigos, mas é uma modalidade atenta à formação social e à política dos sujeitos.

Considerando a educação para pessoas encarceradas acolhidas pela modalidade EJA, entendendo as especificidades e particularidades que o referido público demanda, é pertinente refletir acerca das dimensões da educação popular que pouco chegam ao âmbito das práticas efetivas nas prisões. Um dos inúmeros desafios é como criar condições de educação libertadora em um ambiente que contraria os princípios da liberdade.

Ao privar uma pessoa da sua liberdade, encarcerando-a, pretende-se retirá-la da convivência social normal, retendo-a num espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do resto da sociedade. Quando se priva uma pessoa da sua liberdade, o processo de “compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação [sic] entre os dois” se torna mais problemático. Existem filtros que complexificam uma compreensão da realidade externa que resulta num processo de fragmentação das interrelações [sic] entre o mundo externo e o mundo interno do preso. (IRELAND, 2011, p. 20).

Ao estarem reclusas socialmente, as mulheres presas enfrentam uma realidade paralela a todos os espaços de vivências antes do cárcere. É de conhecimento que os diferentes ambientes contribuem de forma positiva ou negativa para a construção de aprendizagens, visto que as experiências do meio suscitam compreensões subjetivas distintas do mundo.

Essa fragmentação mencionada por Ireland (2011) incorre em toda a realidade prática e objetiva das mulheres privadas de liberdade, em como elas entendem e dão significado à educação, no modo das relações de desafetos e afetos e no sentido dado ao trabalho. A família certamente sofre fragmentações em como compreende a si e interage com o outro.

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular[,] que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p. 142).

A educação popular aponta novos horizontes para a modalidade da EJA. Ainda são caminhos embrutecidos, a ser desbravados, considerando o contexto social e os desafios que o ambiente impõe ao se desenvolverem as práticas educativas, sendo a prisão um desses espaços. Gadotti e Feitosa (2018) conduzem bem os elementos constitutivos necessários à efetivação dos pressupostos da educação popular: criar espaços democráticos a partir do diálogo que promova a conscientização dos sujeitos, com conhecimento crítico, respeitando a diversidade.

Essa proposta de educação emancipatória demanda tempo e diferentes ações, que vão modificando, pois é uma alternativa que muda a concepção do mundo, a relação de alteridade, desestabilizando as relações entre oprimidos e opressores, conforme tão bem nos ensinou Freire (2015b). Mas esperar, sonhar e lutar para tornar possível uma educação libertadora é possível. “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (FREIRE, 2015b, p. 126).

Para buscar potencializar esse permanente processo de tornar-se proposto por Freire, no fazer acadêmico, familiar, comunitário, sempre coletivo, para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática, de fato alicerçada nas perspectivas emancipatórias, é imprescindível semear os elementos necessários à conscientização nas simples relações humanas. Deve-se ganhar formas no modo como se pensa e se articula o saber, desde as experiências simples até as mais sistematizadas, reverberando, assim, uma nova leitura do mundo nos diferentes espaços pelos quais homens e mulheres transitam, em especial nas instituições responsáveis na contemporaneidade pela formação ideológica dos sujeitos.

As relações sociopolíticas desiguais refletem e operam, propositalmente, na ausência de diálogo nas esferas sociais, o que engessa a operacionalização das políticas educativas, resultado diretamente ligado aos aspectos das desigualdades de gênero, etnia, classe, entre outras. É inegável que, conseqüentemente, como reverberam negativamente o sectarismo, a falta do diálogo intercultural, essas questões não estão isoladas. Assim, essa é uma problemática que deve interessar a todos.

A indiferença opera com força na história. Opera passivamente, mas opera. É a fatalidade; é aquilo com o que não se pode contar; é o que interrompe os

programas, subverte os melhores planos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a sufoca. O que vem em seguida, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heroico (de valor universal) pode desencadear, não se deve tanto à iniciativa operante de poucos, quanto à indiferença, o absentismo [sic] dos muitos. (GRAMSCI, 2020b, p. 31-32).

É reveladora das reais condições em que a humanidade caminha em suas organizações sociais egocêntricas, individualistas a indiferença que Gramsci (2020b) aponta, ecoando diretamente nessas feridas abertas. O autor refere-se exatamente ao absentismo das responsabilidades coletivas, que cada sujeito tem, independentemente de querer ou não. Viver é tomar partido, colocar-se a favor ou contra o que se opera em dada organização social, e de modo escrupuloso. A indiferença tem sido uma semente perversa semeada nas orientações e escolhas sociopolíticas. Gramsci elucida como ela interrompe, subverte e rebela-se contra a inteligência e a sufoca, sendo o resultado da indiferença diante dos problemas sociais que se apresentam.

Entender a precarização da realidade social faz-se premente, como a problematização do fracasso escolar, do porquê de muitas pessoas não terem comida na mesa, ou do fato de o acesso à saúde ainda não ser garantido em sua integralidade a todos. Outro aspecto não questionado é por que, cada vez mais, as pessoas roubam ou se envolvem com o tráfico de drogas.

A ausência de questionamento e luta pela modificação dessas realidades torna mais complexas as relações. Tais questionamentos indicam caminhos turbulentos. Existem discursos prontos, com respostas simples, para esse debate, o que tem dificultado avançar com ações profícuas e resolutivas.

São incorporados nos discursos, nas práticas punitivas, e ignorados, as reais causas e efeitos que produzem os problemas supracitados, bem como tantos outros. Porque, na maioria das vezes, as pessoas estão centradas nos resultados catastróficos, não buscando entender as raízes históricas desses problemas. Ser indiferente ao outro, à dor e aos problemas tornou-se um hábito pernicioso.

Não se questiona a raiz das desigualdades múltiplas, pois simplesmente as pessoas seguem suas vidas, em uma loucura contínua de competitividade, em que vence o “melhor”, em uma lógica de política de morte. Isso é sobre as relações sociais desumanas resultantes do neoliberalismo, conforme ratifica Ghedin e Franco:

O movimento em direção à utopia neoliberal de um mercado puro e perfeito realiza-se por meio da ação transformadora e destruidora de todas as medidas políticas, pondo em risco quaisquer estruturas coletivas capazes de resistir à lógica do mercado puro, tais como a nação, os grupos de trabalho, as

associações coletivas de defesa dos direitos dos trabalhadores e a família. O programa neoliberal tende a favorecer a ruptura entre [a] economia e as realidades sociais [...]. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 140).

É imprescindível que esse movimento neoliberal seja detido. Há brechas e falhas que é necessário explorar. A passividade das massas conforma e opera, dando maior dimensão aos processos de destruição das possíveis e melhores condições de vida. Por isso, a lógica do mercado opera em todas as instituições, principalmente na educação e em diferentes espaços sociais.

Assim, urge munir-se de ações e práticas coletivas, tendo em vista que, na episteme do neoliberalismo, impera a visão de indivíduo — separa e individualiza as pessoas para melhor dominar ideologicamente. É nessa direção que a educação popular é resistência e meio de tencionar a realidade. “A educação popular não pretende apenas aumentar a consciência de opressão e analisar as alternativas viáveis para superá-las; ela se constitui num dos meios que coadjuvam a construção da alternativa cultural e política das classes dominadas” (CASTILLO; LATAPÍ, 1985, p. 20).

Os autores Castillo; Latapí, (1985) sintetizam bem a perspectiva da educação popular, que se propõe ir além do combate à opressão, ratificando a posição de criação de alternativas, sendo essa possibilidade uma fenda que pode ser expandida.

A educação popular está intimamente comprometida com as classes populares, os dominados. Na lógica vigente do capitalismo, é a via que precisa ser investida na luta por modificações, e leva tempo, além de trabalho de base árduo com diferentes grupos de populares, mas que juntos são capazes de ecoar na superestrutura social.

A luta por educação para privados de liberdade é a de um grupo de sujeitos que estão à margem e que, unidos a outros grupos que padecem do acesso a esse direito, que deveria ser inalienável, podem cocriar a possibilidade de expandir o acesso à educação e, concomitante, avançar na ascensão das classes populares.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar políticas públicas específicas de educação para mulheres privadas de liberdade traz no bojo das operações científicas reflexões que ainda se situam à margem da sociedade. Considerando o lugar social periférico e marginalizado em que essas mulheres estão inseridas, faz-se relevante a problematização da existência e dos procedimentos de implementação dessas políticas.

Destarte, tendo como objetivo averiguar a existência de políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade na Paraíba, optou-se pelos pressupostos teóricos do materialismo histórico, considerando que as políticas públicas estão permeadas por movimentos dialéticos, relações de causalidade, em uma dinâmica de disputas.

O enfoque crítico-dialético busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. (GAMBOA, 2012, p. 189-190).

Sánchez Gamboa (2012), ao colocar o conhecimento no sentido de revelar opressões, misérias, no processo de desenvolvimento da humanidade, dando centralidade ao conhecimento crítico, capaz de conduzir a uma sociedade transformadora, não de modo unilateral, mas em diálogo com diferentes fenômenos de modo dialético, oportuniza a reflexão sobre os eixos indissociáveis das relações entre o social, o político e o econômico. Ao adentrar a seara das políticas públicas específicas para mulheres privadas de liberdade, esses eixos conduzem à problematização do objeto deste estudo, relacionado com a educação em prisões.

Cabe-nos compreender em que tipos de interesses tais políticas estão sustentadas e para quais pressupostos filosóficos teórico-práticos no que concerne às concepções de mundo essas políticas educacionais estão direcionadas.

Pretende-se investigar quais são os vieses político-pedagógicos que sustentam tais políticas, na tentativa de entender as transformações que ocorreram no período 2005-2018. Esse recorte de tempo definido marca as modificações das leis e a criação de resoluções e decretos que versam sobre educação em prisões, evidenciando avanços na política educacional para presos.

Optou-se pela pesquisa exploratória com o intuito de ampliar a problematização da temática, propiciando a sistematização das questões que estão imbricadas entre o objeto deste estudo e o contexto da superestrutura e infraestrutura social. Creswell ressalta que:

Uma das principais razões para conduzir um estudo qualitativo é que o estudo é exploratório. Isso significa que ainda não foi escrita muita coisa sobre o tópico ou sobre a população em estudo, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias deles. (CRESWELL, 2007, p. 46).

Essa caracterização de estudo qualitativo exploratório construiu-se pela ausência de sistematização no plano das políticas públicas de educação para privados de liberdade na Paraíba, considerando-se que, no âmbito legal, existem documentos, fóruns, eventos, dissertações, teses, artigos, entre outros, que discutem amplamente as práticas pedagógicas nas prisões, os processos de remição de pena por estudo, leitura e/ou trabalho, relatos de diferentes experiências, mas, no plano das políticas públicas de educação, mostra-se uma dimensão pouco investigada e circunscrita no estado.

O estudo, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos, propôs-se explorar se existem políticas públicas de educação específicas para mulheres, considerando o crescimento do número de mulheres encarceradas no Brasil, de acordo com os dados do Infopen Mulheres:

Em Junho de 2016, a população prisional feminina atingiu a marca de 42 mil mulheres privadas de liberdade, o que representa um aumento de 656% em relação ao total registrado no início dos anos 2000, quando menos de 6 mil mulheres se encontravam no sistema prisional [...]. (BRASIL, 2018b, p. 14).

Salienta-se que os referidos dados têm relação com a subnotificação das informações disponibilizadas pelos departamentos penitenciários dos estados. Desse modo, os dados disponibilizados são incompletos, ou seja, não são precisos, e esse índice de aumento da população carcerária feminina pode ser ainda mais elevado. Outro elemento importante é que, entre os estados investigados: “Destacam-se os estados de Alagoas, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte pelos mais altos índices de mulheres analfabetas privadas de liberdade no País” (BRASIL, 2018b, p. 44). Desse modo, ratifica-se a relevância de investigar os meandros das políticas educacionais oferecidas às mulheres presas.

Diferentes elementos somam-se aos altos índices de analfabetismo e aos baixos índices de escolaridade, como a violência de gênero a que essas pessoas são submetidas. É fato que o contexto de classe social que ocupam antes da prisão é um lugar subalterno — situadas na

dinâmica de sobrevivência na infraestrutura de produção da sociedade. São, na grande maioria, proletárias, não estando alheias aos desdobramentos econômicos que Davis ressalta ao analisar a prisão como espaço de depósito dos detritos do capital: “A prisão se tornou um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo. O encarceramento em massa gera lucro enquanto devora a riqueza social, tendendo, dessa forma, a reproduzir justamente as condições que levam as pessoas à prisão” (DAVIS, 2018, p. 17).

Nesse sentido, é eminente o reflexo das relações de desigualdade social, de gênero, etnia, entre inúmeros elementos que se expressam na lógica do encarceramento em massa, podendo ser vislumbrado um panorama de exclusão imbricado na realidade prisional brasileira.

Cabe-nos ponderar sobre como esse processo é naturalizado propositalmente. Na lógica desumana do capital, interessam a fragilização e a desumanização desses sujeitos para a manutenção do sistema, funcionando como mecanismo de controle social.

5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, selecionaram-se duas técnicas. A pesquisa documental consiste, no primeiro momento, em realizar o levantamento dos estudos correlatos à problemática do objeto pesquisado, por meio de livros, teses, dissertações, resoluções, decretos e leis, para melhor dimensionar sua problematização.

Na perspectiva de Lüdke (2018, p. 46), “[...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

Dessa forma, no transcorrer da pesquisa, houve um movimento constante de análise dos documentos, dos dispositivos legais até o material disponibilizado pela direção das penitenciárias que são parte da pesquisa, considerando que a análise documental, além de alinhar os objetivos exploratórios deste estudo, contempla o aspecto qualitativo, propondo-se ir além da simples análise.

Ainda conforme as contribuições de Lüdke (2018, p. 47): “Quanto ao problema da validade, ele não se restringe apenas aos documentos, mas aos dados qualitativos em geral [...]”.

A segunda técnica utilizada foi a entrevista, considerando que é um procedimento que favorece a obtenção de informações acerca dos objetivos da pesquisa. Segundo Minayo:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizadas por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir

informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2009, p. 64).

No tocante ao tipo de entrevista,³ projetou-se a semiestruturada, tendo em vista a possibilidade de perguntas abertas e fechadas, que podem auxiliar melhor na tentativa de exprimir elementos que manifestem as relações com as dimensões do estudo. Consoante o que Minayo (2009, p. 64) define: “[...] semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada [...]”.

No que tange à análise dos dados, foram usadas como suporte procedimental a hermenêutica e a dialética. A união de ambas neste estudo favoreceu uma análise da universalidade que traz em seu escopo as subdivisões, por meio do viés da reflexão filosófica.

Tanto hermenêutica como dialética trazem em seu ventre a ideia fecunda e inalienável das condições históricas do trabalho do pensamento. Mas afirmam ao mesmo tempo[,] e por isso mesmo, a impossibilidade de um ponto arquimédico para fundar a reflexão, uma espécie de belvedere do espectador imparcial, ou ao menos de um observador privilegiado. (STEIN, 1983, p. 43).

Considerando que essa abordagem está diretamente ligada a uma análise inalienável das condições históricas, é pertinente para a melhor condução das análises deste estudo das condições históricas e de como se construíram as políticas públicas de educação para privadas de liberdade na Paraíba.

A hermenêutica entra como aliada no processo de entender as afirmações e os sentidos dados às políticas e às práticas pedagógicas de educação para privadas de liberdade. Por outro lado, a dialética favorece o confronto desses dados com os relatos das entrevistas, na tentativa de construir antíteses e sínteses no que concerne aos objetivos deste estudo.

Hermenêutica e dialética representam, de maneira única e privilegiada, o travejamento de um tipo de forma de vida do pensamento que não descola do mundo e da práxis vivida e por isso representa uma forma de vida que poderíamos caracterizar como precedendo a toda ciência e trabalho científico. (STEIN, 1983, p. 44).

Stein (1983) elenca acertadamente os elementos que a hermenêutica e a dialética favorecem no processo de reflexão como expectador privilegiado. Outro aspecto apontado

³ Na identificação das entrevistas, foi utilizado o cargo desempenhado pelos entrevistados em vez dos nomes, na tentativa de preservar sua identidade.

concerne ao tratar a hermenêutica e a dialética como procedimentos não isolados do mundo, das experiências vividas, corroborando assim, de modo satisfatório, a melhor condução dos dados que serão coletados e analisados. Ao se preocupar com a práxis vivida, um fazer científico ancorado na experiência dimensiona melhor os pressupostos epistemológicos deste estudo.

5.2 IDENTIFICAÇÃO DO *LOCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No que se refere ao *locus* da pesquisa, selecionaram-se os presídios e a cadeia feminina da Paraíba: penitenciária de recuperação feminina Maria Júlia Maranhão; penitenciária feminina de Campina Grande; penitenciária regional feminina de Patos; e cadeia feminina de Cajazeiras.

Os sujeitos da pesquisa inicialmente estabelecidos foram as presidiárias; os gestores das penitenciárias; a coordenadora de educação em prisões da Paraíba; e os coordenadores pedagógicos das escolas em funcionamento nos referidos presídios e na cadeia. Tentou-se estabelecer uma amostra ampla das pessoas envolvidas com as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade.

Dadas as circunstâncias da pandemia e todos os protocolos de segurança, seguindo o que está disposto nas orientações para procedimentos de pesquisa, publicadas no dia 24 de fevereiro de 2021 pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), ficou estabelecido que “procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa [devem ser realizados] em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa” (BRASIL, 2021c, p. 2). Desse modo, realizaram-se alterações nos sujeitos que seriam entrevistados, e não foi possível realizar entrevistas com as mulheres privadas de liberdade. Contudo, os demais sujeitos mantiveram-se, considerando que a coleta dos dados seguiria de modo remoto.

Nesse aspecto, surge a indagação: se a pesquisa é sobre as políticas de educação ofertadas às mulheres privadas de liberdade, como essas mulheres não serão ouvidas? Quem, melhor que elas, para relatar suas experiências com as políticas educativas? É um dos questionamentos que permeiam a presente produção.

Os integrantes da pesquisa foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Considerando que toda pesquisa que envolve seres humanos traz riscos, certificamo-nos dos cuidados, ao adotarmos técnicas que não comprometessem a saúde mental e física dos sujeitos da pesquisa. Como utilizamos entrevistas como um dos instrumentos de coleta de

dados, certificamo-nos também de tomar os devidos cuidados para evitar constrangimentos, por meio de um diálogo confortável, respeitando a individualidade das pessoas entrevistadas.

Os participantes da pesquisa foram informados sobre o objeto do estudo e que os dados compartilhados seriam analisados respeitando os critérios estabelecidos no TCLE (Apêndice A). Utilizamos o cargo desempenhado pelos entrevistados, em vez de seus nomes, para preservar sua identidade. A pesquisadora comprometeu-se em ter cuidado com a análise desses dados.

No que se refere aos benefícios obtidos com este estudo, serão evidenciados a partir da sistematização das políticas públicas de educação para privados de liberdade na Paraíba, possibilitando a ampliação da temática e conduzindo à problematização de estudos vindouros.

Entre as três penitenciárias e a cadeia femininas investigadas, foi possível coletar as entrevistas das três diretoras das seguintes cidades: Cajazeiras, Campina Grande e Patos. Ficou faltando a penitenciária feminina de João Pessoa, em que a diretora não se disponibilizou a prestar entrevista, mesmo a penitenciária tendo sido notificada pelos setores responsáveis da aprovação e da realização da pesquisa.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECÍFICAS PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: A REMIÇÃO DE PENA POR ESTUDO E LEITURA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES FEMININAS DA PARAÍBA

Neste capítulo, procuramos averiguar a existência de políticas públicas específicas de educação para mulheres privadas de liberdade, bem como analisar como vem sendo planejada a agenda de educação e seus desafios na cadeia e nas penitenciárias femininas da Paraíba.

Problematiza-se a remição de pena por estudos, leitura e práticas sociais educativas como política pública de educação nas prisões. A remição entra como uma das categorias de análise que os relatos dos entrevistados apontaram, sendo um dos eixos temáticos amplamente argumentados pelo direito com relação ao acesso à remição da pena por estudo e leitura.

6.1 ESPECIFICIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Quando se discutem direitos das mulheres em qualquer esfera da vida social, faz-se imprescindível considerar os esforços empreendidos pelas lutas feministas, na tentativa de avançar na conquista da equidade de gênero, tendo em vista que o preconceito de gênero está imbuído nas relações sociais, não sendo diferente no encarceramento.

A estrutura do patriarcado impõe às mulheres o modo de ser e comportar-se na sociedade, e até na criminalidade elas enfrentam o preconceito de gênero, sendo consideradas menos violentas. Assim, ao infringirem a lei, transgredem o estereótipo de docilidade feminina, que é uma construção social, como se não pudessem ter comportamentos violentos, que normalmente nem chegam a ser questionados nos homens. A maioria dos delitos cometidos pelas mulheres no Brasil estão ligados à associação com o tráfico de drogas, conforme o Infopen Mulheres reitera:

[...] podemos afirmar que os crimes relacionados ao tráfico de drogas 33 correspondem a 62% das incidências penais pelas quais as mulheres privadas de liberdade foram condenadas ou aguardam julgamento em 2016, o que significa dizer que 3 em cada 5 mulheres que se encontram no sistema prisional respondem por crimes ligados ao tráfico. Entre as tipificações relacionadas ao tráfico de drogas, o crime de Associação para o tráfico corresponde a 16% das incidências e o crime de Tráfico internacional de drogas responde por 2%, sendo que o restante das incidências referem-se à tipificação de Tráfico de drogas, propriamente dita. (BRASIL, 2018b, p. 53).

Embora a maioria das mulheres sejam presas por envolvimento ou associação ao tráfico, a realidade com a qual se deparam nas penitenciárias as expõe a condições semelhantes ou piores que as dos homens, considerando que a estrutura das prisões foi construída para homens e, conseqüentemente, não atende às especificidades do feminino, ou seja, no que se refere à ausência de estrutura mínima para abrigar mulheres. É pertinente o debate de que, historicamente, as mulheres que cometiam delitos eram tratadas como uma pessoa que tinha problemas psicológicos, intituladas, como convencionalmente se popularizou, de “loucas”, sendo conduzidas a instituições psiquiátricas.

Estudos que indicam que as mulheres têm mais probabilidade do que os homens de ir parar em instituições psiquiátricas sugerem que, enquanto as cadeias e as prisões têm sido instituições dominantes no controle dos homens, as instituições psiquiátricas têm servido a um propósito similar no que diz respeito às mulheres. Ou seja, os homens delinquentes eram tidos como criminosos, enquanto as mulheres delinquentes eram tidas como insanas. (DAVIS, 2018, p. 71-72).

Davis (2018) ratifica a reflexão de que nem o ato de ser delinquente era permitido à mulher exercer, e mostra como difere a relação de controle desses sujeitos a partir do gênero, revelando que há assimetrias. Essas diferenças ganham proporções variadas nas dinâmicas de relações que perpassam as instituições penitenciárias femininas no atual contexto, inclusive na oferta da educação nas escolas da cadeia e das penitenciárias.

Perguntamos à coordenadora de educação em prisões da Paraíba como vem sendo projetada/planejada a agenda de educação para mulheres privadas de liberdade no estado, ao que ela discorreu:

A gente sempre tem esse olhar muito cuidadoso dentro das ações das mulheres. Tem muita política pública, e quem está lá fora sabe que entra muita atividade. Em todas as datas comemorativas, a gente procura trabalhar com projeto, e, por exemplo, em Cajazeiras começamos a trabalhar junto, e aí que eu digo a você a importância do diretor da unidade, a própria diretora da unidade feminina começou a ver a necessidade de elaborar o projeto da semana da mulher, com toda aquela ação de instigar as detentas a participar; entra a cultura, a dramatização, é assim. A outra política, o estudo mesmo, porque elas têm esse olhar com a remição pela leitura, desenvolve o acompanhamento. É possível citar o artigo 126 da Lei 7.210, que é a Lei de Execução Penal, e acabou por instituir a remição pela leitura, nos juízes, e a execução penal do estado da Paraíba, e com isso está-se trabalhando em todos os ciclos e nas unidades prisionais com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita, sendo muito importantes os trabalhos de capacitação profissional. E com isso desenvolvemos muitos projetos nas unidades, como a confecção de máscaras, que foi disponibilizado ao estado da Paraíba, então elas vivem com

esse olhar cuidadoso. (Trecho de entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

A partir do relato da coordenadora de educação em prisões, é possível destacar que existe uma percepção de que as mulheres precisam ser olhadas com atenção — ela utiliza o adjetivo “cuidadoso”. Porém, no que se refere às políticas de educação que são projetadas, são as mesmas, independentemente do gênero a que se destinam.

Deve-se realçar que, embora na cadeia feminina de Cajazeiras estejam trabalhando datas comemorativas, como O Dia Internacional das Mulheres, a confecção de máscaras não se configura como uma política pública de educação. É oportuno pensar em reduzir as desigualdades de gênero que se reverberam nas prisões, incluindo no planejamento das políticas públicas de educação para as mulheres atividades com pautas que busquem problematizar o lugar social em que se situam, avançando em ações educativas que acolham as necessidades pedagógicas das educandas. Por que será que o trabalho da fabricação de máscaras não foi também para os presídios masculinos?

É uma indagação que pode ser respondida tendo em vista o modo cultural, em que se naturalizou que a costura é uma atividade feminina. A resposta talvez seja porque a lógica do patriarcado impõe o que é trabalho feminino ou masculino. O destaque a esse fato é para apresentar que, enquanto as mulheres confeccionam máscaras, os homens passam a acessar o nível superior de educação. E podemos observar isso no relato da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, da cadeia feminina de Cajazeiras:

Então, para nós, hoje, ter 127 alunos na Federal é muita coisa. São 127 alunos oriundos do sistema prisional que estão na faculdade, em São João do Rio do Peixe. Nós temos um que foi aluno da Escola Ariano Vilar Suassuna. É sinal que a escola está dando o seu retorno, e nós estamos dando uma escola de qualidade, ou pelo menos tentando. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

Considerar a conquista e o mérito dos educandos privados de liberdade ao acessarem o nível superior em universidade federal é uma vitória imensa, dadas a realidade que os detentos enfrentam e toda a dinâmica de desigualdade social que vive o Brasil. Porém, não se pode perder de vista que, dos 127 alunos, nenhum é mulher, e esse é um problema que apresenta diferentes questões, como o nível de escolaridade com que chegam quando são presos. Contudo, o que se diferencia, principalmente, na oferta de educação para ambos os gêneros? Por que a discrepância é abissal? Essa disparidade precisa ser amplamente discutida.

Isso torna possível questionar se a Coordenação de Educação em Prisões, juntamente com as diretoras e os gestores das escolas da cadeia e das penitenciárias, está problematizando o desempenho dos educandos privados de liberdade, pois, se assim o faz, certamente seria oportuno empreender ações para uma equalização do ingresso dos educandos nas universidades.

Outro aspecto que se soma a essa questão do acesso ao nível superior é elucidado pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande:

Outra coisa que eu vejo como um desafio é o nível superior chegar nas unidades prisionais, aqui em Campina Grande. Nós estamos com mais de 40 detentos participando do ensino superior a distância, e até pouco tempo isso não existia, e era uma crítica que nós tínhamos. Uma pessoa que tem nível superior e ela vem recolhida ou de nível médio vai assistir uma aula de nível fundamental? Para ela, não vai ser agregado no seu conhecimento. E isso está sendo realizado agora. Hoje, pode entrar na universidade e concluir seus estudos no ensino superior. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII, jun. 2021).

O desafio do acesso ao ensino superior é um aspecto pertinente sobre a oferta de educação em prisões, pois é fato que, entre as pessoas privadas de liberdade no Brasil, os índices apontam para níveis de escolaridade centrados no nível de educação básica. Porém, embora o número de pessoas em nível superior inconcluso seja baixo, elas também precisam de atenção, bem como as pessoas que antes de serem presas já haviam concluído o Ensino Médio e têm interesse em ingressar em um curso de graduação. Desse modo, lança-se luz sobre a importância da pauta da garantia do acesso à educação superior.

É notável que a oferta de educação em todos os níveis educacionais ainda é uma dificuldade que vem sendo enfrentada nas cadeias e penitenciárias. Isso vai de encontro inclusive ao que dispõe a legislação brasileira, por exemplo, no que se refere à remição de pena por estudo. Se a cadeia ou a penitenciária não dispõem de meios para ofertar a educação no nível de escolaridade do(a) detento(a), ele(a) fica impossibilitado(a) de acessar o direito de remir parte da pena por estudo.

A indagação da diretora é oportuna nesse sentido, pois ela expõe um desafio que se apresenta quando as mulheres e os homens privados de liberdade tentam acessar a educação oferecida pela escola e esta não atende a seu nível de escolaridade.

Quando perguntamos à gestora da escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos se existia alguma política pública de educação específica para as educandas, ela foi categórica:

A única política pública que estava acontecendo era a educação, aqueles dias com o momento de valorização, tem os dias das mães também, é feito esse

momento voltado para elas. Antes, nós tínhamos o coral no presídio feminino, onde aconteciam as apresentações. Porém, o professor precisou sair, e com isso nós não conseguimos um substituto para fazer essa atividade, que nós avaliamos de forma positiva, pois através da música se trabalhava alguns temas, como a família, sujeitos. Era uma espécie de terapia, “elas choravam e depois ficavam bem”. Fora isso, não estava ocorrendo, não. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

A fala da gestora coaduna com a perspectiva apresentada pela coordenadora de educação em prisões no que se refere às datas comemorativas. É possível evidenciar que, quando se referem às mulheres, estão sempre lhes atribuindo atividades que sequer têm relação com a prática educativa, mesmo o questionamento sendo referente diretamente sobre as políticas públicas de educação específicas para mulheres.

Ressaltamos que não se trata de desvalorizar as datas comemorativas ou o coral, entre outras atividades desenvolvidas, mas de questionar por que não se avança em ações de educação efetivas.

Por outro lado, a ênfase dada ao aspecto emocional, de como tais atividades são meios “terapêuticos”, ressalta o reflexo do processo histórico de as mulheres privadas de liberdade serem ligadas a problemas psiquiátricos. São recorrentes o uso de medicações e a atribuição a elas de problemas da psique, mas isso pode ser inclusive resultado das condições desumanas que o encarceramento produz. O adoecimento mental pode ser aguçado a partir das experiências no cárcere.

Nesse sentido, é oportuno destacar a importância de desenvolver políticas públicas não apenas de educação, mas também direcionadas à saúde mental. O acompanhamento psicológico é indispensável para lidar com emoções, traumas, até mesmo para organizar as ideias e o modo de se perceber e de se sentir no mundo. O que a educação faz é absorver uma lacuna da ausência dessa assistência. As atividades educativas desenvolvidas no formato apresentado assumem a responsabilidade de lidar com problemas emocionais, o que não é de todo ruim, mas não exclui a necessidade de assistência terapêutica.

A diretora da penitenciária feminina de Campina Grande apresentou a atividade de trabalho exercida pelas detentas como oportunidade educativa. Ela pode inclusive ter razão, no sentido de que o ato de desempenhar qualquer função envolve lidar com o saber da experiência, mas, no que se refere precisamente à prática educativa, não a atende.

Cabe destacar que a oportunidade deve ser dada e ofertada, e vai depender se ela usar essa oportunidade para o lado do bem. Atualmente, estaremos com sete reeducandas trabalhando com costura na unidade prisional. Agora, você pergunta, elas sabiam costurar? Não! A oportunidade foi dada, e aprenderam a

costurar, e quando saírem e tiver a oportunidade a partir do ensino profissionalizante, vai ter a oportunidade de trabalho, e não ter que voltar à delinquência, e também para que elas possam entrar na universidade, pois muitas vezes não é pensado por elas essa oportunidade, mas estamos com mais de 40 reeducandos que estão em nível superior dentro do espaço prisional. E, nós podemos perguntar, quantos pensaram em estar em uma universidade? Quantas dessas mulheres pensaram em entrar dentro da faculdade, mesmo que dentro de uma prisão? Acredito que, se não pouco, acredito que nenhum. É como falo, a oportunidade está sendo dada, e cabe a eles usar essa oportunidade e mudar de vida. Esse é o nosso trabalho. Isso é a ressocialização, ou até mesmo a socialização. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII. jun. 2021).

Torna-se um tanto confuso o relato da diretora supracitada, pois ela problematiza o acesso ao nível superior de educação das mulheres, quando não se tem nenhuma mulher no estado da Paraíba acessando a universidade. Pelo menos, essa foi a informação que obtivemos da Coordenação de Educação em Prisões.

Cabe ainda salientar como ela articula a percepção de que a oportunidade de confeccionar máscaras levará essas mulheres a sair do mundo da criminalidade, como se fosse simples a solução para tantos problemas em que elas estão submersas. Se, de fato, essa modificação ocorresse como está posto, a ressocialização seria possível, e assim poderíamos falar em socialização. Contudo, isso ainda não é uma realidade.

É possível afirmar que não existem políticas públicas de educação específicas para as mulheres privadas de liberdade. Isso é o que se constata à luz dos relatos das diretoras e dos gestores das escolas da cadeia e das penitenciárias. O que se tem é a oferta de educação somada a projetos de leitura, e as políticas públicas de diferentes formatos, mas que, em seu escopo, não versam sobre o aspecto da educação.

6.2 REMIÇÃO DE PENA POR ESTUDO E LEITURA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

No processo de coleta dos dados das entrevistas, os sujeitos entrevistados expuseram com frequência a remição por estudo, sinalizando a necessidade de estruturar esse conceito como uma categoria de análise, pois a expressão foi utilizada na fala das diretoras e dos gestores das escolas das penitenciárias. Nesse sentido, antes de adentrar os dispositivos da Lei de Execução Penal sobre remição de pena por estudo e os argumentos concernentes, há a necessidade de construir elucidações acerca do conceito de remição.

Ao consultarmos o dicionário *Aurélio*, verificamos o significado de remição: “Ação ou efeito de remir; ação de se livrar, se libertar ou resgatar. Desobrigação do pagamento de uma dívida; quitação: remição tributária” (FERREIRA, 2010, p. 286).

O significado aponta para uma noção básica do objetivo da remição. É interessante observar como está intimamente atrelado ao conceito de liberdade, ou seja, libertar-se de algo, tornar-se livre, ou ficar quite com alguma coisa pendente.

Remição suscita a reflexão de reparação de provimento do que se faz necessário ressarcir. Para Renato Marcão (2012, p. 164): “A palavra ‘remição’ vem de *redimere*, que no latim significa reparar, compensar, ressarcir. É preciso não confundir ‘remição’ com ‘remissão’; esta, segundo o léxico, significa a ação de perdoar.” Desse modo, pode-se afirmar que o conceito de remição tem como objetivo ressarcir, ou seja, é o mesmo que pagar algo, tentar equilibrar o dano ou a causa de determinado desajustamento.

A Lei de Execução Penal, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, não versa sobre o direito da remição de pena por estudo; a remição é garantida apenas por trabalho. É a partir da alteração pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que se efetiva a disposição da remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. No art. 126, a lei dispõe que: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011b, p. 1).

Vale destacar a importância da alteração da lei supracitada, considerando que, anteriormente à alteração, a remição, seja por estudo ou por trabalho, ocorria de modo espontâneo em cada comarca brasileira, conforme afirma Julião:

A Remição pela educação, não prevista na Lei de Execuções Penais, é uma das propostas políticas que vêm sendo incentivadas pelos Ministérios da Justiça e da Educação. Vários estados brasileiros têm conseguido implementar uma proposta, porém sem um ordenamento legal que garanta a sua efetiva execução, ficando a critério de cada comarca, a cargo da benevolência de alguns juízes. (JULIÃO, 2009, p. 114).

O reconhecimento da remição de pena por meio da educação é a consolidação de uma política de educação para privados de liberdade. Julião (2009), ao relatar como ocorria a remição, por “benevolência” ou por boa vontade dos juízes, reitera a relevância da consolidação da Lei nº 12.433/2011. Trata-se de um resultado de diferentes esforços e reivindicações de movimentos sociais, bem como do Ministério da Justiça e da Educação, conforme Julião afirma. Já nas palavras de Marcão:

Tanto quanto possível, em razão de seus inegáveis benefícios, o aprimoramento cultural por meio do estudo deve constituir um objetivo a ser alcançado na execução penal, e um grande estímulo na busca deste ideal é a possibilidade de remir a pena privativa de liberdade pelo estudo. (MARCÃO, 2012, p. 168).

Assentados na compreensão dos benefícios inegáveis, por meio da educação, do aprimoramento cultural defendido por Marcão (2012) e na importância de se ter como dever a consolidação e o avanço de estímulos dos objetivos constitutivos na execução penal, a Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, reconhece o direito da remição de pena por meio de práticas educativas.

É pertinente observar que essa resolução entrou em vigor no ano em que a Lei nº 12.433/2011 completou dez anos de promulgação. Assim, é possível destacar que nesse espaço de tempo foram empreendidas diferentes lutas sociais, pois as práticas educativas seguiram sendo desenvolvidas nas prisões e mostrando a necessidade de reconhecimento, para que fossem institucionalizados o acesso e a remição de parte da pena por participação em práticas educativas.

Os arts. 1º e 2º da Resolução nº 391/2021 estabelecem os procedimentos e reconhecem o direito à remição:

Art. 1º Estabelecer procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.

Art. 2º O reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas considerará as atividades escolares, as práticas sociais educativas não escolares e a leitura de obras literárias. (BRASIL, 2021b, p. 3).

A resolução amplia o direito à remição e normatiza diferentes práticas educativas já desenvolvidas nas penitenciárias, mas que não entravam no reconhecimento da remição por estudo, porque não estavam dentro do formato escolar desenvolvido nos presídios.

É um avanço como política pública educativa, pois a leitura é um ato de educar-se de maneira autodidática. Sua realização pode propiciar o contato com conteúdo e temáticas que conduzem a aprendizagens, sendo as narrativas e experiências que o leitor constrói elementos formativos. Assim, embora colocando os livros na posição de autoformativos, é oportuno destacar que eles sozinhos não são suficientes, não excluem o acompanhamento e a partilha com os educadores. O direito concedido às pessoas privadas de liberdade de remir dias de pena por meio da leitura é uma forma de instituir uma prática que já ocorre em alguns presídios do Brasil.

O reconhecimento das práticas sociais educativas, seja nas atividades escolares ou nas não escolares, é um aspecto que merece ênfase. No âmbito das penitenciárias, diferentes projetos de extensão universitária com fins educativos são desenvolvidos e não eram

considerados uma possibilidade de remição por estudo, pelo entendimento de que eram práticas não formais de educação.

O parágrafo único, I e II, do art. 2º da resolução citada deixa explícito o que são as atividades escolares e as práticas educativas não escolares:

I – atividades escolares: aquelas de caráter escolar organizadas formalmente pelos sistemas oficiais de ensino, de competência dos Estados, do Distrito Federal e, no caso do sistema penitenciário federal, da União, que cumprem os requisitos legais de carga horária, matrícula, corpo docente, avaliação e certificação de elevação de escolaridade; e

II – práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim. (BRASIL, 2021b, p. 3-4).

A referida resolução irrompe o debate exaustivo do reconhecimento do que é educação formal e não formal. Cabe-nos destacar que a defesa do direito à remição de pena por meio das práticas educativas não escolares ou leitura não diminui a relevância da prática educativa formal — ambas, embora com objetivos e dinâmica diferentes, são mais relevantes unidas ao processo de formação humana do que separadas em polos de oposição.

O gestor da escola Paulo Freire, ao falar sobre as políticas públicas implementadas, evidencia as incompatibilidades entre o que está disposto no dispositivo da legalidade sobre remição de pena por meio de práticas educativas e como se efetua na implementação:

Existe a remição pelo Enem, e são computados 40 dias. Mas, veja o seguinte: uma coisa é o direito que eles têm, e outra coisa é o que eles conseguem, porque, por exemplo, no meu caso, quando um advogado solicita a frequência do aluno, eu envio para a direção, identificando que de fato aquele tem direito à remição. A direção recebe esse meu ofício e entrega ao advogado, que leva à vara de execuções penais, onde é analisado, e determina se ocorre a remição ou não. A nossa missão é informativa, para que a vara de execuções faça o cálculo e diga quantos dias ele tem. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

Reconhece-se o direito das presas à remição de pena por estudo e destaca-se o direito à remição por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que constam na Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, e na Resolução nº 391/2021, sendo

especificados também nas Diretrizes Operacionais das escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, no tópico sobre remição de pena pelo Enem, da seguinte forma:

[...] considerando, ainda, a recomendação 44 do CNJ, art. 1º, IV, trata da remição da pena em razão da aprovação no Enem, no qual assegura que, para as situações nas quais o/a reeducando/a, por conta própria, realiza estudos durante o cumprimento da pena. Notadamente, se esse/a reeducado/a se submete a exame nacional e logra êxito, há uma remição da pena de 100 dias. Ou seja, são 5 campos do conhecimento avaliado no Enem e cada um corresponde a 20 dias de remição em caso de aprovação. (PARAÍBA, 2021, p. 48).

Há uma divergência na fala do gestor da escola Paulo Freire no que se refere à compreensão da função que ele exerce. Ele afirma ser uma “missão informativa” no trâmite dos procedimentos para a concessão da remição por estudo e práticas educativas e leitura, tendo em vista que cabe aos diretores e docentes das escolas das penitenciárias comporem uma comissão de validação para avaliar os trabalhos produzidos, analisar os aspectos e a compatibilidade dos textos com o livro lido, para fins de encaminhamento por meio de ofício ao juiz de execução penal competente.

Conforme a Recomendação nº 44/2013, em seu art. 1º, V, i, “fazer com que o diretor do estabelecimento penal, estadual ou federal encaminhe mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os presos participantes do projeto, com informações sobre o item de leitura de cada um deles [...]” (BRASIL, 2013, p. 4).

Como se pode verificar, fica explícito o trâmite de encaminhamento da remição, que é de competência da unidade penitenciária, na pessoa de seu diretor, cabendo-lhe encaminhar mensalmente ao Poder Judiciário. Não deve ser um trâmite concedido apenas aos advogados que o solicitam, pois gera a problematização de que as mulheres privadas de liberdade que não têm advogados regulares e estejam aptas a acessar o direito da remição ficam desassistidas.

Na cadeia feminina de Cajazeiras, a diretora, ao ser indagada se existiam políticas públicas de educação para as presidiárias, respondeu trazendo elementos que mostram como ocorre a remição na cadeia:

Também temos aqui a remição por leitura, onde dispõe de uma biblioteca, que pode retirar esses livros. Formou-se uma comissão aqui para avaliar a atividade de leitura através de um resumo, e é feita algumas perguntas para avaliar se foram elas mesmas que fizeram o resumo. Consolidado isso, envia-se um relatório ao Poder Judiciário, para que contabilizem as 12 horas de remição na pena por cada obra lida. Nossa biblioteca conta com aproximadamente 300 livros. Temos aproximadamente 25 reeducadas, das quais 19 faz uso desse programa, e a escola é ativa. As atividades são passadas por semana e recolhidas toda semana. A avaliação está sendo realizada dessa

forma. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista I, maio 2021).

O relato de como vem sendo realizada a remição por leitura e o procedimento que a direção da penitenciária está estabelecendo em parceria com a escola, por meio da comissão que formaram, bem como a descrição do trâmite, que é realizado e encaminhado ao Poder Judiciário, são detalhes que possibilitam o entendimento dos procedimentos necessários à garantia do acesso ao direito à remição de pena por leitura. Assim, o encaminhamento para o juiz de execução penal, se de fato estiver se consolidando na prática dessa forma apresentada, está coerente com o dispositivo da legalidade que versa sobre remição das apenadas.

Outro ângulo relevante na fala da diretora da cadeia de Cajazeiras é sobre a biblioteca com o acervo de 300 livros. Na realidade, não existe uma “biblioteca”; o que existe é uma estante de livros disponíveis em uma das salas de aula da escola.

Os exemplares mencionados foram doados, de acordo com os dados da pesquisa de Souza (2019), e o acervo de livros foi instalado em uma das salas de aula por meio de parcerias com a faculdade Fafic. Por intermédio do juiz Tiago Rabelo, que era juiz da 1ª Vara de Execução Penal da cidade de Cajazeiras, foi instaurado o projeto de remição por leitura. (SOUZA, 2019, p. 70).

A Resolução nº 391/2021 também dispõe sobre a disponibilização dos livros. O artigo 5º, §§ 3º e 4º, estabelece:

§ 3º O Poder Público zelará pela disponibilização de livros em braile ou *audiobooks* para pessoas com deficiências visual, intelectual e analfabetas, prevendo-se formas específicas para a validação dos relatórios de leitura.

§ 4º Na composição do acervo da biblioteca da unidade de privação de liberdade deverá ser assegurada a diversidade de autores e gêneros textuais, incluindo acervo para acesso à leitura por estrangeiros, sendo vedada toda e qualquer forma de censura. (BRASIL, 2021b, p. 7).

A perspectiva da resolução é interessante, uma vez que se positivou o reconhecimento da importância de livros específicos para pessoas com deficiência. Contudo, na prática, isso não ocorre na cadeia e nas penitenciárias femininas da Paraíba, pois o poder público, que deveria garantir a disponibilização dos livros em braile ou *audiobooks*, não o faz.

Sobre o acervo das bibliotecas, assegurar uma diversidade de gêneros literários e vedar qualquer forma de censura é outro aspecto positivo, que ainda não é uma realidade. Mesmo não sendo efetivada na prática, a resolução é um meio para, a partir do que é recomendado, realizar cobrança para sua efetividade.

O que se percebe nas penitenciárias da Paraíba, no que se refere aos livros, é que, em sua grande maioria, são doados por setores da sociedade civil, embora seja legalmente dever do Estado, por meio dos órgãos deliberativos, propiciar esse suporte e deliberação. É esse um dos entraves na implementação das políticas públicas de educação em prisões, e por isso a conquista no dispositivo da lei é um avanço, mas a implementação ainda é negligente.

[...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é se elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 2020a, p. 288).

Nessa direção, Gramsci (2020a) destaca o reconhecimento na perspectiva de que, quando não é de interesse da classe dominante, o Estado revela-se um Estado burguês e sem postura ética com as forças produtivas, mais precisamente com as classes populares. Gramsci ainda, quando discute o Estado ético ou de cultura, destacando a função educativa da escola, pondera elementos constituídos sobre o que há por trás na teia ideológica que corrompe a efetiva aplicação das políticas educativas em prisões, pois faltam iniciativas desses órgãos que compõem o aparelho hegemônico.

Na penitenciária feminina de Campina Grande, a diretora e o gestor da escola discutiram sobre o processo de remição pela leitura:

Elas vão para as celas e têm o direito de passar 15 dias com o livro, e pode ser renovado, até a conclusão da leitura. Para se ter uma ideia, no ano de 2020 nós tivemos 417 obras lidas pelas reeducandas. Eu fiquei surpresa com a contabilidade ao fim do ano, eu fiquei muito feliz, porque foram 417 obras lidas. Aí, você me pergunta, será que elas leram na integralidade? Eu acredito que sim, porque elas escolhem o livro, e nós temos livros variados e que se identificam. Nossa unidade é uma unidade pequena. Ano passado, nós estávamos com o número de cem reeducandas. Aí, você pode achar um número pequeno, quando se compara com a população geral do sistema prisional, e olhe que tem gente no ensino superior que passa um ano e não lê um livro. Já tentamos implementar o projeto de remição, e quando iríamos colocar para funcionar, veio a pandemia, e acabamos não conseguindo implementar. Não foi computado na remição, porque está sem computadores ainda. A única coisa que é obrigado tomar são as vacinas. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII, jun. 2021).

Existe um projeto de empréstimo de livros aos apenados, onde se solicita o livro e depois devolve, e não estava ligado ao processo de remição de pena

por leitura. Hoje, devido às medidas restritivas, não se tem o acesso a esse espaço de biblioteca. O acesso a esse acervo era por meio de formulário a ser entregue para um apenado que prestava serviço na biblioteca da escola. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

A diretora expressa com naturalidade o fato de as detentas terem lido 417 livros e não terem recebido acesso à remição de pena por leitura. É um trabalho positivo o incentivo da leitura descompromissada; o exercício da leitura nas prisões não deve ser usado apenas para fins de remição de pena. Contudo, considerando a legislação vigente, que versa sobre o direito de remição de parte da pena por leitura, é de se esperar que se faça cumprir.

Se a remição por leitura é um direito, então cabe à gestão e aos demais departamentos responsáveis não negligenciar o acesso a ela, principalmente considerando que já existem os livros e a procura por leitura, então há demanda. A justificativa da impossibilidade do avanço ligada ao contexto pandêmico é plausível, mas o argumento de que faltou computador para registrar a remição é inaceitável.

O relato do gestor da escola Paulo Freire da penitenciária feminina de Campina Grande reafirma a situação de restrição das atividades de leitura causada pela pandemia; porém, em contrapartida, o relato da diretora da penitenciária evidencia que, em 2020, o número de livros lidos foi de 417, no mesmo ano em que se deu início da Covid-19. Então, a realização das leituras não foi comprometida, mas o acesso à remição como direito que deveria ter sido honrado é que foi negligenciado.

No que se refere ao processo de remição por estudo ou atividades educativas e leitura desenvolvidas na penitenciária de Patos, a diretora da unidade e a gestora da escola Coriolano de Medeiros destacaram:

Temos tanto a remição por leitura quanto a remição por estudo. Tivemos aqui o projeto de literatura de cordel, onde se faz uma leitura e a interpretação do cordel, e essa atividade é fruto de uma parceria com a defensoria pública. Estão acontecendo mesmo com a pandemia. O que não está acontecendo são as aulas; porém, a coordenadora traz as atividades para que eles estejam respondendo, e esse estudo está servindo para a remição de pena. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Patos. Entrevista III, maio 2021).

Tinha também o projeto de leitura, juntamente com a defensoria pública, em que se planejava um evento com a participação das defensoras para aquele momento ali. Nosso trabalho na escola era de correção dessa atividade. Ocorre, sim, a remição por meio da leitura. É importante destacar que a remição por leitura está parada, porque era associada a essa parceria com a defensoria pública, e com a pandemia foi suspensa devido à não participação das defensoras, além de que a professora que orientava nesse processo é do grupo

de risco, com isso teve que se ausentar. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

A diretora da penitenciária feminina de Patos e a gestora da escola Coriolano de Medeiros ratificam que a remição por leitura está parada, havendo destaque nesse projeto na penitenciária de Patos no que se refere ao que está impossibilitando sua realização, ou seja, o fato de a professora que orienta ser do grupo de risco e ter de se ausentar e também o fato de as atividades da defensoria pública estarem suspensas.

A diretora da penitenciária feminina de Patos e a gestora da escola Coriolano de Medeiros, ao articularem sobre a remição pela leitura, expõem, no escopo de suas ideias, argumentos que detalham a realidade do contexto pandêmico nas práticas educativas que estão sendo desenvolvidas no presídio feminino de Patos.

Cabe a reflexão de como, em um contexto atípico como o pandêmico, intensifica-se o isolamento social das mulheres privadas de liberdade, com a oferta de educação ficando comprometida. Se, antes da pandemia, a educação dessas pessoas já não era tratada como prioridade no aspecto estatal, com a crise sanitária da Covid-19 essa realidade se acentuou.

O documento da Unesco (2020a) sobre a aprendizagem e o futuro da educação de adultos apresenta uma reflexão atualizada sobre o que se deve almejar para o atual contexto pandêmico no que tange à educação:

Although ALE is crucial in supporting people to cope with different difficulties in their lives, ALE must be more than instrumental and reactive. Thriving as people and societies involves accessing learning opportunities in the three modalities of education and learning — formal, non-formal and informal, all of which need support. State support for ALE is often targeted at what are perceived as immediate instrumental needs — which might be reasonably justified during, for example, a pandemic and environmental climate crisis — but requires a longer-term thinking and reconceptualising. (UNESCO, 2020a, p. 7).

De acordo com a Unesco (2020a), a aprendizagem, no que se refere à educação de adultos, é essencial para o processo de lidar com as dificuldades da vida, mas o apoio do Estado, no que concerne a isso, é direcionado à perspectiva das prioridades imediatas. O documento propõe uma reflexão a longo prazo para a redefinição do que são essas prioridades.

Neste contexto pandêmico, a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade é fundamental, porque a ausência das atividades pedagógicas nos presídios torna as pessoas privadas não apenas da liberdade de ir e vir, mas da possibilidade de interação mínima social.

Se, fora dos presídios, a educação passou por modificações, dadas as demandas constituídas no contexto pandêmico, dentro das penitenciárias não deveria ser diferente, e talvez

ainda são mais intensos as dinâmicas e os desafios a serem enfrentados. Por isso é vital que as práticas educativas sejam redefinidas, priorizadas, com novos objetivos, firmando compromisso com a garantia da efetivação do direito à educação.

7 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS DA PARAÍBA E O IMPACTO DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, propomo-nos identificar as políticas públicas de educação que estão em ação nas penitenciárias da Paraíba, na tentativa de construir reflexões sobre as dinâmicas nas quais estão sendo implementadas. Em seguida, nós nos deteremos na averiguação da existência ou não de avaliação dessas políticas.

Um dos eixos centrais das entrevistas foi perguntar se existiam políticas públicas de educação para as mulheres privadas de liberdade e quais eram suas especificidades, no caso da existência dessas políticas — se estavam sendo implementadas e se havia uma avaliação. No desenrolar das respostas, emergiu a categoria de análise do impacto da pandemia nas práticas pedagógicas.

7.1 IDENTIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS

A existência de políticas públicas de educação nas penitenciárias oportuniza o acesso e a ampliação da educação das mulheres privadas de liberdade. A depender das características da política em desenvolvimento, é possível ter uma dimensão do quanto está sendo investido, seja no aspecto estatal ou no de trabalhos desenvolvidos por movimentos sociais.

A oferta de educação nas penitenciárias da Paraíba existe, tendo em vista o funcionamento das escolas. Contudo, para além das atividades escolares, quais são as outras possibilidades educativas em desenvolvimento nas penitenciárias?

Ao perguntar se era possível falar em uma política pública de educação para as mulheres privadas de liberdade e quais eram as iniciativas, a coordenadora de educação em prisões do estado da Paraíba respondeu:

É possível, sim, e nós temos feito com elas, e trazendo uma referência do coral do Júlia Maranhão, né? Que elas vão para as universidades fazer apresentação, e os professores das universidades são instrutores, mestre da música, que faz todo esse trabalho. Devido à pandemia, essa atividade está suspensa, mas já tiveram todos esses eventos. Levamos inclusive ao *hall* da Secretaria de Educação, mostrando, e temos o coral, temos a dança, temos o teatro. Isso aí é o envolvimento de políticas públicas, e desenvolver essas habilidades e competência dessas meninas, assim como os trabalhos manuais. (Trecho de

entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

É dada ênfase às atividades de cunho artístico, conforme o exemplo que a coordenadora apresentou, que é realizado no presídio feminino Júlia Maranhão, de João Pessoa, com o apoio de professores da universidade. É relevante destacar o protagonismo do envolvimento das universidades nos trabalhos educativos desenvolvidos nos presídios, considerando o amplo caráter educativo que oferecem para o processo formativo das apenadas.

Ainda assim, no que se refere precisamente ao projeto do coral, ficou uma lacuna nos relatos de quais são as iniciativas educativas. Porque o trabalho do coral, do teatro não desempenha a função de uma política pública de educação. Para tanto, seria preciso avaliar se as oficinas apresentam caráter pedagógico.

Não foi mencionado nenhum projeto de leitura ou que tenha em seus objetivos e práticas elementos que sinalizem os aspectos pedagógicos que poderiam expressar-se como política pública de educação.

A existência da agenda, da implementação e da avaliação das políticas públicas de educação em cada penitenciária investigada apresenta um panorama específico, a depender dos projetos em que cada penitenciária esteja envolvida. Na penitenciária feminina de Patos, a gestora da escola discorreu que:

Em relação às políticas em andamento, são só as de educação mesmo que está sendo ofertado. No início da pandemia, houve uma oficina para a confecção de máscaras. Ocorre uma valorização das alunas, quando esses projetos estão acontecendo. Há também o projeto de leitura, que não está tendo, devido à falta de assistência, pois está em regime de isolamento. Portanto, o que nós temos mesmo é a questão da educação a cada 15 dias, com o envio da atividade e o acompanhamento. As políticas públicas anteriores à pandemia vêm da Secretaria de Ressocialização, não passam pela escola. Vêm diretamente de João Pessoa, e nós aplicamos nas unidades. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

A gestora enfaticamente afirma que existe a oferta de educação como política pública. É perceptível que, no contexto pandêmico, por questão de segurança, a dinâmica das aulas na prisão foi modificada em sua configuração, com o distanciamento social. Entender essa realidade de quarentena para garantir a segurança dos educadores e educandos é imprescindível.

No que se refere às atividades da escola, resume-se à entrega de atividades quinzenais. É preciso ser problematizado o impacto no processo de ensino, considerando que o ato de ensinar necessariamente não resulta na aprendizagem direta do educando. Para se consolidar

em aprendizagem, é preciso que o educando apreenda determinado conhecimento. Com a prática docente em sala de aula interrompida, atividades que antes eram utilizadas como aliadas do processo de ensino passaram a ser o único meio de acesso à educação.

Tal menção conduz a ponderações sobre qual é a função da escola, mais precisamente no que se refere à apropriação do conhecimento. Para Cara:

A educação se concretiza por meio de processos educativos, sistematizados ou não, que se dão nos diferentes espaços da vida cotidiana. A escola é a instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também de construir outros. Assim, ela tem o papel de criar as condições para os(as) estudantes se apropriarem da cultura, até mesmo reinventando-a. Nesse sentido, o aprendizado é a apropriação individual da cultura ensinada, ao passo que o ensino é o trabalho das educadoras e dos educadores para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes. Precisamente, portanto, nas escolas se realiza o processo de ensino-aprendizagem. (CARA, 2019, p. 23).

Cara (2019), ao destacar a escola como esse espaço de socialização do saber e de apropriação da cultura, permite resgatar a relevância da escola como lugar de conhecer e construir saberes em um ambiente de convivência.

A escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos, com as atividades quinzenais, não está dando conta dessa interação com o saber que culminaria no processo de ensino-aprendizagem. As atividades não dão conta disso, de modo efetivo, mas cabe destacar o esforço e o empenho dos educadores em ofertar ao menos atividades, tendo em vista a crise sanitária que vive o mundo. Mas não se pode deixar de observar os impactos negativos desse contexto.

Esse raciocínio conduz ao entendimento de que, se as aulas presenciais nas penitenciárias, com acompanhamento direcionado, ainda falham nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, o contexto pandêmico fragilizou ainda mais a oferta da educação no cárcere.

However, across the board in all settings education is our most important vehicle to ensure individual and societal flourishing. The global pandemic has made visible the central role of adult education and lifelong learning, as people of all ages now need to learn to create new ways of (re)organizing social, economic and political life. (UNESCO, 2020b, p. 10).

Em consonância com o entendimento da Unesco (2020b), a educação, de fato, é esse veículo importante de desenvolvimento individual e social. A pandemia evidenciou a emergência da EJA ao longo da vida. O processo de aprender e criar novas formas de organização social e

econômica da vida política é um dos desafios centrais, no caso das mulheres privadas de liberdade, dado o contexto de restrições e destituição dos direitos civis e básicos.

Para as mulheres privadas de liberdade, a tensão e as dificuldades no processo de reorganização de seus projetos de vida intensificam-se, e a educação não é apenas um meio ou veículo para elas, mas a única oportunidade de fomentar reflexões e redefinir os percursos da vida privada, para assim qualificar a convivência em coletividade.

Ainda refletindo sobre a importância do contato dos educadores com as educandas privadas de liberdade, nesse processo de qualificar a convivência e a relação com a sociedade, devemos trazer à discussão a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, do CNE, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos a seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a EJA a Distância. Conforme seu art. 4º: “Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2021a, p. 2).

Essa resolução assegura a oferta de educação presencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, ao instituir a possibilidade de ser desenvolvida a distância, nos anos finais do Ensino Fundamental, abre um precedente preocupante para o Ensino Médio: a oferta de educação na modalidade EJA para as mulheres privadas de liberdade.

Observando-se, como experiência preliminar com a pandemia, as atividades desenvolvidas na escola Coriolano de Medeiros da penitenciária de Patos, bem como nas demais escolas investigadas que tiveram suas práticas pedagógicas resumidas a preenchimentos de atividades a distância, revela-se o quanto elas estão despreparadas para enfrentar uma realidade de educação a distância (EaD).

A maioria das mulheres privadas de liberdade está cursando o Ensino Fundamental. Nessa fase, o acompanhamento do educador no ato de ensinar, como facilitador do processo de aprendizagem, é indispensável. A defesa da educação presencial constitui-se na necessidade de oportunizar múltiplas aprendizagens e socialização.

Outro ângulo a ser discutido é o fato de que, antes da pandemia, as políticas públicas de educação já vinham prontas, advindas da Secretaria de Ressocialização, sem passar por uma contextualização. Cabe destacar que a afirmativa da entrevistada revela a ausência de dialogicidade entre a secretaria e as penitenciárias na implementação das políticas de educação, que abrangem inclusive a dinâmica de gestão e a organização do trabalho pedagógico das escolas das penitenciárias.

A ausência de consulta prévia aos coordenadores e professores da escola da penitenciária é um aspecto negativo, pois, quando se desenvolve um trabalho cujos atores que

vão realizá-lo não estão envolvidos nas etapas que antecedem à sua implementação, aliena-se parte fundamental do processo.

Os atores, no caso os educadores, desenvolvem práticas alheias a suas realidades, e, conseqüentemente, os educandos, sujeitos receptores no processo, ficam por conta da sorte, visto que o não domínio das etapas de uma política pública de qualquer natureza apresenta ineficientes resultados, ou seja, pouco satisfatórios no que tange ao cumprimento de metas e objetivos.

Em síntese, o ato de desempenhar o papel de aplicador de uma política pública, sem ter conhecimento, na integralidade, do que se trata, torna o processo frágil, com potencial de fracasso, porque, ao se implementar uma política pública de educação para mulheres privadas de liberdade, é preciso conhecer e entender sua estrutura.

A fase de implementação de uma política pública de educação está imbricada com a fase de formulação, considerando que a implementação é o conjunto de ações que são desenvolvidas a partir de metas e objetivos previamente estabelecidos, para assim se ter uma dimensão precisa de como situar as ações.

[...] todo ator no universo político poderia, pelo menos em tese, atuar e se envolver, o estágio da formulação também está aberto a muitos atores, embora na prática só participe dele quem é membro dos subsistemas específicos. Quando chega a hora, porém, de se decidir por uma opção específica, o grupo relevante de atores políticos se limita quase que invariavelmente àqueles que têm capacidade e autoridade para tomar decisões públicas vinculativas. Em outras palavras, o estágio da tomada de decisão da política pública em geral se concentra em torno daqueles que ocupam cargos formais no governo. (HOWLETT, 2013, p. 158).

Howlett (2013) aponta, precisamente, o problema da ausência dos atores na etapa de formulação de uma política pública. Tal reflexão responde aos problemas que são enfrentados nas outras etapas, ou seja, a implementação e a avaliação. Deve-se atentar para o fato de que, mesmo em um sistema democrático, as decisões ainda ficam restritas aos ocupantes de cargos do governo, delimitando, assim, a autoridade deliberativa.

Ainda com Howlett, ele esclarece que:

Isso não quer dizer que os outros atores, incluindo os não estatais e os que pertencem a outros governos, não atuem ou mesmo exerçam influência no estágio da tomada de decisão política. Esses podem e, de fato, se engajam em vários tipos de *lobby*, com a finalidade de persuadir, estimular e às vezes até de coagir os ocupantes de cargos oficiais a adotarem as opções de sua preferência e a evitarem as que lhes são indesejáveis. (HOWLETT, 2013, p. 158).

Reconhecer que os atores participam na tomada de decisão política apresentada por Howlett (2013), por meio dos processos de cobranças de diferentes frentes, acentua a importância da organização popular, no sentido de se colocar sempre à frente de qualquer liderança governamental na luta por pautas que favoreçam o coletivo.

No caso das políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, a luta por efetivas políticas demanda romper com os estigmas que a sociedade impõe às pessoas encarceradas. É oportuno compreender as dinâmicas político-sociais que operam nas penitenciárias, para ganhar espaço e visibilidade, pressionando o Estado no sentido de satisfazer as demandas que a população carcerária apresenta.

A gestora da escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos mencionou a confecção de máscaras durante a pandemia, apontando-a como política pública de educação.

De acordo com uma das matérias fornecida pelo *G1* da Paraíba: “Mais de 30 detentas reduziram, em média, 40 dias de pena com produção de máscaras, na PB. Já foram produzidas mais de 200 mil máscaras pelas detentas. Máscaras são produzidas em quatro cidades.” (FECHINE, 2020, p. 1). Na matéria, é destacado que as penitenciárias femininas do estado da Paraíba, nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Patos e Cajazeiras, estavam envolvidas nessa ação. Elas são as mesmas que participaram da presente pesquisa. No transcorrer da matéria, foi frisado o direito à remição de pena por trabalho, garantido pela Lei de Execução Penal.

A gestora da escola Coriolano de Medeiros exemplifica a confecção de máscaras como uma política de educação, mas cabe destacar que não se trata disso, pois a ação de fazê-las não passa por um processo de capacitação dessas mulheres. É apenas o trabalho desenvolvido em uma ação mecânica de produção, dando direito, inclusive, à remição de pena por trabalho, e não por estudo, conforme é ratificado na matéria supracitada.

O trabalho em confecção de máscaras até poderia ter caráter pedagógico, se as detentas tivessem uma formação prévia ou se, por exemplo, durante o processo, fossem ensinadas formas de calcular as medições dos tecidos, proporção de tamanhos, alfabetização por meio dos materiais utilizados nas costuras, exercendo um processo formativo concomitante à feitura das máscaras. Contudo, conforme os relatos, o trabalho não é desenvolvido nessa direção. É pertinente ponderar sobre a relação entre aprendizagem e educação para o trabalho. Para tanto Lima afirma:

[...] a aprendizagem e a educação para o trabalho, no âmbito de uma abordagem crítica e transformadora de educação de adultos, visam criar condições para a mobilização a favor do trabalho decente e com significado, contra a subordinação dos cidadãos e a alienação dos trabalhadores, superando o estatuto de simples

instrumentos técnicos e de ajustamento, como se nossos problemas pudessem ser resolvidos pela adaptação funcional dos indivíduos aos imperativos da economia e às políticas de ajustamento e de austeridade que são apresentadas como resposta à crise, sem intervenção substancial na mudança das condições estruturais de nossa existência coletiva. Tal atitude apenas nos tornaria mais competitivos e úteis, mas não mais humanos e livres. (LIMA, 2016, p. 24).

Na modalidade EJA, é amplamente discutida a defesa da formação do sujeito para o mercado de trabalho. Não se pode minimizar a importância de a EJA ter esse enfoque; porém, a educação não se esgota nesse fim, tampouco deve ser meio de estratégia desse propósito.

Conforme destaca Lima (2016), a educação não pode ser usada como instrumento técnico de ajustamento. Pensar uma EJA focada apenas na perspectiva da preparação para o trabalho no processo de ajustar as questões econômicas não torna as pessoas mais preparadas para a vida em si, em um processo diferente da educação como meio de tornar as detentas mais críticas, humanas, emancipadas, com potencial de lutar pela prática de liberdade.

É possível reconhecer que confeccionar máscaras envolve um saber e uma habilidade, havendo um conhecimento desenvolvido; porém, no que se refere precisamente à prática pedagógica sistematizada, com padrões de rigorosidade metódica do conhecimento, a confecção de máscaras não se enquadra.

A diretora da cadeia feminina de Cajazeiras e a gestora da escola Ariano Vilar Suassuna descreveram a política pública de educação nos seguintes termos:

Sim, hoje nós temos em funcionamento, instituída aqui, a escola, que funciona por ciclos. Creio eu que são sete ciclos, que vão desde a alfabetização até o Ensino Médio. Também temos o Encceja, que é anual, e o Enem. Por conta do período da pandemia, no ano passado nós não tivemos o Encceja, e agora tivemos o Enem, em 2021. Observou-se resultados positivos no tocante à inscrição, visto que todas se inscreveram, porém não conseguimos uma bolsa ou coisa do tipo, mas a participação foi 100%, e a pontuação delas atingiu o esperado. Contudo, com o ensino remoto, aumentou-se as médias nos exames, e não foi possível que as alunas conseguissem vagas em instituições públicas de ensino. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista I, maio 2021).

Olha, antes, tínhamos vários projetos de vários segmentos, tanto da escola como do Estado. Tinham as visitas do pessoal das universidades, tinha o pessoal do direito, que são os advogados. Tínhamos também a oficina de trabalhos manuais. Nessa perspectiva de trabalho com várias entidades, foi muito bom, e um exemplo que eu posso lhe dar é a costura, que elas aprenderam. Com a pandemia, as detentas fizeram as máscaras, que acabaram sendo distribuídas pelo estado, e assim você vai engajando essas mulheres a se desprenderem da cela para a mudança. As igrejas também dão uma contribuição importante, seja ela católica ou evangélica. Com a pandemia, as detentas estiveram isentas de tudo, por causa da segurança; os projetos estão parados. A única atividade que foi realizada nesse período foi a confecção de

máscaras. O maior desafio é a participação delas. A gente observa isso na matrícula, onde mandamos uma equipe de professores, e mesmo assim há muita resistência, sendo necessário eu ir até lá e conversar com elas, com o intuito de explicar a importância de estar ali e qual a benfeitoria real que pode trazer a cada um. Se não houver um poder de convencimento, elas não vão. Eu não sei se funciona assim com todas as apenadas femininas no estado. Eu falo em relação a Cajazeiras. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

No primeiro momento, a diretora da cadeia feminina de Cajazeiras discorre sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e explica que, no ano 2020, ele não foi realizado. Menciona a realização do Enem em 2021, destacando o interesse das detentas, afirmando que todas se inscreveram, mas não conseguiram nenhuma bolsa. Esclarece que elas tiveram bons resultados no exame, porém não atingiram as notas esperadas e não conseguiram entrar para nenhuma universidade pública. Justifica o acesso das detentas a esses programas e como se deu a participação delas, atribuindo o resultado negativo ao contexto pandêmico.

Em contrapartida, a gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, de Cajazeiras, afirmou que o maior desafio é a participação das detentas. Fica expresso no relato quando ela menciona a dificuldade de realizar a matrícula delas, a resistência que enfrenta e todo o trabalho de sensibilização que é realizado.

Uma observação relevante é que, embora as mulheres privadas de liberdade da cadeia feminina de Cajazeiras imponham resistência em se matricular na escola, por outro lado, conforme o relato da diretora da cadeia, todas elas se matricularam no Enem.

Deve-se refletir sobre o fato de que, embora, inicialmente, as detentas não acolham bem a possibilidade de frequentar a escola e, após frequentá-la, comprometam-se em realizar os exames, que têm em seus objetivos possibilidades de oportunizar o avanço nos estudos, mostra um progresso no trabalho desenvolvido pela escola. Por outro lado, é necessário entender se essa participação das detentas 100% nos exames não é só uma exigência que elas estão cumprindo, ou se de fato parte do interesse delas em avançar nos níveis de escolaridade.

O reconhecimento do fato de as mulheres privadas de liberdade terem atingido notas positivas, e que ainda assim não conquistaram aprovação no Enem, mas avançaram, demonstra que, tendo acesso, elas têm potencial e engajam-se em tentativas de concluir a educação básica e acessar o nível superior. Contudo, para tanto, precisam romper a barreira do desinteresse de frequentar a escola, e isso envolve que se identifique o que as desestimula, reconhecendo os motivos e refletindo sobre as experiências que já tiveram em sala de aula, para, por conseguinte, terem a oportunidade de ressignificar as representações que construíram ao longo da vida sobre as vivências na escola.

Outro aspecto que precisa ser questionando é qual o papel da escola nas prisões. Entender até que ponto a proposta de educação ofertada atende às especificidades das mulheres. Cabe destacar a importância de ouvir as mulheres privadas de liberdade, conhecer o que elas têm interesse em aprender, quais suas expectativas na escola, para assim mediar a situação da ausência de vontade em frequentar a escola.

O processo de reelaboração da relação das mulheres privadas de liberdade com a escola não garante que o desinteresse desapareça, considerando que cada pessoa é um indivíduo único, singular, com múltiplas formas de ver e sentir o mundo, reagindo de modo imprevisível às diferentes situações.

É relevante observar que, com o contexto pandêmico, as mulheres ficaram sem acesso às aulas, conforme ficou evidenciado no relato da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, de Cajazeiras, em que todas as atividades, projetos, aulas ficaram suspensos, somando-se a todo esse contexto o desafio da participação das detentas.

A gestora da escola Ariano Vilar Suassuna ainda salienta a relevância dos projetos que antes da pandemia estavam em desenvolvimento na cadeia feminina de Cajazeiras.

No que concerne aos projetos, é preciso identificar quais são as políticas públicas de educação, pois eles podem versar sobre educação, mas, na prática, não ter uma abordagem pedagógica, causando equívocos, quando se menciona toda ação desenvolvida nos presídios, desde a confecção de máscaras, coral, entre outros projetos, como política pública de educação, quando são apenas política pública, sem ser necessariamente comprometida com a educação.

Outro aspecto expressivo são os trabalhos desenvolvidos. A gestora cita como exemplo a costura, referindo-se a um projeto desenvolvido pela universidade, cuja experiência alcançada inclusive facilitou na confecção das máscaras.

Quando questionamos a diretora da penitenciária feminina de Campina Grande e o gestor da escola Paulo Freire sobre quais as políticas públicas de educação em desenvolvimento, eles relataram:

O grande objetivo é tentar zerar o analfabetismo e ofertar as variadas séries de ensino. No caso, vai para as unidades prisionais e se oferta o nível daqueles que estão inseridos na unidade prisional. A gerência de ressocialização, como o gerente do sistema penitenciário, tem todo esse controle das atividades e dos projetos, sejam em termos de segurança, trabalho e atividade de ressocialização, e como também a educação. A cobrança, hoje, é a oferta de educação e uma política da secretaria que ofertemos educação, e os projetos de ressocialização. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII, jun. 2021).

Anteriormente, nós estávamos trabalhando com o projeto, pois nós temos várias reeducadas que fizeram Enem, então nós tivemos um projeto paralelo à educação regular, que foi o preparatório ao Enem, tipo um cursinho, com aulas de redação e aulas preparatórios para o Enem. Com o decreto do governo, acabou nos prejudicando, porque nós só podemos trabalhar de forma presencial. Estamos driblando esse momento com aulas impressas, só que essas aulas não funcionam dentro do sistema penitenciário, porque a carência do aluno é muito grande. E, como eu disse, nós trabalhamos com a modalidade EJA, então 80% desses alunos estão entre o ciclo um e o ciclo quatro, [em] que é necessário o acompanhamento do professor de forma presencial. Contudo, nós estamos utilizando material impresso, e que na verdade esse material não supre essa carência, pois não tem um professor para intermediar esse processo pedagógico. Nós continuamos trabalhando, porém está muito complicado. No caso da Paulo Freire, nós estamos produzindo vídeos para que se trabalhe de forma remota através de vídeos. Pois existe uma preocupação com a questão sanitária nesse momento de pandemia, na questão do contágio. No presídio feminino, não houve nenhum caso. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

A diretora da penitenciária feminina de Campina Grande, ao mencionar como grande objetivo da educação zerar o analfabetismo nas diferentes séries, traz à tona a realidade enfrentada pelas mulheres privadas de liberdade e que se estende à população brasileira, que ainda não conseguiu vencer o analfabetismo.

Conforme os dados disponibilizados no Infopen Mulheres (BRASIL, 2018b), a Paraíba tem um índice de 27% de mulheres na alfabetização. Ao confrontá-los com os dados disponíveis dos outros estados e calcular no modo de porcentagem, a estimativa das mulheres privadas de liberdade no Brasil que estão na alfabetização chega a 13%.

O conceito de alfabetização não se refere apenas ao processo de escolarização com o domínio da leitura e da escrita, não se resume ao ato de decodificar as palavras. No que concerne às causas do analfabetismo entre as pessoas marginalizadas socialmente, pode ser observada como uma estratégia de dominação da elite, ou seja, dos que detêm o poder em dada classe social hegemônica. Isso se dá porque o analfabetismo retém os sujeitos a condições acrílicas da realidade, dificultando o acesso à cultura letrada e a todos os recursos que possibilitam a ascensão social por meio da educação.

Gramsci reflete sobre a alfabetização quando discute sua importância na Itália, sendo a relevância do socialismo uma perspectiva que possibilita a compreensão da alfabetização no sentido mais amplo, político e social:

A propaganda socialista favoreceu mais a alfabetização que todas as leis sobre ensino obrigatório. A lei é uma imposição: pode impor a frequência escolar, mas não pode obrigar a aprender e, àqueles que aprendem, a não esquecer. A

propaganda socialista desperta imediatamente o sentimento vivo de não ser apenas membro de um pequeno círculo de interesses imediatos (o município e a família), mas cidadão de um mundo mais vasto, com outros cidadãos com os quais é preciso compartilhar ideias, esperanças, dores. (GRAMSCI, 2020b, p. 35).

Gramsci (2020b), ao afirmar a importância do socialismo na alfabetização, para além das leis impostas, destaca o aspecto de que aprender não pode ser imposto, assim como não é possível obrigar alguém a esquecer o que aprendeu. Ao afirmar a importância no processo de conscientização do sujeito, que, ao ser alfabetizado, compreende que a vida e os vínculos construídos são maiores que os laços de família, adentra o aspecto da importância da construção da cidadania à luz do processo de alfabetização.

Freire, por outro lado, faz uma leitura crítica da alfabetização considerando o nível elevado de analfabetismo no Brasil, e, na mesma direção de Gramsci (2020b), aponta a relevância da alfabetização no exercício da cidadania:

Considerava que a alfabetização era o tema mais importante, uma vez que o nível de analfabetismo no Brasil continuava sendo extremamente alto. Além disso, me parecia profunda injustiça haver homens e mulheres que não sabiam ler ou escrever. A injustiça que por si só o analfabetismo representa tem implicações mais graves, tal como a de os analfabetos se verem anulados por sua incapacidade de tomar decisões sozinhos, votar e participar do processo político. Isso me parecia absurdo. Ser analfabeto não elimina o bom senso para escolher o que é melhor para si, nem para escolher os governantes melhores (ou menos ruins). (FREIRE, 2011, p. 142).

Freire (2011) destaca que o fato de ser analfabeta não torna a pessoa incapaz de escolher seus governantes e o melhor para si. Mesmo constatando isso, ainda denuncia a injustiça de que o analfabetismo se sustenta no sentido da anulação da pessoa que não é alfabetizada. Possibilitar que as mulheres privadas de liberdade sejam alfabetizadas é justiça social. Permitir que elas acessem a educação e consigam romper com o analfabetismo é uma pauta que ultrapassa os muros das prisões.

Outra ênfase é dada pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande, quando destaca a cobrança que é feita hoje na penitenciária pela Secretaria de Educação em Prisões, no que se refere a atender à oferta de educação e ressocialização. Ela ratifica o trabalho de parcerias que a gerência de ressocialização tem feito, bem como exemplifica a chegada de computadores na unidade como um ganho positivo para o desenvolvimento de projetos.

Na fala do gestor da escola Paulo Freire da penitenciária de Campina Grande, ele aponta um projeto de cursinho preparatório para o Enem, que estava sendo oferecido, mas que, dado o contexto da pandemia, foi cancelado, ficando as detentas prejudicadas.

Esse projeto de aulões desenvolvido na escola Paulo Freire, em Campina Grande, pode ser considerado como um projeto pedagógico. A partir de suas características, apresentadas no relato do gestor, é uma política pública que traz como objetivo a preparação das mulheres privadas de liberdade para o Enem, mostrando que uma política pública de educação necessariamente não precisa vir das instâncias superiores da escola, como as secretarias de educação, mas pode ser construída a partir do trabalho dos educadores e da coordenação pedagógica das escolas das penitenciárias.

Vale salientar que o projeto dos aulões como preparação para o Enem torna-se uma política pública efetiva e de acesso direto para as mulheres privadas de liberdade, tendo em vista que sua implementação possibilita a condução de melhores condições para as detentas realizarem o exame.

Diferentemente das demais penitenciárias investigadas, a escola Paulo Freire destaca-se com esse projeto de aulões, mostrando que, além da oferta de educação, que é um direito das mulheres privadas de liberdade, construir projetos e subprojetos que endossem a oferta de educação é uma iniciativa possível na gestão das escolas das penitenciárias, podendo esses projetos, que acontecem de modo isolado, ser avaliados e ampliados como política pública de educação para pessoas privadas de liberdade na Paraíba.

Um destaque oportuno é quando o gestor da escola Paulo Freire fala que estão “driblando” as aulas, e que esse momento com aulas impressas, que é o formato atual adotado na pandemia, não é suficiente, não funciona. Afirmar categoricamente que esse formato não atende à demanda e destaca a ausência do professor na mediação do processo pedagógico, relatando as tentativas de fazer vídeos para facilitar, mas ainda assim sem muito avanços.

Conforme as condições apresentadas, é possível observar a necessária presença do professor na ação cotidiana da sala de aula. A mediação não pode ser substituída por formatos remotos. O contato presencial é parte significativa no processo de ensino-aprendizagem. Vídeos e materiais impressos não são o suficiente. Podem ser usados como reforço, mas falta uma base de mediação com as educandas, que já se encontram em situação de reclusão social.

A ausência de contato com os educadores pode dificultar a socialização, tornando mais difícil o relacionamento das educandas com a sociedade. O contexto pandêmico impôs essa realidade de criar alternativas remotas, e é preciso reconhecer os esforços empreendidos pelos professores nesse cenário. Deve-se inclusive enfatizar o fato de que, dada a dinâmica de distanciamento da sala de aula, de modo mais efetivo reverberou-se a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem.

São compreensíveis as medidas de distanciamento adotadas em prol da segurança sanitária, mas a atual experiência atenta para o fato de que esse formato atual não serve como formato de oferta de educação para mulheres privadas de liberdade.

Outro eixo que o gestor da escola Paulo Freire apresenta é que os projetos são idealizados pela coordenadoria de educação em prisões, e que a escola os implementa e manda os resultados. Assim, o relato vai na mesma direção dos argumentos apresentados pelas demais penitenciárias e pela cadeia investigadas, revelando que os projetos e a dinâmica da oferta de educação são construídos pela Coordenação de Educação em Prisões da Paraíba e chegam a essas escolas para serem implementados. Tal dinâmica é consolidada nas diferentes instâncias deliberativas comprometidas com a educação desde o nível básico ao superior. É um formato que não é particular da realidade da gestão das escolas das penitenciárias da Paraíba, mas que se repete no formato de fazer gestão da educação no Brasil.

No que se refere à penitenciária feminina Júlia Maranhão, em João Pessoa, não obtivemos informações de como são estruturadas as políticas públicas de educação por parte da diretora, considerando sua recusa em participar da pesquisa. Por outro lado, temos o relato do gestor da escola Graciliano Ramos, que funciona no presídio. Ele discorre sobre as políticas públicas de educação que a escola implementa:

Políticas públicas voltadas exclusivamente para as mulheres não é praticado na escola Graciliano Ramos. As políticas são as mesmas do presídio masculino, não há uma diferença entre eles. Agora, há uma observância e respeito pelas diferentes particularidades. E eu tive grata surpresa com o público feminino. Hoje, para você ter noção, dos 10.700 apenados que eu te falei anteriormente, nós temos um contingente de 700 mulheres presas, somente. E são meninas que trazem esses programas para nós, por exemplo, a remição pela leitura, e foi uma grata surpresa, pela qualidade da escrita nos relatos que elas colocam. A remição pela leitura é feita por três iniciativas: a Secretaria de Educação, ligada à Vara de Execuções Penais; o grupo da Universidade Federal da Paraíba, que é o programa “As janelas para o mundo”; e a Pastoral católica. Com a pandemia, é possível ter uma interação *online*. Contudo, você ter o contato com elas é muito mais gratificante, e elas se deixam escutar, por uma cultura de esquecimento, sendo possível entendê-las para que possa trabalhar e motivar no projeto de leitura. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

A partir da fala do gestor, é possível afirmar que inexistem políticas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade, mas as que existem e estão sendo implementadas não se diferenciam no aspecto de gênero. Possibilita o entendimento de que, embora homens e mulheres tenham semelhanças e diferenças biológicas e sociais, esses são aspectos não considerados.

Quando atentamos para o aspecto das especificidades das mulheres, estamos considerando que o gênero é construção social, e que para o feminino a luta por igualdade de gênero perpassa os processos formativos, cabendo à escola possibilitar práticas pedagógicas que viabilizem o debate e o avanço na igualdade. Contudo, tais avanços dependem de investimento em políticas públicas de educação. A educação não resolve os problemas da desigualdade de gênero, mas é uma aliada no processo de conscientização humana.

Tanto na formação dos educadores quanto na implementação de projetos e ações educativas, faz-se oportuno que se situem as mulheres privadas de liberdade, questionando o papel que a mulher desempenha socialmente. Por exemplo, precisam ser discutidos a maternidade e o feminicídio; o ingresso das mulheres no mundo do trabalho e o preconceito enfrentado em algumas profissões; a inculcação de que os cuidados domésticos e dos filhos é reponsabilidade integral das mulheres. Essas são questões das quais a escola não dá conta sozinha, sendo, todavia, um espaço importante para sua problematização.

O gestor da escola Graciliano Ramos ainda citou o envolvimento da Pastoral Católica e o projeto “Janelas para o mundo”, vinculado à UFPB, que tem como objetivo o incentivo à leitura e à escrita dos reeducandos, garantindo o acesso ao direito à remição de pena por estudo.

Cabe destacar que a coordenação do projeto de extensão “Janelas para o mundo”, juntamente com seus integrantes, mesmo com o distanciamento social, no contexto pandêmico, manteve-se ativa, realizando reuniões e debates na busca de alternativas viáveis de contato com as pessoas privadas de liberdade. De modo que pudesse garantir a segurança, sem romper com os protocolos da quarentena, realizou suas atividades por meio de trocas de cartas entre as pessoas privadas de liberdade e pessoas extramuros interessadas em dialogar com os presos.

Dadas a demanda e as condições de segurança, o projeto não realizou atividades no presídio feminino Júlia Maranhão, ficando essas restritas ao presídio masculino Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes, em João Pessoa.

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível descrever que as políticas públicas de educação nas penitenciárias femininas da Paraíba são elencadas pelas seguintes instituições e atores: educação básica, na modalidade EJA, ofertada pela escola das penitenciárias; projetos e subprojetos, construídos e implementados pelos professores; projetos produzidos pela Coordenação de Educação em Prisões em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária; envolvimento da defensoria pública nos projetos de remição de pena por estudo; e projetos de leitura desenvolvidos pela Pastoral católica e pelas universidades.

É pertinente destacar que, ao longo desta análise, o debate sobre as políticas públicas de educação na Paraíba ficou centrado nas ações do Estado, considerando que é a instância responsável pelo fomento de políticas de educação.

No que se refere à oferta de educação em prisões, não é monopólio do Estado, sendo uma demanda que abrange a sociedade civil. Embora faltem dados, relatos e experiências, é importante esclarecer que cabe a diferentes instituições e sujeitos sociais a oferta de educação para mulheres e homens privados de liberdade, sendo ações que se consolidam como práticas de uma sociedade democrática.

Após identificar essas políticas e tecer algumas reflexões, desde a construção da agenda até sua implementação, pretende-se, no próximo tópico, avançar nas elucidações sobre a existência da avaliação dessas políticas públicas de educação apresentadas.

7.2 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS

No processo de descrever as políticas públicas de educação das mulheres privadas de liberdade, após a formação da agenda, a formulação de alternativas, a tomada de decisão, até chegar à implementação, que é o núcleo central deste estudo, torna-se inevitável não discorrer sobre a avaliação.

Avaliação é o ato de avaliar algo, elencando as características relevantes ou não, atribuindo-lhe um juízo de valor. No que se refere às políticas públicas de educação para as apenadas, importa destacar que essa etapa não é de simples finalização do ciclo da política que esteja em questão, pois é uma etapa que, quando bem desempenhada, qualifica as demais fases que a antecedem.

Refletir sobre a avaliação das políticas públicas de educação que são ofertadas para mulheres privadas de liberdade é uma tentativa de entender como estão sendo realizadas e de construir elucidações que possam favorecer o avanço das avaliações.

Ao questionar a coordenadora de educação em prisões da Paraíba sobre a existência de avaliação nas políticas públicas de educação ofertadas para as mulheres privadas de liberdade, ela e o gestor da escola da penitenciária Paulo Freire, de Campina Grande, alinharam os argumentos da avaliação, caracterizando-a como acompanhamento de uma política pública, afirmando o seguinte:

A gente tem o acompanhamento e avaliação de todos esses projetos, pois trabalhamos com a pedagogia de projetos. Então, tipo assim, vamos trabalhar o

tema “identidade e cultura”, aí elas vão trazer todo o contexto da vida delas aqui fora, quando viviam em família, a região, o que era desenvolvido. Aí, uma dizia, “professora, eu fazia o curso de direito, quando me envolvi, e hoje estou aqui. Mas sempre participei da dança”. O melhor ainda de tudo isso, com essa política visível, é [que] o escritório social faz uma avaliação e, de repente, elas começam a trabalhar, e pode ver mesmo na Secretaria de Administração Penitenciária que todas trabalham lá, seja arrumando salas. São mulheres e homens. Além de trabalharem na secretaria, acabam trabalhando na justiça, na escola e prestam apoio no centro administrativo, no centro cultural. Então, há essa política do cuidar e de valorização. Essa é uma avaliação que fazemos com muito cuidado, pois envolve o estímulo, a mente, o valor de seguir a vida, porque as sequelas são demais. (Trecho de entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

Existe um acompanhamento dessas atividades, juntamente com a secretaria, em João Pessoa. Basicamente, esses projetos nascem na coordenadoria de educação em prisões, que montam esses projetos e enviam para serem aplicados nas escolas do sistema prisional. E enviamos esses resultados para eles. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

É comum confundir avaliação com monitoramento ou acompanhamento, mas avaliação é diferente de acompanhamento. É possível acompanhar uma política pública sem necessariamente avaliá-la. No relato da coordenadora de educação em prisões, evidencia-se esse conflito. Por outro lado, o gestor da escola Paulo Freire deixa expresso que existe um acompanhamento e não articula precisamente informações sobre avaliação.

Rua auxilia no entendimento de como se caracteriza o acompanhamento de uma política pública:

O acompanhamento caracteriza-se pelas atividades de supervisão e fiscalização, não tendo natureza interativa, nem proativa. As informações tendem a ser superficiais e geralmente se limitam a ser registradas e informadas, nem sempre sendo analisadas. Os resultados raramente são compartilhados e são pouco utilizados como ferramenta de gestão. (RUA, 2012, p. 108).

Rua (2012) descreve o acompanhamento como essa atividade de supervisão ou fiscalização, sem diretamente estar comprometida com análises, possibilitando a compreensão de que a avaliação exige um empenho maior com as informações. Vale salientar que a avaliação é uma ferramenta valiosa na gestão de qualquer política pública, tendo em vista a possibilidade de os resultados avaliativos impactarem de modo positivo ou negativo as outras etapas de um ciclo de políticas.

À menção ao escritório social da Secretaria de Administração Penitenciária, que realiza uma consulta prévia, ponderando a realidade em que se encontram as detentas, tendo como objetivo inseri-las em diferentes setores de trabalho, a coordenadora de educação em prisões confirma a

existência de comprometimento em cuidar e valorizar os detentos, mas não apresenta argumentos característicos da realização de uma avaliação das políticas públicas de educação vigentes.

A avaliação de políticas públicas, entretanto, diferencia-se porque consiste estritamente na avaliação formal, que é o exame sistemático de quaisquer intervenções planejadas na realidade, baseado em critérios explícitos e mediante procedimentos reconhecidos de coleta e análise de informação sobre seu conteúdo, estrutura, processo, resultados, qualidade e/ou impactos. (RUA, 2012, p. 107).

Rua (2012) conceitua a avaliação de políticas públicas de forma precisa, possibilitando a compreensão de que é necessária uma avaliação formal de modo sistemático, com critérios estabelecidos com antecedência, para conduzir a realização de coleta e análise dos dados de uma política pública. Ao longo das entrevistas, é possível verificar que os sujeitos da pesquisa mencionam a palavra avaliação, porém, no transcorrer dos relatos, ela está ausente dos elementos que compõem uma avaliação.

Precisamente no que tange às políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, é possível afirmar que lançar luz sobre o fato de a coordenação não versar diretamente sobre o processo avaliativo das políticas torna complexo o avanço no entendimento de como ele se desenvolve. O gestor da escola Paulo Freire acredita que a avaliação é realizada pela Coordenação de Educação em Prisões, e essa percepção vai de encontro à de outros gestores das escolas das penitenciárias investigadas.

Sim, creio eu que, antes de pôr em prática, a secretaria faz um levantamento e vê se adianta fazer um determinado curso para elas, então acredito que a secretaria faz esse monitoramento. Olhe, Campina Grande tem um projeto que tem como temática o projeto das bonecas, que deveriam ser implementadas em outras unidades, como aqui e em Patos. Pegar algo importante em outras unidades e expandir. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

Tem essas avaliações por parte da gerência, e sempre se busca parcerias. Nós, por exemplo, temos um laboratório de informática com dois computadores, e já fomos informados que vamos receber mais. E, com a sala de informática equipada, nós poderemos ver que tipo de projetos vai poder ser oferecido na unidade feminina daqui de Campina Grande. Existe a avaliação, dentro da Secretaria de Administração Penitenciária tem algumas ramificações, e dentro da gerência de ressocialização tem os eixos da saúde, trabalho e renda, educação. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII, jun. 2021).

Observa-se que, no relato da gestora da escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos, é perceptível que não se tem conhecimento efetivo da existência ou não da avaliação, e ela supõe que a secretaria faça um monitoramento.

Por outro lado, a diretora da penitenciária feminina de Campina Grande afirma a existência da avaliação por parte da Secretaria de Administração Penitenciária e menciona que, com a chegada dos computadores, será possível avaliar os tipos de projetos que são oferecidos na unidade penitenciária de Campina Grande. Essa percepção apresentada conduz ao entendimento de que ambos estão falando de monitoramento.

O monitoramento diferencia-se da avaliação sob vários aspectos. Primeiro, enquanto a avaliação é o exame discreto de processos, produtos, qualidade, efeitos, impactos, das ações realizadas, o monitoramento é o exame contínuo de processos, produtos, resultados e impactos das ações realizadas. (RUA, 2012, p. 109).

Conforme Rua (2012) destaca, há diferença entre monitoramento e avaliação, conduzindo ao entendimento de que são processos diversos. É possível afirmar que o monitoramento se faz importante como etapa que conduz ao exame contínuo da política pública que esteja sendo implementada, porém não chega a ser uma avaliação.

Essencialmente, qualquer proposta de avaliação exige a criação de indicadores, que se criam junto com a política, antes de sua implementação. O monitoramento é um simples acompanhamento do que acontece ao implementar a política.

É possível concluir, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, que não existe uma avaliação das políticas públicas de educação nas penitenciárias da Paraíba, mas é realizado um acompanhamento das políticas educativas implementadas, bem como é feito um monitoramento.

Compreende-se a importância do acompanhamento e do monitoramento comprometidos em examinar as ações realizadas, ou seja, os impactos, havendo exame contínuo das políticas implementadas. De acordo com Rua (2012, p. 109), o monitoramento tem “[...] a finalidade de otimizar a sua gestão, ou seja, obter mais eficácia, eficiência e, dependendo do alcance do monitoramento, efetividade”.

Assim, embora ainda não seja realidade o avanço na avaliação das políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, pode-se afirmar que parte integral da elaboração de políticas públicas é o planejamento da avaliação. Inclusive deve constar do orçamento da proposta.

A existência dos processos de realização de acompanhamento e monitoramento das políticas de educação nas prisões configura-se como um avanço. Contudo, é oportuno destacar que a ausência da compreensão das etapas de uma política pública de educação é um dos

entraves iniciais para um debate com os sujeitos entrevistados que implementam essas políticas, bem como são responsáveis pelas etapas subsequentes, tendo em vista que mencionam a existência da avaliação, mas desconhecem como é realizada, e, quando afirmam sua existência e discorrem sobre o assunto, apresentam aspectos incoerentes com a avaliação de uma política pública de educação.

8 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, A ESTRUTURA CURRICULAR E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DOS PRESÍDIOS FEMININOS DA PARAÍBA

O presente capítulo traz reflexões sobre a formação dos professores que atuam nas escolas das penitenciárias femininas da Paraíba, discutindo quais iniciativas vêm sendo empreendidas na formação continuada e específica para educadores que atuam em espaços de privação de liberdade.

Apresenta também elucidações referentes à estrutura curricular e ao planejamento escolar em desenvolvimento nas escolas das penitenciárias, à luz dos relatos dos gestores e coordenadores entrevistados.

8.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação de educadores constitui-se em elemento fundamental na garantia da oferta de educação de qualidade em todos os níveis educacionais. Formação inicial e continuada aos educadores da EJA é tecida por relações de tensão, pois reflete diretamente o modo como o Estado opera as políticas públicas de educação para os sujeitos que compõem a modalidade.

Os espaços formativos, como a universidade, ainda não atendem de forma indispensável à EJA e, conseqüentemente, à educação para pessoas em restrição de liberdade.

São poucos os cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que trazem em seu currículo disciplinas ou atividades voltadas à EJA. Ao ignorar as especificidades que envolvem a EJA, a atenção a esta população é negligenciada no processo de formação, restringindo-a, geralmente, às ofertas irregular e esporádica de disciplinas que se organizam em torno de tal enfoque. Se a discussão acerca da EJA, amplamente debatida na produção acadêmica, ainda encontra resistência no sentido de integrar os currículos dos cursos de formação docente, o que dizer da educação escolar realizada em ambientes não escolares, como é o caso dos estabelecimentos penais? (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 115).

A formação do educador para atuar nas escolas dos estabelecimentos penais é uma demanda social. Os cursos de graduação em pedagogia, embora tenham logrado avanços alinhados à EJA, ainda não são o suficiente. Por outro lado, é oportuno que as demais licenciaturas que compõem outras áreas do conhecimento que atuam na educação básica, como as licenciaturas em química, biologia, letras, física, filosofia, sociologia, matemática e história, entre outras, atendem para a formação do educador. Os educadores que lecionam essas

disciplinas nas escolas das penitenciárias tiveram poucas ou nenhuma experiência com EJA, quiçá com educação de pessoas privadas de liberdade.

Desse modo, conforme os autores supracitados afirmam, é preciso integrar essa demanda aos currículos de formação docente, haja vista a ausência do desenvolvimento de práticas pedagógicas em andamento com o público da EJA, expressando-se, assim, lacunas na formação dos educadores que chegam a atuar nos presídios.

Entender como ocorre a formação dos educadores que atuam nas penitenciárias femininas da Paraíba é parte importante do processo de descrição das políticas públicas de educação implementadas nas escolas. Questionamos a coordenadora de educação em prisões da Paraíba se a secretaria promove formação continuada específica para os professores que atuam nas escolas dos presídios, e ela respondeu:

Nós temos os planejamentos pedagógicos quinzenais, já tivemos formação do Brasil Alfabetizado, dos professores em unidades prisionais, de forma inicial e continuada, até o ano de 2017, mas nós temos agora uma formação híbrida, com o envolvimento de todas as secretarias que estão inseridas no contexto dessa política. Todos os professores, diretores de unidades prisionais, policiais penais, coordenadores de gerência de ensino, coordenadores locais de ensino. Isso tudo é uma ação que vai envolver toda essa política de educação em prisões, com palestras, seminários, eixos trabalhados, grupos de formação. A qualquer momento, vamos fazer essa atividade em nível Paraíba e que possa ser extensiva e trazer as pessoas em nível Brasil. A formação é pensada por polos, não somente na cidade de João Pessoa. Ela vai ser colocada em prática em toda a Paraíba, vai chegar até o professor, de Uiraúna a João Pessoa. Nós temos 14 regionais de ensino, pensamos em 14 gerentes regionais de ensino, tem os diretores de cada unidade. Já foi para o Depen [Departamento Penitenciário Nacional], e só estamos esperando o retorno, pois temos os recursos para desenvolver. (Trecho de entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

A coordenadora ressalta a relevância da formação de professores, oferecida pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e menciona a participação dos educadores que atuam nos presídios da Paraíba. É oportuno destacar o acesso dos educadores que lecionam nas penitenciárias a essa formação, que foi possível de ser realizada a partir do repasse de recursos pela Secad para as secretarias de educação ofertarem cursos de formação inicial e continuada.

Outro elemento a ser analisado é a formação híbrida, que está em curso, mas que ainda não atende a todas as penitenciárias da Paraíba. Contudo, é perceptível na fala da coordenadora o empenho em ampliar para as 14 regionais. Um aspecto positivo é que os recursos existem, pois normalmente é um dos entraves sua inexistência, quando se pretende fomentar ações que envolvem os profissionais que atuam nas prisões.

No que se refere à formação híbrida, com o contexto pandêmico de isolamento social, as metodologias EaD tornaram-se uma das alternativas viáveis, cujo processo de ensino depende da tecnologia. É notável destacar que a metodologia híbrida não exclui a necessária formação ou o ensino presencial, mas busca alinhar os aspectos positivos de ambos. Para Tori, são

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos. (TORI, 2009, p. 121).

Considerando a demanda de professores para atuar em diferentes escolas das penitenciárias da Paraíba e que não têm formação específica, e dada a inexistência de práticas e cursos no formato presencial, a oferta de formação no modo EaD como proposta específica de educação em espaços privativos de liberdade mostra-se uma alternativa que possibilita o acesso dos educadores.

Conforme Tori (2009), o formato híbrido reúne tanto o ensino presencial quanto a EaD. Desse modo, o fato de as atividades desenvolvidas nas escolas das penitenciárias estarem sendo realizadas no formato EaD não as configura como híbridas, bem como a formação dos professores, que ocorreu remotamente do início ao fim. É pertinente ratificar a relevância que as formações, os cursos e os projetos sejam realizados no formato presencial, que a possibilidade híbrida não exclui.

O espaço prisional é um ambiente pouco acessível e invisibilizado. Faz-se oportuno que o desenvolvimento das aulas do cotidiano escolar até o das ações pedagógicas formativas seja presencial, para criar um espaço de convivência com as pessoas privadas de liberdade. Contudo, são justificáveis as alternativas EaD ou híbridas na atual realidade de isolamento social, haja vista as condições da pandemia de Covid-19.

Ainda segundo Tori (2009), o ensino híbrido precisa considerar a adequação pedagógica, ou seja, os perfis dos alunos. Então, deve haver todo um planejamento, podendo ser um recurso utilizado, mas o formato presencial ainda deve ser predominante.

Ao dialogar com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas em funcionamento nas penitenciárias femininas da Paraíba sobre a existência de capacitação para os educadores, o gestor da escola Paulo Freire da penitenciária feminina de Campina Grande afirma:

Nós temos dois coordenadores pedagógicos, que, juntamente comigo, compõem a gestão escolar, onde eu fico com Serrotão, um coordenador no feminino e outro na Máxima. Todo início de ano ocorre o planejamento anual, onde se monta o PPP [projeto político-pedagógico] da escola, e a partir daí são lançadas as ações que serão aplicadas ao longo do ano. Devido à pandemia, foi

montado um plano de crise, que foi enviado para a 3ª Região, que, no caso, onde fica a escola Paulo Freire, nessa região. Porém, o planejamento já tinha sido todo realizado. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

Salienta-se a existência de dois coordenadores pedagógicos na escola Paulo Freire, em Campina Grande. É a única escola, das que foram investigadas, que tem mais de um gestor/coordenador; nas demais, o gestor escolar acumula a função de coordenador pedagógico. Ele discorre sobre o planejamento pedagógico e não menciona a existência de capacitação dos professores.

A gestora da escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos relata:

No início, quando eu entrei na unidade, eu não tive nenhuma capacitação, certo? A formação que eu tive foi no dia a dia, juntamente com a equipe que está hoje. E hoje, com a pandemia, o ano de 2020 foi o ano que mais se ofertou capacitações para professores, e assim, voltados para a nossa realidade, na nossa modalidade de EJA, EJA no cárcere. As formações não aconteciam como no ano de 2020. Antes da pandemia, é como eu lhe disse, quando eu entrei, não houve nenhum tipo de formação, e a gente precisa, porque o professor que chega no sistema prisional lida com os dois: com a educação e a segurança, e nenhuma das entidades trabalha separado, é em conjunto. Tem professores efetivos, que buscam trabalhar na escola das unidades prisionais. Porém, isso foi construído por nós durante esse tempo, e é importante destacar o respeito que os professores têm dos alunos naquele espaço, eu posso lhe dizer que é uma questão de valor, respeito. Muitas das vezes, aquela aluna vai para a sala de aula por uma questão de ouvir a palavra, o ensino. Da mesma forma que trabalhamos diariamente a questão dos direitos e deveres. É feito aquele contrato de convivência, e muitas das coisas têm seu significado. Já pude até escutar da boca de um aluno meu “que muitas vezes se peca por falta de informação”, e, com essa fala dele, isso é uma coisa positiva. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

A gestora da escola Coriolano de Medeiros elucida que, quando começou a atuar na escola, aprendeu a dinâmica no dia a dia, não teve capacitação. Destaca que, no contexto pandêmico, teve oferta de capacitação para educadores que atuam na EJA de modo específico à EJA no cárcere.

Tal afirmação propõe a ponderação de como o contexto pandêmico reverberou a necessidade da capacitação dos educadores em atuação nos espaços privativos de liberdade. Freire nos permite refletir sobre a formação de professores como permanente:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015a, p. 40).

Quando Freire (2015a) afirma essa prática de hoje e de ontem, com o objetivo de avançar nas práticas posteriores, e a necessidade da reflexão crítica, temos como exemplo o contexto pandêmico, que impôs outra dinâmica de atuar nas escolas dos presídios. Se, nas escolas regulares, a ausência de equipamentos, como computador e acesso à internet, dificultou o acesso dos educandos às aulas remotas, nos presídios sequer chegou a ser uma alternativa. As atividades ficaram paralisadas.

Por outro lado, os professores tiveram acesso à formação. Esse fato conduz à reflexão de como pensar a EJA nesses espaços. Quais são os desafios e as possíveis alternativas impostas pelo coronavírus? Para Ireland:

Pelo menos no mundo em desenvolvimento, a pandemia serviu para demonstrar a falsidade da noção de que habitamos num mundo interconectado em que comunicação fácil e rápida seja acessível para todos. O acesso às tecnologias de informação e comunicação é tão desigual quanto a distribuição de renda. A grande maioria de adultos e jovens que compõe o público da EJA são aqueles que não possuem acesso às TIC. Portanto, precisamos repensar nossas estratégias de entrega para a EJA. Como melhor alcançar os que mais precisam da EJA? Isso significa levar a EJA aonde o público potencial vive ou de garantir acesso à internet gratuitamente por meio de centros comunitários. (IRELAND, 2020, p. 434).

As dinâmicas de desigualdade social e a ausência de acesso aos meios de comunicação são parte comum do cenário das prisões. Um dos pontos de vista apresentados por Ireland (2020), de levar a EJA aonde o público potencial vive, é uma das possibilidades de alcançar as detentas nas penitenciárias, bem como esse alcance se estende aos educadores em atuação nos presídios, e a capacitação desses educadores é um dos desafios a serem superados.

A gestora da escola Coriolano de Medeiros destaca que os professores precisam lidar com dois tipos de formação, a educação e a segurança, que é um trabalho em conjunto. Tal afirmação suscita a observação da importância da oferta de formação para esse público atender à demanda de segurança, podendo-se fazer em conjunto com os agentes penitenciários. É uma forma de aproximar esses profissionais, na realização de um trabalho em equipe; mas, para obter bons resultados, é preciso lidar com os imperativos que a relação de segurança e a ação dos agentes penitenciários impõem. Conforme Dorez:

Às próprias autoridades legítimas repugna, como às classes dominantes, grande parte das atividades [sic] penitenciárias. O estigma dos prisioneiros é extensível aos carcereiros, mesmo que o nome profissional oficial seja guarda prisional. E quando há problemas, quando se reclama por responsabilidades e bodes expiatórios, os guardas estão também na primeira linha. (DORES, 2018, p. 15).

A percepção de Dorés (2018) diante do fato de o estigma que os presos sofrem ser extensivo aos agentes penitenciários demonstra uma perspectiva diferente de olhar os profissionais que atuam nas prisões. Quando afirma que os guardas servem de bode expiatório, isso faz sentido, considerando que, quando se discutem as situações de maus-tratos, ambientes insalubres, condições inumanas nos presídios, são poucas ou raras situações em que a responsabilidade não se estende aos agentes penitenciários, deixando de se questionar o Estado.

A culpabilização, na maioria dos casos, fica imersa nos agentes penitenciários, o que não quer dizer que, a depender do contexto e da situação, não seja de fato responsabilidade deles. Contudo, aqui, especificamente no que tange à formação para a segurança, é importante que os educadores e a direção do presídio, juntamente com os agentes penitenciários, estructurem um diálogo amplo e formativo.

Ainda no relato da gestora da escola Coriolano de Medeiros, o aumento da procura de professores para atuar nas escolas das penitenciárias é uma conquista, fruto de um trabalho que tem sido desenvolvido. Ela elencou que as educandas privadas de liberdade demonstram respeito por seus professores.

Essa constatação é propícia, considerando-se a desvalorização que os professores enfrentam no Brasil e observando-se que a prisão, um ambiente hostil, com diferentes limitações no que se refere à atuação dos professores, ao mesmo tempo é um espaço em que sua presença é tratada com respeito.

Enquanto, deliberadamente, é um desafio lecionar e se fazer ouvir em uma sala de aula convencional, na prisão as detentas vão para a sala de aula na intenção de ouvir a “palavra”, ou “ensino”, conforme a narrativa da gestora da escola Coriolano de Medeiros.

Esse diálogo com as educandas sobre seus direitos e deveres leva o ato de educar no cárcere para além dos processos convencionais de escolarização ou apresentação de conteúdo. Articular saberes nos diferentes momentos da prática educativa, no processo de alfabetização, de formação humana, toda a práxis em ação nas atividades pedagógicas com as educandas, quando imbricadas com a conscientização, conduz à aprendizagem para a vida.

Conforme sinaliza Freire (2001, p. 59): “A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.”

Quanto à formação dos educadores da escola Ariano Vilar Suassuna, da cadeia feminina de Cajazeiras:

Ocorreram muitas formações no ano passado e nesse atual, em que os professores estiveram em capacitação, e várias formações, com diversos objetivos, como trabalhar a saúde mental dos profissionais e também para absorver o conteúdo para passar para elas. Um planejamento de atividade que nós gostaríamos de fazer em conjunto com o sistema prisional era o mês da mulher. Com a pandemia, acabou não acontecendo, porém, como as atividades já estão planejadas e organizadas, nós iremos fazer assim que possível. A escola, hoje, não tem um coordenador, e quem acaba fazendo essa função sou eu. Nós, na escola, seguimos a BNCC, tanto para o plano de aula como o planejamento de curso. As atividades complementares vieram para que pudéssemos desenvolver os projetos dentro da escola com a parte prática em consonância com a parte teórica, e assim cativar as alunas para estarem naquele espaço gostando e se sentindo bem, e não somente pela remição de pena. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

A gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, em seus argumentos, alinha-se à perspectiva da gestora da escola Coriolano de Medeiros sobre a formação de professores que ocorreu em 2020. Um destaque relevante é no que se refere aos objetivos da formação, que envolvia saúde mental. Dessa forma, cabe elucidar a importância de o educador que atua nas escolas das penitenciárias ter uma formação que contemple a saúde mental.

São cada vez mais recorrentes os casos de estafa, esgotamento, síndrome de *burnout* e outras doenças que enfrentam os professores que atuam desde a educação básica ao nível superior. O contexto de atuação nas escolas das penitenciárias não é uma realidade diferente. A maioria são professores contratados que atuam em mais de uma escola. Na tentativa de complementar renda, suas jornadas de trabalho acabam sendo exaustivas. Desse modo, cuidar da saúde mental é imprescindível, e a capacitação pode auxiliar.

Com relação à BNCC, mencionada pela gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, é utilizada na elaboração do plano de aula e no planejamento. Vale destacar que a BNCC é para auxiliar no processo de assegurar as aprendizagens essenciais estabelecidas para a educação básica; isso é o que o documento se propõe.

Embora a estrutura da BNCC se proponha seguir o que está disposto no Plano Nacional de Educação e na LDB, entre outros documentos que regem a educação básica brasileira, a Base Nacional, em sua versão atual, não considera o alinhamento pedagógico das práticas educativas, pois expõe lacunas. O documento não dá conta do que propõe, mesmo desejando estabelecer competências da educação básica, como mobilização de conhecimentos, habilidades, entre outros processos da prática educativa, como preparação do planejamento, dos planos, currículo etc.

A BNCC sequer versa especificamente sobre a EJA, pois a estrutura ainda não apresenta uma proposta que substancie a estrutura curricular na modalidade EJA. Nesse sentido, o uso da

BNCC como suporte no planejamento é questionável, considerando que, pedagogicamente, a atual versão não se apresenta como dispositivo qualificado democrático, nem alinhador de práticas pedagógicas.

O gestor da escola Graciliano Ramos da penitenciária feminina Júlia Maranhão, em João Pessoa, afirma, sobre a formação dos professores, que:

Começamos fazendo na escola as atividades de orientação, acompanhamento dos professores, nas unidades prisionais; mostrar o funcionamento de uma unidade prisional. Inclusive, tinha uma cartilha de procedimentos, que engloba até mesmo o vestir, o tratamento, os pedidos realizados. Busca-se orientar o preso de todas as formas que são possíveis e que possam ser realizadas. A formação do professor é essencial para que ele possa transmitir de uma forma melhor; é esse professor que precisa se aperfeiçoar, e com isso trazer a excelência da educação a esses espaços que são tão estigmatizados pela sociedade. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

O gestor da escola Graciliano Ramos destaca a formação no aspecto de orientação dos professores e do preso e apresenta como recurso uma cartilha que auxilia nesse processo. Tal processo formativo restringe-se às regras que o ambiente prisional suscita, alinhando a percepção de segurança, não se qualificando como uma formação para o educador.

Ainda na fala do gestor da escola Graciliano Ramos, ele discorre sobre a formação de professores como essencial para a conquista de excelência da educação nas escolas da prisão. Essa compreensão é dignificadora para o professor, que, ao ter acesso a uma formação docente específica para educadores em espaços privativos de liberdade, especializa-se e estará mais bem preparado para exercer a docência, dignificando o educando, pois conduz à oportunidade de que ele tenha um professor mais preparado.

8.2 A DINÂMICA DO CURRÍCULO

Na organização das escolas, o currículo e o planejamento didático são elementos que sustentam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Ao tentar compreender como é pensado e implementado o currículo nas escolas das penitenciárias femininas da Paraíba, perguntamos aos gestores como é estruturado e aplicado o currículo. De acordo com a gestora da escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos:

A gente segue a mesma metodologia de trabalho, nós seguimos a diretriz da rede, onde se tem a carga horária do professor, as disciplinas, os currículos por ciclo. Nós trabalhamos tudo como? A rede repassa as diretrizes com base na Secretaria de Educação, com a Lei de Execução Penal e a gerência. Muitas vezes, as diretrizes são feitas conforme a LEP [Lei de Execução Penal]. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

É comum, quando os educadores dialogam sobre a estrutura curricular, fundamentar seus argumentos nas diretrizes e nos documentos que versam sobre o assunto e acabar deixando de lado, não reconhecendo, as práticas e vivências no âmbito do cotidiano escolar em contato com os discentes. Há uma tendência de entender/interpretar o currículo como algo técnico, regimental.

Em um dos trechos da entrevista da coordenadora de educação em prisões da Paraíba, ela reafirma a estrutura em que é pensado o currículo, na perspectiva dos documentos legais utilizados na estruturação curricular, em conformidade com o relato da gestora da escola Coriolano de Medeiros.

Temos o Plano Estadual de Educação em Prisões, temos o Plano Estratégico da Educação no Sistema Prisional, temos as Diretrizes Operacionais Estaduais de 2021, inclusive já está na plataforma do governo. Nós trabalhamos com documentos de remição da pena por estudo e leitura com provimento e a Recomendação 44. Temos os estudos complementares “pra” gente suprir a carga horária, e vocês veem com essa descrição, como essa ação é desenvolvida, as práticas e atividades, e ver como essas práticas são elaboradas dentro das unidades, como os docentes ministram essas aulas em cada turma [...]. (Trecho de entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

É pertinente observar que, ao falar sobre a estrutura curricular das escolas das penitenciárias, tanto a coordenadora de educação em prisões quanto a gestora da escola Coriolano de Medeiros limitam-se a apontar elementos contidos nos documentos legais que regem o direito à educação das mulheres privadas de liberdade. E, ao analisar os documentos supracitados, conforme já apresentado nesta produção, pode-se constatar que são diretrizes, resoluções e leis que normatizam o direito à educação e direcionam a efetivação.

Um currículo restrito aos dispositivos legais sem uma leitura do contexto da escola e das particularidades das demandas que se apresentam aos educandos e educadores no cotidiano escolar revela-se um currículo como instrumento político. Segue a estrutura da legalidade, mas não reflete os elementos intrínsecos das práticas pedagógicas em ação nas escolas das penitenciárias. Para Arroyo:

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. Por que tantas diretrizes, reorientações curriculares ignoram que existe tanta vida lá fora e continuam nos lembrando que sua legitimidade vem dos ordenamentos legais? Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? (ARROYO, 2013, p. 119).

Arroyo (2013), ao elucidar essa ausência das experiências sociais, aponta para a lacuna que existe nos currículos e que reflete diretamente no avanço que se logrou no aspecto da legalidade, dos documentos, mas que, em contrapartida, perde-se das tensões sociais. E, quando destaca a sociedade, o Estado, as instituições permitem o entendimento de que, ao ignorar esses aspectos, não apenas o currículo se fragiliza, mas também a prática docente, o contato com os educandos e suas realidades no desenvolvimento do conhecimento.

Vale ressaltar que documentos, leis, diretrizes são avanços importantes na consolidação dos direitos à educação, na organização do trabalho pedagógico, mas deve-se atentar para o fato de que esses documentos não podem sobrepor-se às realidades que o ambiente social, escolar, das prisões estabelece, cabendo um equilíbrio.

Nos relatos da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, do presídio feminino de Cajazeiras, e do gestor da escola Paulo Freire, do presídio feminino de Campina Grande, ambos, ao descreverem a estrutura curricular das escolas em que atuam, articulam elementos que caracterizam as diferenças que demanda um currículo na modalidade EJA.

Nós trabalhamos com EJA, então, assim, nós buscamos, como eu tinha dito lá no início, que é trabalhar o envolvimento, trabalhando a parte prática, e não ficando somente com a parte chata, porque estudar não é fácil, é muito chato, embora seja necessário. Então, as aulas ficam muitas vezes monótonas, e o que nós podemos fazer? Tornar essas aulas criativas. Os professores de matemática, por exemplo, trabalham com jogos lúdicos, para que a matemática se torne interessante, e é assim que nós temos que fazer com nossa vida também, pois trabalhamos com um público de jovens e adultos, e trabalhar o porquê que eles precisam aprender aquilo ali. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

Bem, como na escola é trabalhada a modalidade de EJA, o currículo já vem pronto; porém, na própria educação de jovens e adultos permite uma liberdade para que o professor, na sala de aula, possa fazer adaptações ao conteúdo. Exemplo disso é um foco maior na temática de direitos humanos, ênfase na questão da cidadania. Tanto é que dentro da escola se monta projetos que são bimestrais, onde todas as disciplinas convergem para esse guarda-chuva temático. Durante muito tempo, nós tivemos a semana pedagógica, na qual os próprios alunos apresentam os projetos, sendo esse um dos desafios elencados anteriormente, pois eram diversas unidades prisionais, e as direções das

penitenciárias muitas vezes não permitiam, pela questão de segurança. Já tivemos um caso de que, por uma ventania muito forte, acabou prejudicando nosso auditório, pois levou o telhado do auditório, e ainda não conseguimos resolver. Se tratando do currículo, ele é bem flexível, sim. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

Na fala da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, é possível identificar que existe uma parte prática mais dinâmica em estudar, e ela expressa como constatação que estudar é chato, sendo a solução para tal problema tornar as aulas menos monótonas, mais criativas. A gestora, ao apresentar o exemplo do professor de matemática como educador que tem uma prática docente mais lúdica, expõe um modo de ensinar dando sentido, mostrando para que serve aquele conhecimento na vida. É possível perceber que ela compreende, pela experiência, um dos elementos da EJA, que é o ato de elaborar um sentido aos conhecimentos apresentados, para os educandos, imbricados com a realidade vivida.

Poderíamos levantar a hipótese de que os conhecimentos curriculares deslocados das experiências sociais terminam sendo pobres até em conhecimentos porque desperdiçam experiências. Se assumirmos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e em significados. (ARROYO, 2013, p. 120).

Arroyo (2013), ao apontar o desperdício das experiências sociais, o quanto torna os currículos pobres, sem significado, amplia a percepção da visão da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, quando afirmou que estudar é chato. De fato, quando não se encontra sentido no que se estuda, ou quando não há conexões com a experiência do educando, estudar se torna chato, ou seja, sem sentido.

Com o entendimento de que todo conhecimento é produto das experiências humanas e compreendendo essa experiência como a mais rica na diversidade de aprendizados, é possível afirmar que as vivências pedagógicas nas escolas das prisões são espaços que permeiam saberes diversos. As mulheres privadas de liberdade têm conhecimentos oriundos de suas vivências que podem ser reelaborados e ampliados a partir dos processos de aprendizagens.

O gestor da escola Paulo Freire apresenta o currículo pronto e destaca que existe certa flexibilidade, sendo a abertura justificada por se tratar da modalidade EJA, e relata a liberdade que o professor tem em modificar os conteúdos. É relevante a menção que faz aos direitos

humanos e à cidadania, que dialogam com essa necessidade de tornar o currículo mais vivo de experiências dos sujeitos do processo educativo.

O primeiro direito humano é a vida, e a vida justa. Os jovens-adultos têm consciência de serem submetidos a vidas injustas, assim como seus coletivos e trabalhadores, de pobres, negros, dos campos, das periferias. Esperam que[,] voltando à EJA, seu viver seja menos injusto. Como trabalhar esse direito à vida justa ao longo da história? Os conhecimentos das diversas áreas do currículo não poderiam mostrar essa história como processos de garantir uma vida mais justa, mais digna, mais humana? (ARROYO, 2017, p. 99).

Incluir na estrutura dos currículos a problematização dos direitos humanos e da cidadania, conforme o gestor da escola Paulo Freire relatou, pode ser considerado uma tentativa de trabalhar esse direito à vida justa proposto por Arroyo (2017).

O direito à vida justa e a conscientização dos processos de injustiça que os sujeitos da EJA enfrentam precisam estar no centro dos currículos. Arroyo fala na consciência que esses jovens e adultos têm, mas, no que se refere aos privados de liberdade, dado o contexto de restrição e não podendo exercer seus direitos básicos, um currículo que problematize o direito à vida, que busque a conscientização, desempenha uma função ainda mais ampla nas trajetórias de vidas de mulheres e homens privados de liberdade. É conduzir a esperança de que é possível existir uma vida diferente daquela que eles estão vivenciando no cárcere.

Ainda na fala do gestor da escola Paulo Freire, é possível observar a especificidade do ambiente prisional, quando menciona que há uma tentativa de inserir os educandos privados de liberdade na apresentação das reuniões de planejamento da escola, mas a segurança é um fator que determina essa participação, situação essa que conduz à problematização da ausência de agentes penitenciários para acompanhar as detentas nesses espaços. “A falta de servidores penitenciários, sobretudo, de policiais penais figura como o principal óbice apresentado como impossibilidade para a condução de presos às salas de aula no período noturno” (TORRES; IRELAND; ALMEIDA, 2021, p. 7).

Esse aspecto da segurança precisa de atenção. Não se pode normalizar o fato de as detentas não poderem frequentar a escola por falta de agentes penitenciários, conforme os autores supracitados. Por outro ângulo, a participação das educandas no planejamento está condicionada também à condução dos agentes penitenciários. Embora sejam momentos distintos, o acesso à educação e a participação no planejamento são problemas que esbarram na esfera da segurança, pois a participação das educandas está condicionada ao número de agentes, e, na ausência deles, elas ficam prejudicadas, não tendo acesso à educação ou ao planejamento.

Os autores supracitados apresentam essa mesma realidade no que se refere à condução dos presos à sala de aula no período noturno. Cabe destacar que outras atividades encontram essa barreira, sendo a não participação no planejamento uma delas.

No que se refere ao currículo da escola Graciliano Ramos da penitenciária feminina Júlia Maranhão, em João Pessoa:

Não há um pensamento de um currículo próprio para a prisão. Na escola, é trabalhado o currículo que é estipulado pela Secretaria Estadual de Educação. Seguimos também a BNCC, e as diretrizes para educação em prisões ainda está sendo concluída, e nos permite um afunilamento, para que se possa trabalhar de uma forma melhor as questões da prisão. A nova gestão da Secretaria de Administração Penitenciária e a gerência de ressocialização de pessoas têm feito um planejamento decenal para uma readequação do espaço prisional. Estamos querendo especializar naquilo que fazemos e nos capacitar cada vez mais. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

Ele é realista sobre a inexistência de um currículo próprio para a escola na prisão e destaca os documentos legais que regem a educação em prisões, e, assim, como a gestora da escola Ariano Vilar Suassuna do presídio feminino de Cajazeiras, apontou a BNCC como documento que tem auxiliado no currículo. O gestor da escola Graciliano Ramos ainda destacou o empenho da nova gestão da Secretaria de Administração Penitenciária e a gerência de ressocialização com o planejamento decenal para possíveis readequações ao espaço da prisão, mas não teceu comentários sobre como está sendo estruturado esse planejamento, apenas o mencionou.

Ao se refletir sobre o currículo, surgem apontamentos sobre o planejamento pedagógico. Importa, assim, entender quais ações estão sendo desenvolvidas nas escolas das penitenciárias, para descrever como está sendo estruturado e executado o planejamento.

8.3 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O ato de planejar se propõe antepor-se a uma situação futura, de modo que se tenta organizar as ações a serem desenvolvidas a partir do olhar do presente. Pensar o planejamento na prática pedagógica faz parte da tentativa de evitar improvisações, compreendendo a importância das ações a serem desenvolvidas.

Existem diferentes tipos de planejamento, desde o ato simples de planejar as ações cotidianas, mas, no que se refere à educação, são os seguintes: planejamento educacional, planejamento curricular, planejamento de ensino e planejamento escolar. Certamente, deve haver outros, mas o que interessa ao presente estudo é o planejamento escolar. Na perspectiva de Libâneo:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está travessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar — objetivos, conteúdos, métodos — estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opiniões e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Assim, o planejamento escolar é uma atividade racionalizada, e sua estrutura permeia os aspectos sociais. Conforme ratifica Libâneo (2013), o planejamento, como forma de reflexão sobre os atos e as escolhas pedagógicos, possibilita que as práticas não fiquem a depender dos interesses dos dominantes. Desse modo, importa conhecer como é realizado o planejamento das escolas das penitenciárias, para descrever e entender se está sendo realizado de modo estruturado, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Ao descrever como ocorre o planejamento da escola Coriolano de Medeiros do presídio feminino de Patos, a gestora traz elementos constitutivos do ato de planejar e identifica questões relativas à evasão escolar existente nas escolas das penitenciárias:

É realizado um planejamento quinzenal. Contudo, no início do ano, esse planejamento passou para semanal, e traçamos a quarta-feira para planejamento e se discutir as dificuldades, os problemas existentes no dia a dia, a questão do desempenho do aluno, a questão da evasão escolar, e com isso incentivar a volta aos estudos, e não desmotivar. A sociedade acha que não ocorre evasão escolar nas escolas das unidades prisionais, porém existe e, se não fizer a busca ativa ao aluno, não se estabelece. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

A gestora da escola Coriolano de Medeiros afirma a existência do planejamento semanal e traz dois elementos relevantes que são discutidos: o desempenho do aluno e a evasão escolar.

É perceptível que a evasão escolar nas escolas das penitenciárias é um dos desafios enfrentados. Existe uma rotatividade das educandas, que, por motivos de término de cumprimento da pena, são liberadas, ou, até mesmo estando presas, ficam desestimuladas e deixam de frequentar a escola. Essa busca ativa das educandas para frequentar a escola envolve diferentes fatores, como as histórias de vida dessas mulheres e as relações construídas anteriormente ao encarceramento.

A expressão evasão escolar, convencionalmente conhecida nas escolas regulares, não é suficiente para compreender os motivos que levam as mulheres privadas de liberdade a deixar de frequentar as escolas, pois a condição em que se encontram impõe diferentes eventos, que se sobrepõem à dinâmica escolar. Pode-se dizer que a instituição prisão e a escola, com formatos e objetivos por vezes distintos, colidem.

A evasão escolar e o desempenho dos educandos, bem como o que convencionalmente se chama de fracasso escolar, são elementos que precisam ser debatidos. Para Charlot:

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Assim, faz-se oportuno centrar o olhar nas histórias de vida das mulheres privadas de liberdade para entender o porquê da evasão escolar, quais as dificuldades que conduzem à diminuição do desempenho escolar, resultando no que chamam de fracasso escolar.

Na tentativa de tentar compreender como ocorre o planejamento pedagógico das escolas das penitenciárias femininas da Paraíba, questionamos se as escolas tinham um projeto político-pedagógico (PPP). Os gestores responderam:

Existe o projeto político-pedagógico, e desde abril que nós estamos alterando, com o objetivo de incluir a BNCC e trabalhar alguns elementos que foram observados com a pandemia, seja destacar as ações trabalhadas nesse período e reavaliá-las. Então, tudo isso estará no nosso PPP, e nós estamos terminando, para poder entregar. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

Como nós somos uma extensão da escola Coriolano de Medeiros, ocorre uma inserção da metodologia da unidade prisional no PPP da escola, visto que nós somos uma extensão da escola regular. Porém, no PPP tem todas as questões da unidade prisional, e, com isso, o funcionamento da escola e a definição das atividades das unidades prisionais, tanto o masculino como o feminino. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

Existe, sim. Todo ano, nós fazemos o PPP, que é uma exigência da própria Secretaria de Educação, que solicita ou atualiza o projeto político-pedagógico para o ano seguinte. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

Sim, temos o projeto político-pedagógico atualizado! (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

É perceptível que todos os gestores das escolas das penitenciárias femininas da Paraíba confirmaram a existência do PPP. É relevante destacar que a escola Ariano Vilar Suassuna está atualizando o PPP, incluindo a BNCC, e, com o contexto pandêmico, está realizando uma reavaliação das atividades realizadas. É pertinente, considerando que, dadas as circunstâncias da pandemia, a organização do planejamento não atendia às demandas impostas pelo contexto em questão. Também alerta para a necessidade de repensar as dinâmicas e ações educativas pós-pandemia e de entender como melhor proceder no planejamento escolar.

Na Coriolano de Medeiros, por ser uma escola localizada na cidade e os professores que lecionam no espaço das prisões serem vinculados a ela, é possível observar que é feita a inserção de metodologias para contemplar as pessoas privadas de liberdade. Então, o PPP que existe não contempla, no todo, a educação em prisões, estando restrito a modificações metodológicas, ou seja, há uma adaptação para tornar o processo possível. O gestor da escola Paulo Freire aponta o PPP tendo em vista a exigência que é feita pela Secretaria de Educação, mostrando que é um dever a ser cumprido pelas escolas.

É um cenário positivo observar que todas as escolas das penitenciárias têm PPP, tendo em vista que este caminha junto com o planejamento, amparando as práticas educativas. Nos relatos dos gestores, ficou explícita a compreensão do PPP como documento. Discorreram, ao serem indagados, sobre a estrutura que o compõe, como objetivos, avaliação, metas e recursos, mas foram tecidos poucos comentários.

Elucidar a relevância do PPP se dá pelo fato de que, quando bem estruturado e implementado, possibilita uma melhor organização do trabalho pedagógico. Cabe ressaltar que o documento é parte do processo de organização, mas sua elaboração deveria ser construída coletivamente, entre gestores, coordenadores pedagógicos, educadores e educandos — todos os sujeitos que compõem a escola. É recomendado que esteja em constante reformulação.

Padilha resume bem esse aspecto, quando diz: “Pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando o projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente” (PADILHA, 2001, p. 73).

Ao perguntar quais eram as metas estabelecidas no planejamento do PPP para a oferta de educação nas penitenciárias femininas da Paraíba, as gestoras da escola Coriolano de Medeiros e Ariano Vilar Suassuna discorreram:

Nós trabalhamos, desde 2020, com a BNCC, onde se trabalha com as competências e as habilidades. E o objetivo é o aluno conseguir a escolaridade e saber a sua formação. A meta é a escolaridade e, com a conclusão do Ensino Médio, conseguir chegar ao ensino superior. Nós já tivemos alunos nossos que

conseguiram atingir e chegar no ensino superior. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

Dentre as metas estabelecidas estão o Enem, Encceja. Mesmo ano passado não tendo o Encceja, a escola não deixou de trabalhar, e, com as atividades impressas, foi orientado ao professor que fosse passar as atividades, que tirassem o máximo de dúvidas e com isso pudessem fazer as atividades. Tivemos também o Enem, com a aplicação de simulados bimestrais, para que já possam ir treinando, e, assim, eu preciso reconhecer que é muito mais difícil quando não estamos com o aluno corpo a corpo, pois às vezes é necessário que eu esteja lá para fazer uma leitura, tirar as dúvidas. Em relação à cadeia feminina de Cajazeiras, elas têm devolvido essas atividades realizadas. É interessante que se entenda que o público-alvo são mulheres que nem terminaram o Ensino Médio e voltaram à escola lá no sistema prisional, e acabaram por ser alfabetizadas, fizeram o Ensino Fundamental e estão fazendo o Ensino Médio. Então, assim, problemas são muitos, e tem algumas, por exemplo, que tomam remédio controlado. Então, tudo isso atrapalha muito, e acaba que nós não temos como fazer um trabalho 100%. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

O relato das gestoras das escolas Coriolano de Medeiros e Ariano Vilar Suassuna são permeados por metas que se alinham. Ambas destacaram a meta de que as mulheres privadas de liberdade concluam a educação básica e cheguem a acessar o ensino superior.

É pertinente o debate da universalização da educação, tendo em vista que ainda não é um direito alcançado por todos, principalmente pelas minorias, que, no caso do Brasil, tornam-se a maioria das pessoas advindas de realidades marginalizadas.

É possível observar que, embora ainda não seja realidade o acesso das mulheres privadas de liberdade ao nível superior, esforços para isso estão sendo empreendidos. Cabe também destacar que a função da escola não é só dá conta dessa formação para o nível superior, é mais abrangente. A escola tem compromisso com a formação do pensamento crítico, para a cidadania, alinhada à vida.

Outro aspecto a ser destacado é que, segundo a gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, as mulheres privadas de liberdade que frequentam a escola retomaram seus estudos após serem presas, pois anteriormente não estudavam.

Cabe evidenciar que as escolas em funcionamento nas penitenciárias acabam assumindo a responsabilidade de reconduzir as mulheres a seus estudos. Pode-se dizer que a essas escolas compete muito além do acesso à educação, mas a oportunidade de acolher educandos que por diferentes razões estão privados do direito de ir e vir socialmente e também do direito de acesso ao conhecimento sistematizado que a escola pode garantir. É pertinente destacar que essa função não é responsabilidade apenas da escola, mas de toda a sociedade, por meio das ações

educativas complementares que podem ser implementadas nas prisões. As escolas das penitenciárias assumem uma função social indispensável no acolhimento das mulheres.

No que se refere aos problemas psicológicos e ao fator da medicalização a que as mulheres privadas de liberdade são submetidas, e como interferem nas relações com a escola Ariano Vilar Suassuna, é uma realidade que tem de ser questionada em suas raízes. São produto de um sistema que adoece as mulheres, em lugar de ajudá-las a se recuperar. É perceptível, no relato da gestora da escola, que é um fator que atrapalha no desempenho das educandas, e essa pode ser uma das razões que desestimulam a participação e a permanência das detentas na escola. A ausência de acompanhamento psicológico impõe à escola uma demanda da qual ela não dá conta.

Sobre as metas estabelecidas no PPP das escolas Paulo Freire e Graciliano Ramos, os gestores dizem:

Uma das metas estabelecidas é o projeto de alfabetização. Considero como o essencial, pois os alunos que estavam tendo acesso à educação anteriormente, sejam no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, nós damos seguimento a isso aí. Só que o aluno analfabeto é a nossa maior meta, fazendo ele sair da unidade prisional lendo, escrevendo e compreendendo o mundo. Não só de forma mecânica, como só saber escrever o próprio nome, mas, sim, a alfabetização de forma completa. Essa é a menina dos meus olhos. Temos duas metas na escola, relacionadas ao Ensino Médio, é fazer com que cheguem ao Enem. E, para se ter uma ideia, a maior nota do Enem do sistema prisional saiu da escola Paulo Freire. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

São objetivos constantes. Pensando a formação desses alunos, para que possa certificá-los, reforçando o currículo, garantindo uma melhora das aulas. Então, assim, busca-se salas de aulas, meios eletrônicos, para facilitar o entendimento, como *datashow*, computadores, acesso à internet. Hoje, você pode pegar um vídeo no YouTube e falar da história antiga à contemporânea. Uma coisa é falar do canal de Suez, outra é você poder levar para a sala de aula, e os alunos poderem ver. Hoje, se você tiver todo esse material, é muito mais fácil, que possa gravar *podcast* sobre determinado tipo de conteúdo. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

O gestor da escola Paulo Freire aponta, como meta central, o processo de alfabetização e destaca o objetivo de tornar possível que as mulheres concluam a educação básica, de modo que estejam de fato alfabetizadas e possam acessar o ensino superior. É importante seu destaque, pois, ao se falar em alfabetização e acesso ao nível superior, não se trata só de domínio mecânico da leitura e escrita e de avanço no nível de escolaridade, mas envolve a relação do educando com o mundo, como ler, viver e compreender o mundo.

Nessa direção de raciocínio da alfabetização para compreender o mundo, Gramsci (1999), em suas problematizações, afirma que todas as pessoas são filósofas, cada uma a seu modo. Tendo em vista a ação intelectual do sujeito e como se expressa, a partir da linguagem uma concepção do mundo, conduz a ponderações pertinentes, pois

[...] é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente [...]. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Cabe aqui refletir sobre como o acesso à alfabetização e a outras fontes e formas de conhecimento leva as mulheres privadas de liberdade a poderem elaborar concepções do mundo, participar ativamente da produção da história, tornar-se mulheres mais críticas, capazes de ser guiadas por si mesmas. Assim, a afirmação de Gramsci (1999) auxilia a ampliar os objetivos da oferta de educação nas prisões. Enquanto os gestores, em seus relatos, estão centrados na alfabetização, em alcançar a elevação no nível de escolaridade, esquecem do essencial, que é a formação do pensamento crítico, oportunizando uma educação emancipadora, capaz de libertar a consciência das educandas. Esses são elementos que não podem ser dissociados da escolarização.

Na percepção do gestor da escola Graciliano Ramos, as metas são constantes e estão ligadas à garantia da qualidade das aulas ministradas, bem como aos recursos didáticos disponíveis, que podem colaborar para avançar nas práticas de ensino da escola. Para Padilha:

Metas. São mais concretas que os objetivos e mais imediatamente exequíveis, devendo ser quantificadas e detalhadas segundo a localização (onde e quando vai ocorrer a ação). Contudo elas não são rígidas nem pressupõem comportamentos rigorosos. Através de uma ação sistemática e de avaliação permanente, atribui-se para dar mais sentido ao percurso. Quando as metas não são atingidas, deve-se verificar coletivamente quais as possíveis causas e levantar as ações anteriormente previstas que, eventualmente, ainda não foram concretizadas. As metas devem ser enumeradas em consonância com as atividades que serão desenvolvidas ao longo do período de execução do projeto. (PADILHA, 2001, p. 91).

Padilha (2001) resume os elementos constitutivos das metas de um PPP. Desse modo, é possível refletir que as metas mencionadas pelos gestores das escolas das penitenciárias da Paraíba concentram-se no trabalho de conduzir as mulheres privadas de liberdade à conclusão da educação básica e de oportunizar o ingresso ao nível superior. É perceptível que não são

apresentadas mais de duas metas, e que a organização do planejamento gira em torno dessas metas apresentadas, bem como os objetivos e os próprios projetos desenvolvidos pelas escolas.

É possível concluir que as escolas investigadas na estrutura centrípeta caminham na mesma direção pedagógica. As metas não são a curto prazo, e é perceptível nos relatos que todas envolvem o acesso e a qualidade da oferta da educação.

9 “O LEMA DA NOSSA ESCOLA É NINGUÉM FICA PARA TRÁS”: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE INTRAMUROS E SOCIEDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS DA PARAÍBA

Neste capítulo, procuramos sistematizar as implicações da relação entre escola, comunidade intramuros e sociedade nas instituições de ensino da cadeia e das penitenciárias femininas da Paraíba. Ao longo das análises, a categoria inter-relação entre família e escola foi um dos aspectos enfatizados nos relatos dos entrevistados.

A relação entre escola e comunidade retoma o debate da construção da instituição escolar. Não é a intenção da pesquisa aprofundar-se nesse aspecto, mas brevemente mencionar que a escola, no Brasil, foi instituída a partir da necessidade de educar crianças e jovens logo após a chegada da Corte portuguesa, conforme ratifica Cunha (2000).

Cunha aponta como caracterização da criação da escola “a divisão social do trabalho sob o capitalismo que caminhava a passos largos” (CUNHA, 2000, p. 448). Assim, como várias funções de trabalho estavam sendo instituídas, a educação das pessoas passou a ser responsabilidade da escola, e surge então a profissão do professor. A educação deixa de ser responsabilidade integral da família.

Desde o período colonial no Brasil, a educação era destinada aos filhos dos burgueses, e, a partir de diferentes desdobramentos ao longo da história do país, torna-se pauta a educação das pessoas pobres. Nesse cenário, perpassam-se o Império, a República, a ditadura militar e tantos outros desdobramentos da história do Brasil, até chegar aos tempos atuais, em que a educação das pessoas das camadas sociais menos elevadas ainda é uma pauta vigente na luta pela democratização da educação para todos.

Faz-se oportuno destacar que a construção do diálogo entre a escola e a comunidade é um esforço para tentar tornar a escola um ambiente democrático, entendendo a família e os outros atores sociais como aliados, e não como inimigos da escola. Cabe destacar que esse empenho não desvalida a necessária e estimável atuação dos educadores. Na percepção de Carvalho:

Não há aqui uma naturalização conservadora ou nostálgica dos modelos de integração primária dos indivíduos. Família e sociabilidades sociofamiliares se alteram. No entanto, esta não perdeu o que lhe é essencial: suas possibilidades de proteção, socialização e criação de vínculos relacionais. (CARVALHO, 2002, p. 19).

Carvalho (2002) ressalta a relevância da família no processo de socialização, e é nesse sentido que importa entender como se dá a relação da escola com os familiares e a sociedade,

considerando-se que o contato ou até a ausência dessas relações impacta o processo educativo das mulheres privadas de liberdade. Conhecer como se dão essas inter-relações oportuniza apontar caminhos para práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas, socializadoras, com caráter de emancipação.

Compreendendo a relevância de se estabelecer, na gestão escolar, a construção de relações positivas com a sociedade, perguntamos aos gestores das escolas se existia algum contato com a comunidade:

Toda escola possui um conselho escolar, e nessa última eleição nós tomamos a iniciativa de chamar um grupo para compor o conselho escolar, chamado Ame a Pessoa. O grupo Ame a Pessoa é uma ONG que agrupa famílias de apenados, pois é necessário, para fazer a relação entre família e escola. Sempre houve uma construção muito grande com o grupo para pensar essa questão e auxiliar a escola. A Pastoral e a Vara de Execuções também compõem esse conselho escolar, que faz essa ligação entre a família e a escola. O conselho escolar tem representantes da escola, do sistema penitenciário, das famílias e desses grupos, como o Ame a Pessoa, a Pastoral e a Vara de Execuções Penais. Não existe trabalho sem a presença da família, pois são eles que nos ajudam a fazer esse trabalho, seja incentivando, motivando. O lema da nossa escola é ninguém fica para trás. Embora o preso esteja lá dentro, o pensamento é retornar para a família. Quem é que vem visitar no presídio? A família. Quem é que conversa com esse preso? É a família. Então, assim, a família é essencial nesse processo da educação. Existe um programa, dentro do Júlia Maranhão, em que as mães leem livros infantis para os filhos, e a educação podendo trazer essa relação de mãe e filho. Essa é a nossa escola. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de João Pessoa. Entrevista VIII, jul. 2021).

O gestor da escola Graciliano Ramos evidencia a existência do conselho escolar, que é constituído por diferentes frentes sociais. Consideramos um aspecto positivo a integração da Vara de Execuções Penais, do Ame a Pessoa, da Pastoral Carcerária e dos representantes do sistema penitenciário.

A existência de um conselho escolar com diferentes representações sugere que estão tentando fazer uma gestão escolar democrática. Considerando a indagação e a definição do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

Qual a principal função do Conselho Escolar? destaca-se a necessidade da existência de espaços de participação no interior da escola, para que os segmentos escolares possam exercer a prática democrática. Dentre esses espaços, o Conselho Escolar se destaca, dado que sua participação está ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar, isto é, ao desenvolvimento da prática educativa, em que o processo ensino-aprendizagem é sua focalização principal, sua tarefa mais importante. Nesse sentido, sua função é, fundamentalmente, político-pedagógica. (BRASIL, 2004b, p. 13).

Assim, é possível afirmar que o conselho escolar desempenha uma função fundamental nas práticas pedagógicas, haja vista que o desempenho em melhorar a prática educativa no aprimoramento da aprendizagem torna-se aliado dos projetos e das atividades desenvolvidos pela escola. O conselho funciona como um suporte nas decisões implementadas. Faz-se oportuno destacar que, entre as escolas investigadas, a Graciliano Ramos é a única que tem um conselho escolar.

É significativa a clareza com a qual o gestor argumenta que a família é essencial no processo educativo das pessoas privadas de liberdade, ao mencionar que é com a família que se pode construir uma participação ativa entre escola e comunidade extramuros.

É possível extrair dessa reflexão que uma gestão escolar não se faz só com educadores e educandos, mas com a interação entre família, comunidade e sociedade. A responsabilidade de educar não fica restrita à escola. É um trabalho coletivo, tendo em vista que as mulheres privadas de liberdade, quando concluem suas sentenças, retornam ao convívio social e precisam de apoio. Carvalho argumenta que:

As expectativas em relação à família estão, no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. No entanto, estas expectativas são possibilidades, e não garantias. A família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades. (CARVALHO, 2002, p. 14).

O que se pretende observar à luz de Carvalho (2002) é que as expectativas ancoradas no ideário da família nuclear toda formatada, que se proponha proteger e cuidar, são uma realidade um pouco distante das educandas das escolas em prisões, e, mesmo que as famílias tenham estruturas diferentes dos formatos idealizados, não quer dizer que não sejam capazes de construir afetos e cuidados, orientando em boas condições as inter-relações com a escola. Como Carvalho (2002) afirma, são possibilidades, e não garantias.

Os familiares das mulheres privadas de liberdade, na grande maioria, não realizam visitas. Essa relação entre escola e família fica impossibilitada, o que não quer dizer que a educanda deixe de frequentar a escola, mas a existência desse contato familiar pode vir a potencializar o interesse delas em participar, bem como em ter um resultado oposto.

Ao perguntar à gestora da escola Ariano Vilar Suassuna se existia a relação entre escola e comunidade, e se sim, como se procedia, ela relatou o seguinte:

Olha... com a família, sim, e eu posso até dizer que conheço alguns, porque a cidade não é grande, e nós acabamos conhecendo muita gente. Eu, por andar muito no bairro São Francisco, acabo conhecendo muita gente, fazendo amizade, e tem alguns membros das famílias que eu conheço, mas não são todos. Porque tem delas que nem família têm. E muitas também, a gente acaba nem conhecendo a família, pois, quando chegam no presídio, não recebem nenhuma visita. Quando nós, professores, estamos lá na escola reunidos, sempre damos materiais de higiene e acabamos suprindo essa demanda para essa apenada que não tem nenhum tipo de apoio. Não é sempre que a gente faz isso, porque não tem como. Mas eu mesmo já fiz grupo de WhatsApp, e começa a pedir para ajudar com mantimentos para as apenadas. Inclusive, no mês de março, iria fazer um bingo, e elas ficaram animadas. Contudo, assim que puder voltar, estaremos fazendo, para poder recolher essas doações. Eu conheço muita gente, e acabo recebendo bastante coisa. O problema das detentas é que ela achou que eu ia fazer o bingo e teria uma vencedora, e não é assim, pois todas seriam vencedoras ao final, embora elas não sabiam. E eu só iria fazer o bingo quando tivesse a premiação para todas. Sempre tem uma orientação, vindo da coordenação, sempre que ocorre uma troca de professor, que consiste em não julgar e perguntar o motivo que está preso, só se o preso tiver a necessidade de falar, e ali o professor tem que entender que, quando o aluno entra na escola, ele deixa de ser um preso e passa a ser somente um aluno. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

Conforme se vê pela fala da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, é perceptível que o contato com as famílias existe de modo esporádico com algumas presas. Ela relata a impossibilidade de contato com os familiares e o abandono que as detentas enfrentam ao serem presas. É expressivo que a ausência da relação familiar dificulta a vida das mulheres privadas de liberdade, pois o Estado é negligente em não dar assistência às detentas. O exemplo da gestora, ao mencionar a arrecadação de mantimentos e a realização do bingo com brindes das doações recebidas, é a comprovação da carência de assistência.

Nesse sentido, é possível refletir sobre a escola como espaço vivo das vivências e experiências da prisão. As escolas na cadeia e nas penitenciárias apresentam especificidades não apenas para lidar com a oferta de educação, mas também para dialogar com as dificuldades e os problemas que a prisão suscita. Desse modo, a escola não é e nem deve ser neutra, mas um lugar de ações que amparem as mulheres privadas de liberdade, uma escola que precisa ser humanizada em seu fazer pedagógico.

A escola pode assumir, nas prisões, um espaço democrático de lutar por melhorias e construir uma consciência da realidade social em que está imersa. Por estarem situadas nas prisões, as escolas reverberam os diferentes problemas que as mulheres enfrentam. Assim como as escolas extramuros refletem as relações diversas entre familiares e sociedade, as escolas nas prisões também lidam com essas questões, e soma-se o fato de os alunos estarem presos.

Não se pode minimizar a responsabilidade do Estado na assistência das mulheres privadas de liberdade. É notável que a socialização com a família e a sociedade não exige os atributos que competem ao Estado, se as mulheres estão presas e não recebem visita dos familiares, ou o apoio da sociedade, como comumente ocorre. E os professores e gestores das escolas das prisões acabam acolhendo as necessidades dessas mulheres e realizando campanhas de arrecadação de produtos de higiene pessoal, roupas — produtos básicos, que não deveriam faltar nas penitenciárias e que nem deveriam ser um problema que chega à escola. É dever do Estado prover condições dignas e humanas de viver para as mulheres presas. Carvalho (2002, p. 19) reforça bem essa reflexão, quando afirma que “[...] a revalorização da família não pode significar um recuo da proteção do social destinada pelo Estado”.

Ainda na fala da gestora da escola Ariano Vilar Suassuna, é possível destacar a leitura que ela faz das mulheres privadas de liberdade, que, ao entrarem na escola, deixam de ser detentas e passam a ser alunas. Tal afirmação endossa a importância de acolher a pessoa privada de liberdade e oferecer o tratamento digno que ela merece, tendo em vista que sua situação perante a lei não interfere na relação entre professor e aluno. Nessa esfera, entra o compromisso ético do educador em não impor julgamentos. O ato de exercer a docência impõe um compromisso com o direito humano de aprender, independentemente do delito cometido.

No que se refere às escolas Coriolano de Medeiros e Paulo Freire, ambos os entrevistados relataram a não existência da relação entre escola e família, mas argumentaram sobre outras experiências de interação social:

Essa relação é feita com a assistente social, e essa relação entre sociedade e escola, pois envolve os familiares, os policiais penais, psicólogos e assistentes sociais. O trabalho feito com a comunidade escolar é por meio da assistente social. A escola ainda não teve esse momento de fazer essa interação, porque tudo é muito restrito, até a participação da família. Até porque, eles estão inseridos na lógica do encarceramento. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da penitenciária feminina de Patos. Entrevista IV, maio 2021).

Essa relação não existe, porque, como estamos tratando de privados de liberdade, e esse contato com a família é basicamente na quarta e na sexta, nós não temos muito acesso aos familiares. Agora, em relação à comunidade, os projetos, em relação às universidades, já ocorreu uma tentativa, porém as universidades se transformaram em uma ilha, onde não há uma relação com a educação de base de forma geral. Nós temos tanta mão de obra disponível nas universidades que poderiam chegar nesses espaços de educação, e nós não vemos isso. Eu mesmo tentei fazer uma parceria com a UEPB em relação aos professores de línguas e professores de educação física, que a gente não consegue, devido à burocracia. Hoje, a relação de parceria com a administração penitenciária é atendida sempre que precisamos; às vezes, nós trocamos materiais de expediente, como, por exemplo, a questão de uma

resma de papel ofício que foi pedida pelo diretor do presídio porque ele não tinha “pra” poder fazer um ofício. Então, a gente constrói essa parceria, pois um não está sem o outro. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor da escola da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista V, maio 2021).

A gestora da escola Coriolano de Medeiros da penitenciária feminina de Patos, ao afirmar a não existência da relação entre escola e comunidade, justifica que a impossibilidade está sustentada no fato de ser a lógica do encarceramento, que a relação entre sociedade e escola é feita pela assistência social. É um tanto confuso o relato da gestora. É possível observar que não existe uma relação entre escola e sociedade, o que se tem é o contato das educandas na condição de mulheres privadas de liberdade, que, por meio da assistência social, estabelecem uma inter-relação com os familiares. Não há menção de participação dos professores da escola, nem de atividades envolvendo-os.

Por outro ângulo, o gestor da escola Paulo Freire, enfaticamente, afirma a não existência da relação entre escola e família. Ao afirmar que não tem acesso aos familiares, é possível observar que o contato é restrito. Cabe refletir sobre a importância da tentativa de estabelecer contato com os familiares, pois, sem um planejamento estratégico de buscar construir a interação entre escola e família, não é possível constatar a impossibilidade dessa relação.

Quando o gestor da escola Paulo Freire refere-se à interação com a comunidade, aponta, especificamente, a relação com a universidade, justificando que antes existia essa relação, mas que a universidade tem se tornado ilhada, ao não atender à educação de base. Tal afirmação é seguida do relato de que nas universidades há pessoas qualificadas para atuar nas penitenciárias, mas que infelizmente não estão lá.

É oportuna a cobrança da presença da universidade no espaço das prisões, considerando que se trata de uma instituição que pode fomentar diferentes possibilidades educativas, de saúde e assistência social. Por que os estágios de docência, que são encaminhados para diferentes escolas das redes estadual e municipal de ensino, não são ampliados para as escolas das penitenciárias? Os estágios de psicólogos, dentistas, assistentes sociais, enfermeiros e médicos poderiam ser realizados nas prisões. Cabe destacar que os estágios são um exemplo entre outros, como a extensão universitária etc. E essa percepção e reconhecimento da universidade são articulados em uma das falas da coordenadora de educação em prisões, quando diz:

A universidade é tão importante com a inserção dos estagiários de extensão, de mestrado, especialização, para trabalhar a remição pela leitura, e já é possível ver resultados com a redação dos nossos alunos, principalmente com o ensino remoto, pois houve um tempo que não se podia entrar nas unidades prisionais, e teve uma portaria em que eram suspensas as atividades laborais.

Agora, a gente já está nessa articulação. (Trecho de entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

Conforme a argumentação da coordenadora, a universidade vem tentando realizar esse trabalho de parceria com as prisões, e os resultados, ao que é evidenciado, mostram-se promissores, o que não descarta a denúncia do relato do gestor da escola Paulo Freire, que apresenta outra versão. Na realidade, as duas versões reconhecem o potencial da parceria entre universidades e prisões.

Outro aspecto destacado na fala do gestor da escola Paulo Freire é a falta de recursos, que atinge o sistema penitenciário. O exemplo da resma de papel de que o diretor precisou, considerando que não tinha papel para fazer um ofício, é uma evidência da carência de assistência. O caso mostra como a gestão da escola interage com a gestão da penitenciária, mas não traz elementos constitutivos de uma participação nos processos de desenvolvimento da escola.

Questionamos as diretoras sobre quais as características da relação entre diretoras, professores, gestores das escolas e mulheres privadas de liberdade no processo educativo — se existia alguma participação nas ações desenvolvidas na/com a escola. A tentativa de adentrar um diálogo nessa direção decorreu da possibilidade de identificar como se procedem tais interações.

Nós trabalhamos, aqui, como uma equipe; a diretora da escola veio para somar, tendo a gente uma relação positiva, até porque um anda de mãos dadas com o outro. A comunicação se dá por meio oficial, em que ocorre a comunicação entre as direções. Por se tratar de um quadro efetivo, a gente tem uma visão mais aberta, acreditando no processo de educação. Cabe destacar, aqui, que não estamos na condição de agentes punitivos, e, sim, de ressocializar; viemos para exercer nosso trabalho. É perceptível que, com a educação, o convívio já muda. Tanto a educação como a assistência religiosa são dois pilares no espaço penitenciário. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista I, maio 2021).

É uma relação com todos os interessados, onde há muito respeito e ajuda, pois, se não fossem os agentes, não teríamos como fazer isso acontecer na unidade prisional, já que a nós cabemos manter a segurança dos professores, coordenadores e reeducandas, e, se não fossem nossos agentes, isso não aconteceria. Nós, como gestão, mantemos contato com a educação, e percebemos que estão realmente querendo essa parceria; com isso, é muito boa a nossa relação. E com as reeducandas também, pois nós incentivamos a se matricularem e realmente concluir os estudos. Como elas dizem, querem mudar de vida, fazer a prova do Enem e realmente mudarem de vida. A relação é muito boa com todos. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da cadeia feminina de Patos. Entrevista III, maio 2021).

Os policiais penais são plantonistas e estão no dia a dia. Já no caso dos professores, eles são lotados na Secretaria de Educação. Existe uma relação de parceria com os professores e até com o pessoal da Secretaria de Educação, como também da Secretaria de Saúde. Todos nós temos uma visão que a mudança de

vida é oferecer o melhor em educação, saúde, segurança, e, quando ela volta para o convívio em sociedade, retorne melhor do que entrou. Então, é esse o nosso pensamento atual do governo. (Trecho de entrevista concedida pela diretora da penitenciária feminina de Campina Grande. Entrevista VII, jun. 2021).

Nesse bloco de relatos concedidos pelas diretoras das penitenciárias femininas da Paraíba, é possível identificar que as relações existentes entre a direção e as escolas são no formato pouco participativa. Na descrição da diretora da penitenciária de Patos, observa-se que a relação entre agentes penitenciários, educadores e educandas ocorre pela prestação de serviços e pela garantia da segurança, na ação de acompanhar as detentas na escola, sendo esse um dever que a profissão exige, não chegando a ser uma participação nos rumos para os quais a escola caminha.

A diretora da cadeia feminina de Cajazeiras compreende a escola como parceira no trabalho que é desenvolvido. É relevante observar que ela destaca que não cabe aos agentes penais a punição das detentas, que estão lá para realizar o trabalho de ressocializar. Faz-se oportuna essa reflexão, tendo em vista que, em diferentes circunstâncias históricas e ainda atuais, o sistema penitenciário revela-se como um espaço de punição, além de relegar as mulheres do convívio social, tendo em vista que o encarceramento isola as pessoas que cometeram delitos e, em diferentes ações e formas, já constatadas ao longo da história das prisões, pune-as.

Um aspecto em comum nos relatos supracitados é no que concerne à defesa da educação. Verificam-se a confiança de que a educação muda o comportamento das mulheres privadas de liberdade, a educação como meio de mudança de vida e a educação como possibilidade para as mulheres retornarem ao convívio social como pessoas melhores.

A educação nas percepções apresentadas tem caráter de mudança do comportamento das detentas. É preciso evidenciar que a perspectiva das inter-relações entre escola, comunidade intramuros e sociedade apresentada nesta pesquisa perpassa pela percepção da coordenadora de educação em prisões da Paraíba, das diretoras das penitenciárias e dos gestores das escolas das prisões femininas.

Faz-se oportuno inquietar-se no sentido de questionar quais são as reflexões das mulheres privadas de liberdade a respeito disso. Será que elas acreditam no potencial da educação na vida delas? Será que existe um desejo ou necessidade advinda delas de mudar de vida? Como será que elas se percebem em suas inter-relações entre familiares, comunidade intramuros e sociedade? São problematizações que a investigação provoca, no sentido de apontar para a necessidade de ouvir as mulheres privadas de liberdade sobre suas inter-relações nas prisões.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a compreensão das políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, atendendo, de modo satisfatório, aos objetivos empreendidos na pesquisa, pois os dados, a partir das análises, mostraram como ocorrem as dinâmicas e os elementos concernentes às políticas públicas de educação nas escolas das penitenciárias e da cadeia feminina da Paraíba. Contudo, com relação à hipótese de que se “há divergências no corpo da lei e na aplicação no que se refere à educação para mulheres privadas de liberdade”, provou-se ser verdadeira, pois as políticas foram instituídas no campo do dispositivo das leis, mas se constatou que não chegam a ser efetivadas nas unidades penitenciárias analisadas.

Para compreender o papel central das políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, foi necessário evidenciar o papel da EJA na formação dos sujeitos que compõem a escola, desde o processo da formação dos educadores.

Detectou-se que a formação continuada e a capacitação dos professores que atuam nas escolas das penitenciárias e da cadeia ocorreram a partir da Secretaria de Educação do estado da Paraíba, em 2020, na modalidade EaD. Anteriormente a essa formação, a última foi promovida antes de a Secadi ser extinta. Ao longo da pesquisa, a defesa da importância da Secadi para a EJA, mais precisamente para a educação em prisões, foi, em reiterados momentos, mencionada, no que concerne à agenda de políticas públicas de educação das mulheres privadas de liberdade, mostrando como a existência da secretaria era essencial no fomento e na assistência das demandas de educação em prisões. A extinção da Secadi revelou-se um retrocesso para as políticas públicas de educação.

Ao buscar entender a formação de professores e as práticas pedagógicas desempenhadas nas escolas das prisões, foi possível verificar que a formação universitária ainda não avançou o suficiente na integralização curricular dos cursos de formação de professores, a fim de suprir os postulados teóricos da EJA em espaços não formais.

Contudo, não basta somente a academia atualizar as concepções curriculares da formação básica superior. Torna-se necessário buscar um aperfeiçoamento e uma capacitação dos professores que se formaram e estão atuando nas escolas das prisões e precisam ressignificar seus processos formativos, incluindo as especificidades da educação em prisões.

De modo recorrente, quando os educadores dialogaram sobre a estrutura curricular, fundamentaram seus argumentos nas diretrizes e nos documentos que versavam sobre educação em prisões e deixaram de lado as experiências práticas do cotidiano escolar. Há uma tendência

a entender/interpretar o currículo como algo técnico, regimental, e o estudo mostrou a importância de romper com esse fazer.

No que se refere ao planejamento das escolas, observou-se que era traçado de acordo com o desempenho escolar dos alunos, buscando a valorização dos educandos como elemento motriz do ato de ensinar. A partir dessa prospecção diagnóstica, eram realizadas reuniões pedagógicas com a equipe de educadores e a coordenação pedagógica, observando-se as carências e deficiências dos educandos.

Discutiu-se o planejamento pedagógico, problematizando o PPP das escolas das penitenciárias e da cadeia analisadas. Observou-se que os gestores são cobrados pela Secretaria de Educação pela atualização dos PPP. Constatou-se que, embora todas as escolas tenham PPP, ainda precisam avançar nas propostas, mas isso sinaliza um avanço em termos de organização do trabalho pedagógico.

As metas e os objetivos da integralização do currículo das escolas das penitenciárias e da cadeia estão em torno das avaliações do Encceja e do Enem. O primeiro refere-se à avaliação da EJA, a fim de referendar a aprovação nesse ciclo da educação básica. Já o Enem é o Exame Nacional do Ensino Médio, que constitui a maior ferramenta de avaliação do país, a fim de avaliar o ciclo do Ensino Médio. Os projetos e as atividades desenvolvidos pelas escolas concentram-se em conseguir construir uma base formativa dos educandos para se saírem bem nesses exames.

Com relação ao acesso das detentas ao nível de educação superior, a pesquisa mostrou que apenas os homens têm acessado esse direito. No estado da Paraíba, as detentas das penitenciárias e da cadeia feminina não relataram isso, e nem consta em registros o ingresso dessas mulheres.

É possível destacar que a problemática acerca da inter-relação entre escola, comunidade intramuros e sociedade evidenciou a função social da escola e como o abandono da família pode influenciar de forma negativa as experiências educativas das mulheres privadas de liberdade. A pesquisa retomou o debate da importância da relação com os familiares, não de forma ingênua, mas refletindo sobre o abandono que as detentas enfrentam de seus familiares após serem presas.

O estudo apresentou a relevância do trabalho que é desenvolvido pelas universidades nas penitenciárias investigadas, a partir dos projetos que estão em ação e das formações que são promovidas pela UFPB, conforme os relatos dos gestores entrevistados. Foi elencada também a cobrança por mais atuação das universidades, reconhecendo-se o potencial que podem desempenhar.

É interessante observar que há uma cobrança dos entrevistados para que as universidades atuem mais nas prisões. Embora apareçam outras instâncias, como as Varas de Execução Penal e a Pastoral Carcerária, mas especificamente são as universidades que eles

apontam como preparadas com potencial e condições de atuar nas penitenciárias a partir de projetos de extensão, estágios etc.

Ao longo da coleta de dados, evidenciou-se a necessidade de se avançar na escuta das mulheres privadas de liberdade sobre as políticas públicas de educação que chegam até elas: se chegam, como chegam? E como se dão as inter-relações entre escola, comunidade intramuros e sociedade a partir dos relatos delas?

O impacto negativo da crise sanitária da Covid-19, no que se refere à pesquisa, foi a não possibilidade de entrevistar as mulheres privadas de liberdade e de construir reflexões à luz de suas experiências. Em diferentes momentos, os entrevistados mencionaram a dificuldade de prosseguir com as práticas pedagógicas nas escolas por causa do distanciamento social.

Por outro lado, foi possível alcançar os objetivos da pesquisa pelos relatos dos gestores. Ao analisarem as políticas públicas de educação que estavam sendo implementadas para as detentas, os entrevistados apontaram que as aulas foram resumidas à entrega de atividades no formato impresso. Com base nisso, construíram-se elucidações sobre o ensino EaD e híbrido.

Ao se problematizar o processo de ensino-aprendizagem das mulheres, foi oportuno observar os impactos negativos da pandemia para a EJA nas concepções pedagógicas nas escolas das penitenciárias e da cadeia.

Em resposta ao objetivo geral da pesquisa, de averiguação da existência de políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade, o estado da Paraíba não tem avançado na construção de políticas de educação que contemplem essas mulheres em sua integralidade de direitos e especificidades. Porém, no que se refere à implementação de políticas públicas de educação para esse público em específico independentemente do gênero, ou seja, homens ou mulheres, ambos acessam as mesmas políticas de educação, como o acesso à remição de pena por estudo e/ou leitura.

As políticas públicas específicas de educação que são apresentadas para as mulheres não são políticas públicas de educação, pois resumem-se à celebração do Dia Internacional das Mulheres ou a atividades similares, projetos de música, como um coral. Em diferentes relatos, os entrevistados apresentaram as atividades relacionadas com o trabalho, como a confecção de máscaras de proteção contra a Covid-19, como política pública de educação para mulheres, quando, na verdade, elas remiram parte da pena por essas atividades na condição de trabalho desenvolvido, e não de estudo.

Observou-se que a remição por estudo e/ou leitura é uma das políticas que deveriam ser oportunizadas às mulheres, mas falta efetivação, por meio da Vara de Execução Penal, da Lei de Execução Penal, que estabelece a remição por estudo como elemento de diminuição de parte

da pena. Contudo, cabe também às penitenciárias e à cadeia ter como incumbência constituir uma comissão, juntamente com membros do corpo docente das escolas, para os devidos encaminhamentos das atividades de estudo e leitura das educandas privadas de liberdade para computação da remição. Deveria ser um trabalho em conjunto. Se uma das partes falha na execução da função responsável, as detentas ficam sem acessar o direito de remir parte da pena por negligência das instâncias responsáveis.

A partir das análises da pesquisa, é possível afirmar que a remição por estudo está acontecendo, mas a remição por leitura tem enfrentado dificuldades. Os relatos de alguns gestores e diretoras são confusos no que concerne aos encaminhamentos. Falta compreender como de fato se deve proceder, bem como existe a ausência de compromisso das partes envolvidas na condução do processo. Em algumas penitenciárias, houve como argumento que as atividades ficaram suspensas por causa da pandemia da Covid-19, mas, quando questionamos como acontecia anteriormente, constatou-se que não havia experiências concretizadas.

Sobre a busca e o interesse das educandas no acesso a essas políticas, os argumentos dos sujeitos da pesquisa apresentam as dificuldades enfrentadas no processo de conduzir e esclarecer a importância da participação delas nas práticas educativas, mas em reiterados momentos elencam que, de início, há uma resistência, mas com o tempo elas se mostram interessadas e compromissadas. Um exemplo é a penitenciária feminina de Campina Grande, na qual as detentas chegaram a ler 417 livros e não acessaram o direito de remir pena por leitura.

A análise da pesquisa ressaltou a importância da Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Justiça, para o reconhecimento do direito da remição de pena por meio de práticas educativas, sendo elas atividades escolares, práticas sociais educativas não escolares ou leitura de obras literárias. Evidenciou-se que a promulgação da resolução chega de forma tardia, após dez anos da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.

Nesse espaço de tempo, houve diferentes lutas dos movimentos sociais e pesquisadores, que se debruçaram sobre a causa da educação em prisões, mostrando, assim, que a conquista no âmbito da legalidade passa pela seara das investidas da sociedade.

Após a elaboração da resolução, dado o fato de que o acesso à remição de pena por estudo ainda é negligenciado, as práticas educativas escolares e não escolares e por leitura precisam do engajamento da sociedade civil, a fim de cobrar do poder público não apenas a aplicabilidade desse ato normativo, como também a garantia dos meios necessários para tornar-se um direito efetivo.

No que concerne à constitucionalização dos direitos de terceira dimensão, evidenciou-se o papel central dos direitos humanos como elemento balizador das políticas sociais, sobretudo relacionado com os sujeitos marginalizados pela sociedade, no caso as mulheres encarceradas.

Outro aspecto que a pesquisa concluiu é que não existe avaliação das políticas públicas de educação nas penitenciárias investigadas. O que se realiza é um acompanhamento e monitoramento das práticas educativas implementadas.

A pesquisa sinaliza a necessária relevância de investigar as políticas públicas de educação para pessoas privadas de liberdade, apontando a importância de compreender como essas políticas estão sendo implementadas, e a necessidade de se criar indicadores avaliativos. Também indica a emergência de se discutir o ingresso das pessoas privadas de liberdade ao nível superior de educação, e a relação desse processo com a universalização do direito à educação.

A pesquisa assinalou como necessárias a formação dos professores, a problematização dos currículos e a construção de um PPP que atenda às especificidades das escolas das penitenciárias. Outro aspecto indicado foi a problematização do que as mulheres privadas de liberdade esperam das políticas de educação ofertadas e o que as instiga a aprender — são trilhas que indicam novas investigações.

Por fim, destacamos a necessária iminência de pesquisar as questões referentes à educação de mulheres privadas de liberdade, considerando que existem assimetrias de gênero na oferta de políticas públicas de educação destinada a elas, conforme a presente pesquisa expôs. Essas constatações tornam as mulheres ainda mais à frente da invisibilidade dos direitos que deveriam ser garantidos.

A luta por educação das pessoas privadas de liberdade, a despeito do gênero, é uma pauta emergente e que não deve ser vencida apenas nos dispositivos legais. É preciso conquistar a efetivação de leis, decretos e resoluções, tendo como meta uma sociedade menos punitiva e igualitária, independentemente do contexto sociopolítico em que as pessoas estejam inseridas. A educação é o caminho para essa construção.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, DF. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021a**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/34011-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2016>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, DF. Disponível em:

https://atos.cnj.jus.br/files/recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021b**.

Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Brasília, DF. Disponível em:

<https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF. Disponível em:

<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcod e2009.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011a**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7626-24-novembro-2011-611828-norma-pe.html>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011b**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: Conselho Escolar e a aprendizagem na escola, 2. Brasília, DF, nov. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: Infopen Mulheres. Brasília, DF, mar. 2018b. Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/Conep/SECNS/MS**. Brasília, DF, 24 fev. 2021c. p. 1-5.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de referência da educação popular para políticas públicas**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2014.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018c**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 22-29.

CARVALHO. Maria do Carmo Brant. O lugar da família na política social. In: CARVALHO. Maria do Carmo Brant (org.). **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo: Educ: Cortez, 2002. p. 15- 22.

CASTILLO, Alfonso; LATAPÍ, Pablo. Educação não-formal de adultos na América Latina. In: WERTHEIN, Jorge. **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social**. São Paulo: Hucitec, 2020.

CUNHA. M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA. C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?**. 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DORES, António Pedro. Presos são eles; presos estamos nós. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 4, n. 1, p. 13-46, jan./dez. 2018.

FECHINE, Dani. Mais de 30 detentas reduziram, em média, 40 dias de pena com produção de máscaras, na PB. **G1 Paraíba**, Paraíba, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/07/25/mais-de-30-detentas-reduziram-em-media-40-dias-de-pena-com-producao-de-mascaras-na-pb.ghtml>. Acesso em: 11 set. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015c.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pressupostos epistemológicos e metodológicos na pesquisa em educação numa perspectiva hermenêutica. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método**: na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020a. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020b.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Aportes de los procesos de educación popular a los procesos de cambio social. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social**. São Paulo: Hucitec, 2020.

HOWLETT, Michael. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

IRELAND, Timothy Denis. Mesmo em tempos de Covid-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 427-441, maio/ago. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos Confitea Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília, DF, 2016.

LOVISOLO, Hugo. **Educação popular**: maioridade e conciliação. Salvador: UFBA: Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **“É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim”**: interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano. 2014. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 21 jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interpretação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **Educação prisional: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOURÃO, Alexsandro Machado. **Sistema prisional do estado do Ceará: avaliação das políticas públicas de educação**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien (Tailândia): Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARAÍBA. (Estado). Decreto nº 36.907, de 15 de setembro de 2016. Cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, localizada em João Pessoa, neste Estado, com oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltada para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, p. 2, 16 set. 2016a. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/09/Diario-Oficial-16-09-2016.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARAÍBA. (Estado). Decreto nº 36.908, de 15 de setembro de 2016. Cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, localizada em Campina Grande, neste Estado, com oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltada para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, p. 2-3, 16 set. 2016b. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/09/Diario-Oficial-16-09-2016.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARAÍBA. (Estado). Decreto nº 36.909, de 15 de setembro de 2016. Cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna, localizada em Cajazeiras, neste Estado, com oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltada para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, p. 3, 16 set. 2016c. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/09/Diario-Oficial-16-09-2016.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARAÍBA. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Administração Penitenciária. **Plano estadual de educação nas prisões**. João Pessoa: Governo do Estado, 2015.

PARAÍBA. (Estado). Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Operacionais das escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. João Pessoa: Governo do Estado, 2021.

PENNA, M. G. O.; CARVALHO, A. F.; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan./abr. 2016.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: UNESCO. **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: Unesco: MEC: Ceaal, 2006.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere II: entender a natureza para o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Miryan Aparecida Nascimento de. **Educação entre celas e grades: vivências e práticas pedagógicas na cadeia feminina de Cajazeiras-PB**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: [S. l.], 1983.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacional do Brasil, 2009.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TORRES, Eli Narciso da Silva; IRELAND, Timothy Denis; ALMEIDA, Susana Inês de. Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 15, p. 1-18, jan./dez. 2021.

UNESCO. **Adult learning and education because the future cannot wait: contribution of the international council for adult education to the UNESCO's future of education initiative**. Belgrade: International Council for Adult Education, 2020a.

UNESCO. **Educação de adultos. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo: Unesco, 1997.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília, DF: Unesco: OEI: AECID, 2009.

UNESCO. **Education in a post-COVID world**: nine ideas for public action. Paris: Unesco, 2020b.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas. Ministério da Justiça. **Seminário nacional pela educação em prisões**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2006.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

WALMSLEY, Roy. **World pre-trial/remand imprisonment list**. 4. ed. London: Institute for Crime & Justice Policy Research, 2017. p. 1-16.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DA PARAÍBA**, desenvolvida por **Miryan Aparecida Nascimento de Souza**, aluna regularmente matriculada no Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

O presente estudo tem como objetivo geral: averiguar a existência de políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade, e, como objetivos específicos: identificar as políticas públicas que norteiam as instituições prisionais na oferta de educação para mulheres; refletir acerca das dinâmicas e das possibilidades de implementação das políticas públicas de educação para mulheres em estabelecimentos prisionais; descrever as políticas públicas preconizadas pelos estabelecimentos educacionais dos presídios femininos da Paraíba.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de que uma investigação das políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade é parte do compromisso com a justiça social, e é urgente a feitura de mapeamentos que se comprometam a fiscalizar e a analisar como a educação está acontecendo nas prisões.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores, se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos de sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico, ao responder ao questionário que lhe será apresentado. Para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa, serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se de que seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso sua participação implique algum tipo de despesas, elas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

O(a) pesquisador(a) responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa (PB), ____ de _____ de 202__.

Pesquisador responsável

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável: Miryan Aparecida Nascimento de Souza

Endereço do pesquisador responsável: Travessa Sebastião Correia Lima – Bairro Belo-Horizonte – Cajazeiras (PB) – CEP: 58.900-00 – Cel.: (83) 99115-2274 – *E-mail*: miryan.13@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – Tel.: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – *Campus* I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa (PB) – CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso de o pesquisado ser analfabeto (apenas nesse caso), deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Pesquisador responsável

Testemunha