

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Os Sentidos da Educação em uma Cadeia Pública Feminina no Estado do
Rio de Janeiro: Perspectivas Docentes**

Aline dos Santos Silva

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO EM UMA CADEIA PÚBLICA
FEMININA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS
DOCENTES**

ALINE DOS SANTOS SILVA

Sob a orientação da Professora
Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Maio de 2019

374.98153
S586s

T

Silva, Aline dos Santos, 1975-

Os sentidos da educação em uma cadeia pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes / Aline dos Santos Silva. - 2019.

113 f.

Orientador: Sandra Regina Sales.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 105-113.

1. Educação de jovens e adultos - Teses. 2.

Prisioneiros - Educação - Teses. 3. Criminosos - Reabilitação - Teses. I. Sales, Sandra Regina, 1968-

II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica/Nova Iguaçu. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

ALINE DOS SANTOS SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/05/2019.

Sandra Regina Sales. Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Patricia Bastos de Azevedo. Dra. UFRRJ

Fabiana de Moura Maia Rodrigues. Dra. UFF

AGRADECIMENTOS

Assim que cheguei ao mestrado conheci uma pessoa muito especial. Uma amiga querida que me ensinou o sentido da palavra “*Ubuntu*” – Eu sou porque nós somos. Lembro-me que passei dias pensando nessa filosofia tão utilizada pelos povos africanos. Assim, quando comecei a pensar no texto dos agradecimentos, imediatamente associei ao *Ubuntu*, pois só consegui chegar até aqui porque recebi de minha família e amigos muito apoio e carinho. Portanto esse mestrado só foi possível porque foi construído com muitas mãos. Assim agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de estar viva para concluir este projeto.

Aos meus médicos do INCA que me incentivaram a continuar, mesmo nos momentos em que parecia impossível.

Agradeço ao “sempre” Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pois sem ele este *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, localizado em Nova Iguaçu não existiria. E, eu tampouco teria conseguido cursar a graduação.

A minha orientadora Sandra Regina Sales por oportunizar que eu seja a primeira mulher da família com mestrado, agradeço imensamente.

Ao professor Elionaldo Julião, pela oportunidade de troca de conhecimentos e por me aceitar no seu grupo de pesquisa e orientação, sou imensamente grata.

A minha amiga de luta, Fabiana Rodrigues que efetivamente guiou minha jornada na busca pelo conhecimento, norteando meu caminho e me oferecendo conforto nas horas em que eu queria desistir.

Ao meu, agora nem tão novo, amigo Renato Cardoso por seu carinho e por oportunizar as entrevistas realizadas com os docentes na unidade escolar pesquisada.

Ao meu filho, e meu irmão Alan e principalmente minha mãe, pelas inúmeras ausências nos dias em que precisei estudar e escrever e deixei de participar dos almoços de família. Peço perdão, pois apesar de tudo, ainda acredito na educação.

Ao meu companheiro de jornada pelas ausências, pelas idas e vindas nos cursos e apresentações em que precisei participar, sou imensamente grata por seu carinho e cuidado.

A minha amiga querida Dayse Teixeira, pelos muitos finais de semana que ela perdeu com as correções ortográficas dos meus escritos, sou muito grata.

A minha amiga Íris por me ajudar com suas traduções preciosas nas horas difíceis, sem ela não conseguiria, agradeço.

A minha amiga Denise Fernandes que enfrentou, assim como eu, muitos obstáculos para cursar o mestrado, e que ainda que distante, nos apoiamos mutuamente.

Aos meus queridos amigos, Adriana, Renan, Glaucia, Helen, Soraya, Sérgio e professora Rosa Malena do grupo de pesquisa NEDEJA – Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos, da UFF que me acolheu e ajudou a tornar esse sonho real, agradeço.

Aos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa GPEJA – Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da UFRRJ, agradeço.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

Em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a temem. De certa forma, devemos ao medo o mérito de lembrarmos diariamente da existência da exclusão. O medo dos efeitos produzidos pela fome, pelo desespero ou, simplesmente, pelo desencanto.

(Pablo Gentili, 2001)

RESUMO

SILVA, Aline dos Santos. **Os sentidos da Educação em uma Cadeia Pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes.** 2019. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

Diante do cenário político e social em que se encontra o Brasil, no qual as mazelas sociais são atribuídas às populações mais vulneráveis, falar de educação em espaços de privação de liberdade torna-se um verdadeiro desafio. A educação nas prisões é um segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, apesar de ser uma garantia legal, frequentemente tem sido negligenciada e por vezes até invisibilizada pela própria sociedade que não reconhece as pessoas presas como portadoras de direitos. A situação das mulheres, em especial é mais complexa, visto que em nossa sociedade ainda persiste o patriarcalismo. Assim, as perspectivas sobre a EJA prisional para mulheres, expressadas pelos docentes contribuem para a compreensão e visibilização do problema. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo os sentidos e significados atribuídos à educação prisional pelos docentes que atuam na unidade escolar em uma Cadeia Pública feminina localizada no Rio de Janeiro. A metodologia emprega entrevistas semiestruturadas com sete professores de uma escola prisional no Complexo de Gericinó em Bangu no Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho, são apresentados os principais marcadores legais do Brasil e acordos internacionais sobre o tema, bem como os sentidos neles expressos, o perfil das mulheres presas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, a função da prisão e da educação para os principais estudiosos que se debruçam sobre essa temática e os sentidos e significados que os docentes lotados nessa unidade atribuem à educação. Dentre os estudiosos que embasaram essa pesquisa estão aqueles que se debruçam sobre a EJA como Jane Paiva e Sandra Sales, aqueles cujo foco está na situação prisional como Foucault, Wacquant, Elionado Julião, De Maeyer, Timothy Ireland entre outros. Acredito na relevância da pesquisa para o campo da educação de jovens em adultos em situação de privação de liberdade, especialmente para aqueles que buscam compreender o que pensam os docentes sobre a educação como um direito.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, direito à educação, espaços de privação de liberdade, docentes.

ABSTRACT

SILVA, Aline dos Santos. **The meanings of Education in a Women's Public Prison in the Rio de Janeiro State: teachers' perspectives.** 2019. 113 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu RJ, 2019.

Faced with the political and social scenario in Brazil, in which social ills are attributed to the most vulnerable populations, talking about education in places of deprivation of liberty becomes a real challenge. Prison education is a segment of youth and adult education (EJA) which, although it is a legal guarantee, has often been neglected and sometimes even made invisible by society itself, which does not recognize prisoners as rights-holders. The situation of women, in particular, is more complex, since in our society patriarchy still persists. Thus, the perspectives on the women prisoners' EJA, expressed by the teachers, contribute to the understanding and visualization of the problem. In this sense, the present research aims at the meanings attributed to prison education by the teachers who work in the school unit in a Women's Public Prison located in the Rio de Janeiro State. The methodology employs semi-structured interviews with seven teachers from a prison school in the Gericinó Complex in Bangu in the Rio de Janeiro State. In this paper, the main legal markers of Brazil and international agreements on the subject, as well as the meanings expressed in them, the profile of women detained in Brazil and Rio de Janeiro State, the prison and education role for the main scholars that study this theme and the meanings that the teachers in this unit attribute to education. Among the scholars who supported this research are those who focus on the EJA as Jane Paiva and Sandra Sales, those whose focus is on the prison situation as Foucault, Wacquant, Elionado Julião, De Maeyer, Timothy Ireland and others. I believe in the relevance of research to the field of youth education in adults in deprivation of liberty situations, especially for those who seek to understand what teachers think about education as a right.

Keywords: Youth and Adult Education, right to education, deprivation of liberty places, teachers.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL E AS CATEGORIAS DISPONÍVEIS NO INFOPEN: DO GÊNERO, DOS CRIMES COMETIDOS, DA RAÇA/ETNIA E DA EDUCAÇÃO.	17
1.1 - Os processos que envolvem o aprisionamento no Brasil e no Rio de Janeiro	18
1.2. Entre leis e acordos internacionais: especificidades para as mulheres apenadas	22
1.3. Perfil das mulheres apenadas no Brasil	24
1.3.1. Categoria raça/etnia no Brasil	25
1.3.2. Categoria crimes no Brasil	27
1.3.3. Categoria Educação no Brasil	29
1.4. Perfil das mulheres apenadas no Estado do Rio de Janeiro	33
1.4.1. Categoria Raça/Etnia no Rio de Janeiro	34
1.4.2. Categoria Crimes Cometidos no Rio de Janeiro.....	35
1.4.3. Categoria Educação no Rio de Janeiro	35
CAPÍTULO 2 - O CÁRCERE E A EDUCAÇÃO: ENTRE A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS E O DIREITO	39
2.1. Criminologia Crítica	45
2.2. A função da educação nos espaços de privação	48
2.3. Legislação sobre gênero, presídio e educação.....	56
2.4. Educação Prisional: direitos ou benefício?	58
2.5. As mulheres e a educação no Brasil	63
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E OS PROFESSORES: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES LOTADOS EM UMA UNIDADE PRISIONAL FEMININA	67
3.1. A escola.....	67
3.2. Com a palavra, os professores	73
3.3. Os sentidos da formação ao longo da vida.....	78
3.4. Sobre os sentidos da educação nas prisões	81
3.4.1. A educação prisional como estratégia para a ressocialização	82
3.4.2. A educação prisional como um direito	85
3.5. A transversalidade e EJA prisional.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa é fruto das minhas inquietações sobre os processos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços de privação de liberdade e, mais especificamente, os processos de escolarização nas unidades prisionais femininas. Para tanto, a pesquisa explorou as perspectivas dos professores e professoras de uma Cadeia Pública feminina localizada no Complexo de Gericinó em Bangu no Rio de Janeiro sobre os sentidos da educação em geral e sobre os temas transversais em particular.

Enquanto professora de sociologia do estado do Rio de Janeiro e da rede particular de ensino, tenho percebido a dificuldade em trabalhar alguns conteúdos relacionados aos eixos transversais que atravessam a prática docente no cotidiano escolar como as questões relacionadas a violência contra mulher, racismo, homofobia, dentre outros. De professores e pais de alunos(as), identifiquei que nossa prática docente está sempre sob a vigilância de alguém que, talvez por falta de conhecimento específico da área, confunde conceitos religiosos com científicos, nos exigindo uma suposta neutralidade que, enquanto pesquisadores, sabemos ser impossível de ser alcançada.

Se esses debates são latentes dentro das escolas extramuros, parti do pressuposto que os docentes lotados nas unidades penais também enfrentam dificuldades frente às especificidades e peculiaridades de tais escolas, principalmente por terem sua prática docente atravessada pelas questões que envolvem a segurança que é o pilar básico nas relações entre educadores e educandos. Assim, parti da hipótese que os desafios inerentes ao abordar temas complexos e difíceis de serem problematizados, podem ser potencializados nas escolas inseridas em unidades prisionais.

Por outro lado, entretanto, essa hipótese não me pareceu a única possível, pois como professora da rede estadual no Rio de Janeiro e de uma escola particular frequentada pela elite econômica do município de Nova Iguaçu, percebo que professores e professoras sentem-se aprisionados no espaço escolar, comecei a me interrogar se nas prisões a escola pode ser compreendida, de alguma maneira, como um espaço de liberdade para o trabalho docente em meio a tantas restrições.

As educandas que frequentam as escolas prisionais e que marcam as especificidades destas escolas, também foram determinantes para a construção do meu tema de pesquisa. Interessa-me conhecer os espaços escolares de mulheres emudecidas e silenciadas pela força de uma sociedade patriarcal que as sufoca e tenta torná-las invisíveis e, mais ainda, quando

adentram esses espaços. São mulheres atravessadas pelo lugar que ocupam na sociedade, ou seja, são mães, filhas, donas de casa, trabalhadoras, que têm em comum o fato de estarem privadas não só de sua liberdade, mas dos direitos constitucionais que deveriam ser respeitados, ou seja, privadas de sua dignidade.

A definição do objeto de pesquisa foi, assim, fruto da luta constante de tentar compreender qual o meu papel enquanto mulher, professora e pesquisadora. Portanto, a escolha pela compreensão das particularidades e vicissitudes desenvolvidas pelos colegas que lecionam nos espaços de privação de liberdade ocupados por mulheres, se fez principalmente pela minha inquietude em compreender os sentidos sobre a educação na prisão que fundamentam o trabalho dos docentes lotados nas unidades penais. Sabemos que apesar da educação em espaços prisionais ser reconhecida através dos marcos legais como na Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84), na Resolução nº 3, de 2009 do Conselho Nacional de Políticas Criminais Penitenciárias (CNPCP) e na Resolução nº 4, de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), não há um consenso sobre as finalidades da escola prisional. Diversos pesquisadores (JULIÃO, 2011; DE MAYER, 2006; MUÑOS, 2011) apresentam, no debate sobre a educação em espaços de restrição e privação de liberdade diferentes finalidades para a escola. De Mayer (2006, apud JULIÃO, 2011), infere que

[...] A educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão de obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência, etc. (DE MAYER, 2006, p. 19 apud JULIÃO, 2011, p. 213)

Onofre (2016, p.48), por sua vez, destaca que uma das finalidades da escola nas prisões é “formar pessoas livres e criativas para se reconhecerem responsáveis pelas suas próprias escolhas”.

A educação em espaços de privação de liberdade apresenta desafios também no campo pedagógico, apesar da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) afirmar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um campo específico ou uma modalidade da Educação Básica. Julião (2016) defende que as escolas nos espaços de privação de liberdade sejam reconhecidas como uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos e dialogue com a diversidade dos sujeitos ali presentes.

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, a educação nas prisões efetivamente passa a ser reconhecida como educação para jovens e adultos, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade. (JULIÃO, 2016, p.33)

A matriz curricular adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e desenvolvida pela Diretoria Especial de Unidades Prisionais (DIESP) nas escolas inseridas em unidades prisionais é a mesma ofertada nas escolas extramuros que atuam com a EJA. O material didático foi desenvolvido pelo Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e apresenta-se em módulos. Entretanto, os temas transversais perpassam qualquer proposta de conteúdo disponível no currículo mínimo ou em qualquer material didático, uma vez que são interdisciplinares e podem ser trabalhados em qualquer disciplina.

Quanto a metodologia, compreendo, apoiada em Bauer e Gaskell (2010) que faz parte desse processo apresentar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Os autores afirmam que

É útil distinguir entre quatro dimensões na investigação social. Estas dimensões descrevem o processo de pesquisa em termos de combinações de elementos através de quatro dimensões. [...] 1º Há o delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos, tais como o levantamento por amostragem, a observação participante, os estudos de casos, os experimentos e quase experimentos.

2º Há os métodos de coleta de dados, tais como entrevistas, observação e a busca de documentos.

3º Há tratamentos analíticos por dados, tais como análises de conteúdo, análise retórica, análise de discurso e análise estatística.

4º Finalmente, os interesses do conhecimentos referem-se à classificação de Habermas sobre o controle, a construção de consenso e a emancipação dos sujeitos do estudo. (BAUER; GASKELL, 2010, p.19)

Neste sentido, o primeiro movimento realizado para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida e que dialoga com o primeiro caminho proposto por Bauer e Gaskell, diz respeito ao delineamento da pesquisa, ou seja, a escolha do objeto a ser pesquisado. No caso, optei por uma escola prisional feminina localizada em uma Cadeia Pública no Complexo de Gericinó em Bangu no estado do Rio de Janeiro.

A escolha dessa escola está associada a entrada no sistema prisional aconteceu a partir de um projeto intitulado “Roda de Leitura”, no qual fui auxiliar da professora da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Ana Cláudia Godinho, que já realiza esse mesmo trabalho no presídio feminino Madre Pelletier em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A principal finalidade do trabalho é levar obras de escritoras femininas, e de autoras negras como Conceição Evaristo da Veiga, Carolina de Jesus, dentre outras, para ler com as alunas das escolas prisionais a fim de mostrar que dispomos de excelentes autoras mulheres, apesar de ainda lermos muitos autores masculinos.

Entretanto, só foi possível realizar as entrevistas porque um docente que atua na unidade fez a interlocução com os demais professores. Neste momento empreguei a metodologia conhecida como “bola de neve”. Tal metodologia é utilizada para trabalhar com grupos escondidos ou difíceis de encontrar. Conforme Dewes (2013)

Introduzida inicialmente por Coleman (1958) e Goodman (1961), a amostragem em bola de neve é um método que não se utiliza de um sistema de referências, mas sim de uma rede de amizades dos membros existentes na amostra. Esse tipo de método baseado na indicação de um indivíduo de um ou mais outros indivíduos é também conhecido como método de cadeia de referências. O processo começa de um certo número de sementes, pessoas selecionadas de alguma forma pelo pesquisador e que fazem parte da população-alvo. Essas pessoas, por sua vez, são incumbidas de indicar, a partir de seus contatos, outros indivíduos para a amostra. Segue-se assim, sucessivamente, até que se alcance o tamanho amostral desejado. (DEWES, 2013, p. 8)

Todavia, para compreender os enfrentamentos desses docentes lotados nessas unidades optei ainda pela segunda dimensão explicitada por Bauer e Gaskel, (2010), que implica em fazer um levantamento de dados a fim de traçar quais os perfis das mulheres presas que ocupam os espaços educativos oferecidos no espaço prisional. Sabermos que isso pode trazer muitas implicações, pois um perfil pode invisibilizar a heterogeneidade e esconder as interseccionalidades que atravessam essas mulheres em situação prisional. Assim, embora consigamos perceber informações importantes como que a maioria das mulheres presas no Brasil, é pobre, tem entre 18 e 24 anos e se enquadra na categoria de preta ou parda, desvelando o caráter do encarceramento da população mais vulnerável, essas mulheres são múltiplas e são atravessadas por diferentes situações, o que as torna singulares.

Num momento posterior me propus a realizar a terceira dimensão proposta pelo autor, que diz respeito ao tratamento dessas informações. Teci a partir do levantamento dos dados, algumas análises, tentando problematizar o universo das mulheres encarceradas no Brasil e no Rio de Janeiro. Ainda seguindo a terceira dimensão proposta pelos autores, analisei os marcos

legais que tratam da educação como um direito para todos e todas que estão em situação de privação de liberdade.

Finalmente, no quarto momento analisei as entrevistas semiestruturadas realizadas com sete docentes que atuam na escola de uma unidade penal feminina que tive acesso para realizar a pesquisa. Inicialmente, pensei em aplicar um questionário a esses docentes, mas com o desenrolar da pesquisa, percebi que o questionário não responderia as questões que estão nas entrelinhas da prática docente. Assim optei pela entrevista semiestruturada, ainda que saiba o risco de tal procedimento no delineamento das respostas, pois conforme Bauer e Gaskell (2010)

Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência, tais como capacidade de escrever um texto, pintar ou compor uma música, e mais do impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador. O problema surge quando os entrevistados dizem o que pensam que o entrevistador gostaria de ouvir. Devemos reconhecer falsas falas, que podem dizer mais sobre o pesquisador e sobre o processo de pesquisa, do que sobre o tema pesquisado. (BAUER; GASKELL, 2010, p.21)

Assim, após analisar e coletar dados, organizei pesquisa em três capítulos, além dessas considerações iniciais e das considerações finais. No primeiro capítulo dessa dissertação disponibilizei informações sobre o sistema penal no Brasil e no Rio de Janeiro, bem como o perfil das mulheres que estão no sistema prisional, a fim de compreender quem são os sujeitos presos no Brasil e as questões que envolvem o aprisionamento feminino. A ideia nesse primeiro momento é problematizar os dados disponíveis no INFOPEN, banco de dados que contém informações de todas as unidades prisionais brasileiras, incluindo dados de infraestrutura, seções internas, recursos humanos, capacidade, gestão, assistências, população prisional, perfil das pessoas presas, entre outros. O INFOPEN é elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Ao analisar os dados percebi algumas discrepâncias, o que evidencia as fragilidades e as lacunas do banco de dados. No entanto, o INFOPEN ainda é uma das principais fontes de informação que dispomos para analisar o sistema carcerário brasileiro. Neste sentido, foi apresentado nesse primeiro capítulo os dados do INFOPEN divulgados em junho de 2014 e 2016. Utilizei informações sobre idade, raça/etnia, tipos de crimes, e grau de instrução para

fins de cartografar os perfis das mulheres em situação de privação de liberdade no Brasil e no Rio de Janeiro.

A opção por trabalhar com os dados nacionais e em seguida com os dados do Estado do Rio de Janeiro, se deu pela necessidade de tentar compreender primeiro a dimensão da situação prisional no Brasil para em seguida estabelecer um diálogo com a realidade apresentada pelos dados no Estado do Rio de Janeiro, objeto dessa pesquisa. Assim, foram sistematizadas informações sobre como as mulheres estão representadas nas categorias cor/etnia, grau de instrução, tipos de crimes e idade para em seguida estabelecer uma relação com os dados nacionais e os dados estaduais a fim de observar minimamente as diferenças ou semelhanças entre os dados.

Já no segundo capítulo, problematizo, a partir dos marcos legais internacionais e nacionais que versam sobre essas temáticas, questões que envolvem os processos de implementação do direito à educação, em especial as que se relacionam com a garantia de especificidades relativas ao gênero e à Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade. Além disso, o capítulo apresenta compreensões sobre o significado e o papel da escola nos autores que debatem a temática e também investigar a relação entre a escola e a unidade prisional, que conforme Rodrigues (2017) são

Duas instituições que, a princípio, parecem ter um papel pedagógico antagônico e paradoxal. Uma se constitui como um espaço de exclusão e negação de direitos, enquanto a outra como premissa do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos e construção da autonomia daqueles que constituem esse espaço. No entanto, ambas as instituições estão obrigadas pela legislação a conviver com todas as suas diferenças pedagógicas e culturais em um mesmo contexto social, físico e material. (RODRIGUES, 2017, p. 3)

No terceiro e último capítulo foi apresentado os resultados da pesquisa de campo. Nele constam as entrevistas com os professores lotados na unidade penal feminina pesquisa. Para fins de manter o sigilo do profissional entrevistado optei por colocar a letra (P) de professor seguida de um número para diferenciá-los. O contato com a realidade compreendida pelos sujeitos e as possibilidades da educação enquanto espaço de construção de novas potencialidades nortearam as perguntas para a compreensão e análise da concepção de escola e de educação e mais especificamente dos sentidos da EJA nos espaços de privação de liberdade.

Na conclusão, fiz alguns apontamentos sobre quais os sentidos da educação nos espaços de privação de liberdade sob a óptica dos principais pesquisadores que atuam no

campo prisional. Problematizei as informações disponíveis no banco de dados do INFOPEN sobre o perfil das mulheres presas e apresentei os resultados das sete entrevistas com os docentes da escola pesquisada.

Além disto, destaquei a necessidade de respeitar e compreender que a educação é um direito legitimado a partir de resoluções e pareceres, mas principalmente através da Constituição Federal de 1988.

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL E AS CATEGORIAS DISPONÍVEIS NO INFOPEN: DO GÊNERO, DOS CRIMES COMETIDOS, DA RAÇA/ETNIA E DA EDUCAÇÃO.

O objetivo deste capítulo é problematizar o perfil das mulheres em situação de privação de liberdade, trazendo para o debate as questões de gênero e as categorias disponíveis na base de dados do Levantamento de Informações Penitenciárias (INFOPEN) sobre a raça, crimes cometidos e acesso a educação enquanto direito adquirido constitucionalmente.

Pretende-se ainda, iniciar um debate sobre como as mulheres estão representadas nos marcadores legais a partir da década 1990¹, especialmente naqueles que tratam do direito à educação na modalidade EJA, explicitando como elas estão representadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Prisionais e no Parecer 11/2000 e ainda nos Tratados e Conferências Internacionais nos quais o Brasil é signatário.

Pesquisadores e pesquisadoras têm se debruçado sobre as questões da representatividade da mulher na sociedade brasileira marcada pelo patriarcado². Cientistas sociais, filósofos e educadores têm debatido sobre a necessidade de homens e mulheres terem direitos equiparados, pois segundo o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD) de 2014, as mulheres estavam em desvantagem em todos os tipos de atividades na sociedade. Tal fato nos alerta para a necessidade de políticas públicas que assegurem o aumento e participação da população feminina no mercado de trabalho com salários equivalentes ao dos homens. Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos, políticos, sociais e econômicos e dos debates sobre as questões de gênero, que buscam, para além de desconstruir o discurso biológico, romper com o sistema de normas e regras que estabelecem um código de conduta no qual a mulher está em situação de

¹ A escolha da década de 1990 se dá devido a implantação da LDBEN 9394/96 que reconhece a Educação de Jovens e Adultos – EJA como modalidade da ed. Básica.

² O conceito de patriarcalismo, engendra várias discussões no movimento feminista, pois na perspectiva weberiana o termo patriarcalismo é adotado para explicar a dominação da figura masculina nas sociedades antigas ou tradicionais. Para o autor à medida que a sociedade se desenvolve as formas de dominação também se modificam. Entretanto para algumas autoras feministas como Paternam, apesar do desenvolvimento das sociedades, a organização familiar e social que coloca a figura masculina como central ainda não foi superada.

desvantagem em relação ao homem, ainda precisamos avançar. Conforme Hera (apud ALVES; CORRÊA, 2009)

Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou homem na vida social. Na maioria das sociedades as relações de gênero são desiguais e desequilibradas no que se refere ao poder atribuído a mulheres e homens. As relações de gênero, quando desiguais, tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. Os atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico. Eles são construídos histórica e socialmente e podem ser transformados. (HERA, apud ALVES; CORRÊA, 2009, p.11)

Quando se relaciona mulheres e privação de liberdade, o assunto é ainda mais complexo, sendo essa realidade ainda muito invisibilizada na sociedade atual. Há, portanto, a necessidade de pensar em direitos e cidadania sem excluir a população que está em restrição e privação de liberdade.

Tal questão tem movido o interesse de intelectuais sobre a temática das mulheres encarceradas, (CUNHA, 2010). Esse trabalho também faz parte dessa busca e, neste capítulo, pretendo fazer um levantamento inicial da situação dos presídios no Brasil e no Rio de Janeiro além de investigar, o perfil das mulheres em privação de liberdade, por meio de análises socioeconômicas, como nacionalidade, raça e etnia, faixa etária, grau de instrução, identidade de gênero, entre tantas outras nuances.

1.1 - Os processos que envolvem o aprisionamento no Brasil e no Rio de Janeiro

Segundo Levantamento de Informações Penitenciárias (INFOPEN), a população carcerária brasileira total em dezembro de 2010, somava 496.251 sendo 461.444 homens e 34.807 mulheres. De 2010 a 2016 a população carcerária no Brasil aumentou mais de 46%. Em junho de 2016 a população prisional brasileira era de 726.712, o que representa um aumento 707% em relação ao total registrado no início da década de 1990³. Entretanto, apesar

³ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2016.

do significativo aumento de número de presos, o número de vagas nos presídios não acompanhou tal crescimento, pois segundo o INFOPEN, em junho de 2016 o número de vagas era de apenas 368.049, refletindo um déficit de vagas de 358.663, com uma taxa de ocupação de 197,4%, o que demonstra que a taxa de ocupação é quase o dobro do número de vagas no sistema prisional brasileiro.

Neste sentido, pode-se constatar que o número de estabelecimentos penais não acompanhou o crescimento da população carcerária, conforme o gráfico retirado do último levantamento do INFOPEN 2016.

UF	População prisional	Taxa de aprisionamento	Vagas no sistema prisional	Taxa de ocupação	Total de presos sem condenação	% de presos sem condenação
AC	5.364	656,8	3.143	170,7%	1.989	37,1%
AL	6.957	207,1	2.845	244,5%	2.588	37,2%
AM	11.390	284,6	2.354	483,9%	7.337	64,4%
AP	2.680	342,6	1.388	193,1%	628	23,4%
BA	15.294	100,1	6.831	223,9%	8.901	58,2%
CE	34.566	385,6	11.179	309,2%	22.741	65,8%
DF	15.194	510,3	7.229	210,2%	3.651	24,0%
ES	19.413	488,5	13.417	144,7%	8.210	42,3%
GO	16.917	252,6	7.150	236,6%	6.828	40,4%
MA	8.835	127,0	5.293	166,9%	5.177	58,6%
MG	68.354	325,5	36.556	187,0%	39.536	57,8%
MS	18.688	696,7	7.731	241,7%	6.058	32,4%
MT	10.362	313,5	6.369	162,7%	5.436	52,5%
PA	14.212	171,8	8.489	167,4%	6.860	48,3%
PB	11.377	284,5	5.241	217,1%	4.798	42,2%
PE	34.556	367,2	11.495	300,6%	17.560	50,8%
PI	4.032	125,6	2.363	170,6%	2.217	55,0%
PR	51.700	459,9	18.365	281,5%	14.699	28,4%
RJ	50.219	301,9	28.443	176,6%	20.141	40,1%
RN	8.809	253,5	4.265	206,5%	2.969	33,7%
RO	10.832	606,1	4.969	218,0%	1.879	17,3%
RR	2.339	454,9	1.198	195,2%	1.033	44,2%
RS	33.868	300,1	21.642	156,5%	12.777	37,7%
SC	21.472	310,7	13.870	154,8%	7.627	35,5%
SE	5.316	234,6	2.251	236,2%	3.461	65,1%
SP	240.061	536,5	131.159	183,0%	75.862	31,6%
TO	3.468	226,2	1.982	175,0%	1.368	39,4%
União	437	-	832	52,5%	119	27,2%
Total	726.712	352,6	368.049	197,4%	292.450	40,2%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, junho/2016. Secretaria Nacional de Segurança Pública, junho/2016; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, dezembro/2015; IBGE, 2016.

O Brasil dispõe atualmente de 1.422⁴ estabelecimentos penais. Desses 1.071 são masculinos, 244 mistos e apenas 107 exclusivamente femininos. Dos 107 estabelecimentos

⁴ O quadro considera as unidades prisionais que concluíram o preenchimento do formulário online. A lista inicial de unidades prisionais informadas pelos gestores estaduais do INFOPEN contava com 1.460 unidades que estavam em funcionamento em 30/06/2016. Destas, 1.429 finalizaram o preenchimento de seus formulários dentro dos prazos estabelecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional. Na fase de validação dos dados, 7 unidades foram excluídas da base de dados, por se tratarem de Centrais de Monitoração Eletrônica ou outros estabelecimentos destinados ao monitoramento eletrônico no estado. Cabe ressaltar que a variação no número de unidades prisionais participantes entre os diferentes levantamentos do INFOPEN deve-se à variação

femininos, 27 são destinados ao recolhimento presos provisórios, 37 para o regime fechado, 12 para o semiaberto, 1 para tratamento ambulatorial e 30 destinados a diversos tipos de regime. Dentre todos os estabelecimentos penais, apenas 55 possuem celas adequadas para gestantes que abriga uma população de 563 gestantes e 361 lactantes.

A Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84) dispõe no Título IV capítulo I sobre os tipos de estabelecimentos prisionais, conforme se observa:

Art. 82. Os estabelecimentos penais destinam-se ao condenado, ao submetido à medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso.

§ 1º A mulher e o maior de sessenta anos, separadamente, serão recolhidos a estabelecimento próprio e adequado à sua condição pessoal.

§ 2º - O mesmo conjunto arquitetônico poderá abrigar estabelecimentos de destinação diversa desde que devidamente isolados.

Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.

§ 1º Haverá instalação destinada a estágio de estudantes universitários.

§ 2º Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade. (Redação dada pela Lei nº 11.942, de 2009)

§ 3º Os estabelecimentos de que trata o § 2º deste artigo deverão possuir, exclusivamente, agentes do sexo feminino na segurança de suas dependências internas. (Incluído pela Lei nº 12.121, de 2009).

Art. 84. O preso provisório ficará separado do condenado por sentença transitada em julgado.

Art. 85. O estabelecimento penal deverá ter lotação compatível com a sua estrutura e finalidade.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária determinará o limite máximo de capacidade do estabelecimento, atendendo a sua natureza e peculiaridades.

Art. 86. As penas privativas de liberdade aplicadas pela Justiça de uma Unidade Federativa podem ser executadas em outra unidade, em estabelecimento local ou da União.

Em relação a população carcerária total, o Brasil tinha em 2016 um efetivo de 726.712 presos, sendo 41.087 mulheres custodiadas no sistema penitenciário e 648.860 homens⁵. Conforme podemos observar na tabela abaixo.

UF	Pessoas privadas de liberdade em carceragens nas delegacias			Pessoas privadas de liberdade no sistema prisional			Total de pessoas privadas de liberdade		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
AC	NI	NI	NI	5.076	288	5.364	5.076	288	5.364
AL	408	10	418	6.153	386	6.539	6.561	396	6.957
AM ⁽¹⁾	NI	NI	1.113	8.448	1.829	10.277	8.448	1.829	11.390
AP	0	0	0	2.573	107	2.680	2.573	107	2.680
BA	2.634	112	2.746	12.056	492	12.548	14.690	604	15.294
CE ⁽²⁾	NI	NI	11.865	21.465	1.236	22.701	21.465	1.236	34.566
DF	157	2	159	14.354	681	15.035	14.511	683	15.194
ES	NI	NI	NI	18.315	1.098	19.413	18.315	1.098	19.413
GO	611	34	645	15.464	808	16.272	16.075	842	16.917
MA ⁽²⁾	NI	NI	1.158	7.358	319	7.677	7.358	319	8.835
MG	NI	NI	4.329	60.746	3.279	64.025	60.746	3.279	68.354
MS	562	47	609	16.614	1.465	18.079	17.176	1.512	18.688
MT	0	0	0	9.635	727	10.362	9.635	727	10.362
PA	401	0	401	13.071	740	13.811	13.472	740	14.212
PB	4	0	4	10.758	615	11.373	10.762	615	11.377
PE	NI	NI	NI	32.884	1.672	34.556	32.884	1.672	34.556
PI	NI	NI	NI	3.790	242	4.032	3.790	242	4.032
PR	9.230	596	9.826	39.219	2.655	41.874	48.449	3.251	51.700
RJ	4	0	4	47.961	2.254	50.215	47.965	2.254	50.219
RN ⁽²⁾	NI	NI	113	7.920	776	8.696	7.920	776	8.809
RO	NI	NI	NI	10.111	721	10.832	10.111	721	10.832
RR	7	4	11	2.164	164	2.328	2.171	168	2.339
RS	57	2	59	31.844	1.965	33.809	31.901	1.967	33.868
SC ⁽¹⁾	0	0	0	19.966	1.506	21.472	19.966	1.506	21.472
SE ⁽²⁾	NI	NI	297	4.793	226	5.019	4.793	226	5.316
SP	2.547	461	3.008	222.410	14.643	237.053	224.957	15.104	240.061
TO	NI	NI	NI	3.275	193	3.468	3.275	193	3.468
União	-	-	-	437	0	437	437	0	437
Total	16.622	1.268	36.765	648.860	41.087	689.947	665.482	42.355	726.712

Fonte: Levantamento de Informações Penitenciárias – INFOPEN, junho/2016. Senasp, 2015. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015.

(1) Informação sobre pessoas custodiada sem carceragens de delegacias enviadas por ofício ao Departamento Penitenciário Nacional.

(2) Informação sobre pessoas custodiadas em carceragens de delegacias: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social. Publicado no Anuário Brasileiro de Segurança Pública, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Referência: dez./2015.

(NI) Não informado

(-) Não se aplica

Segundo o último relatório do Levantamento de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres, 2ª edição publicado em 2018, do início dos anos 2000 à junho de 2016, a população prisional feminina atingiu uma marca de 42 mil mulheres privadas de liberdade. O que representa um aumento de 525% em relação ao total registrado no início dos anos

⁵ Os dados expostos na base de dados do INFOPEN 2016, também apresenta uma quantidade de 36.765 presos da polícia e segurança pública, porém nessa categoria, não faz a distinção entre homens e mulheres.

2000, refletindo, assim, a curva ascendente do encarceramento em massa de mulheres e, colocando o Brasil na quarta posição mundial ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia em relação ao tamanho absoluto de sua população prisional feminina⁶. Salienta-se, no entanto, que os dados aqui apresentados relacionados à população carcerária, são alimentados pelos gestores das unidades prisionais federais e estaduais e que, portanto, são passíveis de erros e até mesmo atrasos no envio das informações. Tal fato, nos leva a problematizar a confiabilidade dos dados apresentados pelo Departamento Penitenciário (DEPEN). Entretanto são os dados mais consolidados sobre o sistema prisional, o que nos fez decidir pela sua utilização.

Assim, a despeito da fragilidade e de algumas inconsistências encontradas na base de dados do INFOPEN, percebemos que apesar do aumento da população feminina encarcerada, o número de estabelecimentos para abrigar as mulheres em situação de privação não aumentou, assim como ainda são incipientes as políticas públicas que tratam dessas mulheres. Tal fato desrespeita as Regras de Bangkok – Regras das Nações Unidas Para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade Para Mulheres Infratoras que foi um compromisso internacional assumido em 2015 para a garantia de direitos das mulheres em situação de restrição privação de liberdade. Conforme o relatório da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de 2014, o déficit carcerário feminino atual é de 13 mil vagas em todo Brasil.

É interessante pensar que no Brasil, os estabelecimentos penais não levam em conta as especificidades das mulheres, já que as instalações foram construídas para os homens e foram simplesmente adaptadas para receber as mulheres. Não se leva em consideração que as mulheres menstruam, têm filhos e demandas diferentes das masculinas, o que reforça que as mulheres em situação de privação são duplamente vítimas de uma sociedade marcada pela dominação masculina.

1.2. Entre leis e acordos internacionais: especificidades para as mulheres apenas

O sistema de privação de liberdade não exclui a garantia dos demais direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, porém ainda precisamos percorrer um longo caminho no reconhecimento desses direitos. Isso significa que todos, independente de sua

⁶ Levantamento Nacional de Informações penitenciárias: INFOPEN Mulheres de junho de 2016.

classe social, cor/etnia, gênero e até mesmo da situação de privação de liberdade têm o direito do tratamento igualitário e principalmente digno, conforme prevê a Carta de 1988 em seu artigo 5º que dispõe que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

Isto traduz que o indivíduo que está preso, deveria ter apenas seu direito de ir e vir vedado e não os direitos adquiridos constitucionalmente. Assim, ainda que estejam em situação de privação de liberdade, a população brasileira, tem direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, como é o caso do direito à educação, previsto no artigo que dispõe que:

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. (*ibid.*)

No que diz respeito à educação em ambiente prisional, a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84) prevê na Seção II, que dispõe sobre os direitos dos presos (as), artigo 41, no inciso “VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”. Reforçando o artigo 41 da LEP, temos ainda a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Política Nacional e Penitenciária que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

Outros marcadores orientam sobre a educação em espaços de restrição e privação de liberdade, como a meta 9.8 do Plano Nacional de Educação 2014, que assegura a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração, as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação e restrição de liberdade 2010, e o Plano Estratégico de Educação no âmbito prisional 2011. Conforme aponta Julião (2016)

[...] a educação, em síntese, conforme nossos marcos legais, é um direito público e subjetivo e sua oferta escolar deve estar adequada às necessidades e disponibilidades dos seus sujeitos, garantindo sob qualquer coisa, condição de acesso e permanência na escola. (JULIÃO, 2016, p.28)

Neste sentido, as mulheres em situação de privação de liberdade têm direito à educação garantida constitucionalmente além de serem tratadas com as especificidades relativas ao seu gênero, como local adequado para o aprisionamento, conforme estipula as Regras de Bangkok⁷. No Brasil, essa situação tem sido emblemática, uma vez que as prisões femininas não passam de adaptações das prisões masculinas deixando as mulheres, inclusive aquelas que estão com gestação avançada ou bebês recém-nascidos, em espaços que não deveriam ser ocupados por nenhum ser humano, trazendo à tona a necessidade de se debater sobre as questões que envolvem as mulheres apenadas. Segundo Julião: “Por serem consideradas minorias, no âmbito da política de execução penal, a elas são destinados o que sobra do sistema prisional masculino” (2016, p.5).

1.3. Perfil das mulheres apenadas no Brasil

Para compreender o perfil das mulheres em situação de privação de liberdade no Brasil, não podemos nos esquecer do contexto econômico, social e político vivenciado pelas mulheres ao longo da história. É necessário compreender as condições materiais e objetivas de vida, mas também os fatores subjetivos, de inserção social, ética e política das mulheres na sociedade atual, já que estas são cerceadas pela relação de poder estabelecida historicamente entre homens e mulheres (CUNHA, 2010).

No Brasil, a construção do papel feminino sempre esteve atrelada a um imaginário social da mulher que cuida da família e dos filhos e que, portanto, precisa ser um exemplo de caráter e bom comportamento (MACHADO, 2000). Neste sentido, quando falamos de mulheres em situação de privação de liberdade, percebemos que para a sociedade e, até mesmo para os sujeitos envolvidos no processo prisional, seus dilemas, demandas e direitos que englobam a esfera feminina passam a ser ainda mais negligenciados se compararmos com os homens. Ainda que saibamos que “Ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”, conforme Simone de Beauvoir coloca, nós mulheres temos um biológico atravessado por

⁷ Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Essas Regras propõem olhar diferenciado para as especificidades de gênero no encarceramento feminino, tanto no campo da execução penal, como também na priorização de medidas não privativas de liberdade, ou seja, que evitem a entrada de mulheres no sistema carcerário.

questões hormonais que requer o uso e aquisição de itens de higiene básica diferenciada do corpo biológico masculino e que, o Estado negligencia. Esmagadas pelas questões biológicas, mas principalmente pelas construções sociais que atribuem papéis definidos ao universo feminino, é como se nós mulheres não pudéssemos cometer nenhum deslize que desconstrua ou nos afaste do papel de mãe protetora e exemplar. Segundo relato de algumas mulheres apenas disponível no livro da jornalista Nana Queiroz (2017), a maioria das presas são mães solteiras que precisam trabalhar fora, além de cuidar da casa e da educação dos filhos, sem qualquer apoio familiar ou do Estado. Algumas mulheres relatam a dificuldade que enfrentam por terem engravidado ainda muito jovens e serem abandonadas por seu companheiro e família. Em geral, é gente esmagada pela penúria, de áreas urbanas, que buscam o tráfico como sustento. São, na maioria, negras e pardas, mães abandonadas pelo companheiro e com ensino fundamental incompleto (QUEIROZ, 2017, p. 62-63).

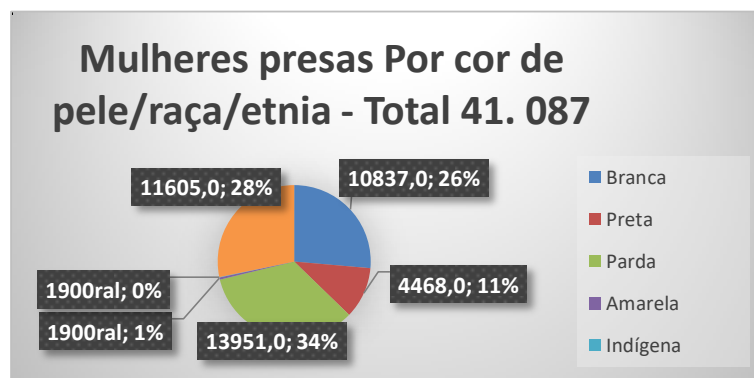
1.3.1. Categoria raça/etnia no Brasil

A ascensão do Estado punitivo no Brasil atinge principalmente a população menos favorecida, que é a mais afetada pela desregulamentação da economia e das políticas sociais e que historicamente é atingida pela exclusão e discriminação ainda presentes em nossa sociedade.

Nos dados mais recentes disponíveis no INFOPEN de 2016, percebe-se que o perfil das mulheres em situação de privação de liberdade no Brasil não se diferencia muito. A maioria é jovem, solteira, pobre, tem entre 18 e 24 anos, é parda ou preta e tem baixo grau de escolaridade, o que demonstra o nível de vulnerabilidade social em que se encontram essas jovens mulheres. A jornalista Nana Queiroz em seu livro “Presos que Menstruam” (2015) entrevistou várias mulheres que cumpriam pena nos presídios em São Paulo e também apontou para a mesma direção que os dados retratados no INFOPEN no que diz respeito ao perfil das mulheres que “habitam” o espaço prisional, ou seja, a maioria é negra, pobre e foram abandonadas por seus companheiros.

Os dados revelam que do total das mulheres presas, 34%, a maioria, se enquadram na categoria parda⁸. Conforme gráfico abaixo:

⁸ Conforme classificação do IBGE que prevê branco, preto, pardo, amarelo e indígena.



INFOPEN, junho 2016 Relatório Analítico – Brasil.

É interessante observar que se utilizarmos o critério defendido pelo movimento negro de colocar pretos e pardos numa mesma categoria, teremos 45% de mulheres negras nas prisões brasileiras. Notar-se-á que no Brasil, a população prefere operar com o critério cor da pele, diferente dos norte americanos que utilizam o critério de hereditariedade, uma vez que a noção de cor capta melhor a fluidez das relações raciais⁹. Conforme Telles

No Brasil, a existência da categoria do mulato é tanto causa como consequência de uma ideologia de miscigenação e não um resultado automático do processo biológico real da mistura de raças. A miscigenação não cria pessoas de raças mistas, como demonstra o caso dos Estados Unidos onde as pessoas de mistura racial são simplesmente negras. Na ideologia brasileira, os mulatos são valorizados no imaginário nacional como sendo o brasileiro típico, embora sejam também frequentemente marginalizados e na realidade estejam mais próximos da condição dos negros do que da dos brancos na estrutura de classes do Brasil. A racialização ocorre em graus de tonalidades, sendo que o significado associado às diferentes cores de pele corresponde aos diferentes níveis de discriminação. Os pretos ou negros, na concepção popular do termo, são aqueles no extremo do espectro de cores, mas na forma de uso em expansão, o termo negro também inclui mulatos ou pardos. Sendo assim, negro pode se referir a uma proporção pequena da população nacional ou à maioria, dependendo da definição utilizada. (TELLES, 2003, p. 135)

O Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) trabalha com a classificação de raça como uma construção histórica e social, ou seja, compreende raça como uma categoria que foi construída ao longo da história. Usando como referência autores como Bonniol e Garcia, o IBGE tenta definir raça:

Compreende-se, assim, a raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente

⁹ O INFOPEN não deixa claro a maneira como alimentam a base no quesito raça/etnia. Não fica claro se é realizado um questionário quando o sujeito entra na instituição ou se as informações são preenchidas por um agente prisional.

destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais. Na utilização desta categoria de análise, não se trata do grupo social cujo fundamento seria biológico, mas de grupo social reconhecido por marcas inscritas no corpo dos indivíduos (cor da pele, tipo de cabelo, estatura, forma do crânio etc.). (IBGE, 2006, p.17)

Ainda no quesito raça/etnia, os dados nacionais de 2016 apresentam um total de 11.605, que representa 28% de mulheres cujas raças/etnias não foram informadas ou não foram definidas por aqueles que fazem o levantamento das informações. Nas informações de 2014, esse montante de mulheres que não se enquadravam em nenhuma categoria de cor/etnia era de 14%, o que nos leva a problematizar as informações disponíveis pela base de dados, pois não conseguimos saber se essas mulheres não conseguem se auto definir ou se os agentes prisionais não estão dando devida atenção a essa categoria. Entretanto, essa questão, no momento, ficará lamentavelmente sem resposta, pois por enquanto só foi possível analisar os dados disponíveis. Para confrontá-los, seria necessário entrevistar um número significativo de mulheres que passaram ou ainda estão no sistema prisional. Contudo cabe refletir que historicamente, a população negra e parda no Brasil, foi, ou melhor, ainda é vítima da exclusão e do preconceito disseminado pelos povos europeus que ocuparam nosso território.

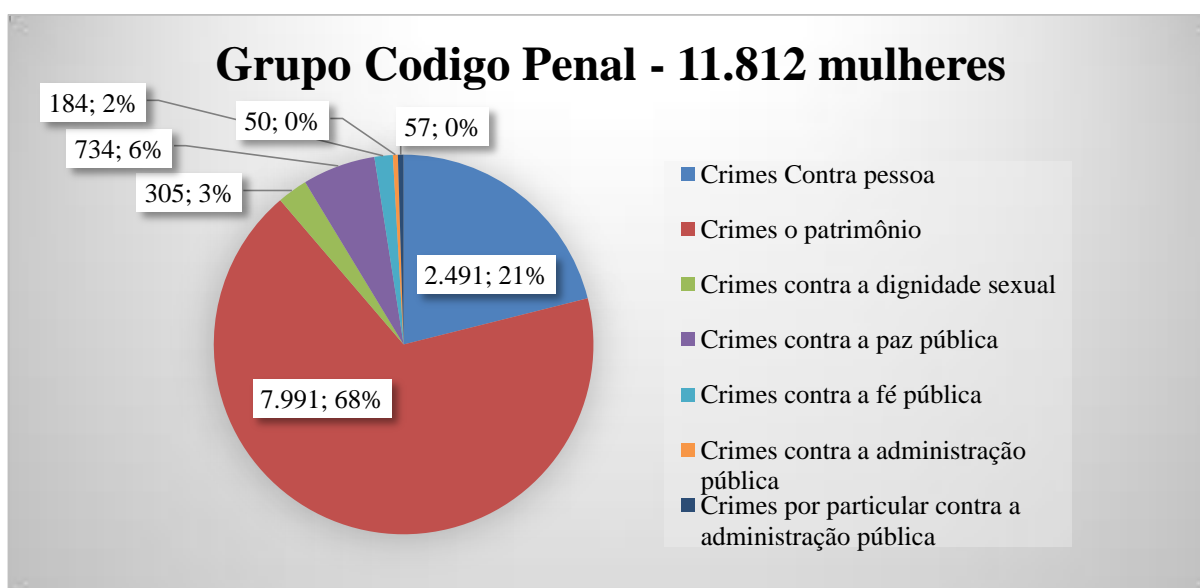
1.3.2. Categoria crimes no Brasil

No que diz respeito aos crimes cometidos e as respectivas condenações, da população carcerária nacional feminina o último relatório do INFOPEN de 2016 destaca que das 41.087 custodiadas, 17.955 presas estão sem condenação, ou seja, aquelas que estão aprisionadas, porém não possuem sentença transitada em julgada, impedindo assim o cumprimento da execução da pena; 13.536 estão no regime fechado, o regime mais rigoroso, qual sejam, aquelas que são condenadas a pena superior a oito anos, conforme determinado pelo artigo 33, § 2º, alínea a do Código Penal; 6.609 no regime semiaberto, que se destina aos casos de não reincidência e para condenações entre quatro e oito anos, nesse tipo de pena, a pessoa tem o direito de trabalhar e estudar durante o dia fora da prisão e retornam à noite; 2.755 no regime aberto, que é direcionado a pessoas condenadas até quatro anos sem que tenha reincidência no crime. Nesse regime, o detento deve trabalhar, frequentar cursos ou exercer qualquer outra atividade autorizada durante o dia e recolher-se à noite em casa de albergado ou na própria

casa. Outras 184 mulheres estão em medida de segurança por internação e 48 em medida de segurança por tratamento ambulatorial.

Na categoria de crimes cometidos, os dados do INFOPEN indicam dois grandes grupos. O grupo de “Tipos de incidentes por código penal” e outro por “legislação específica”. Do grupo incidente por código penal, estão enquadradas 11.812 presas, destacando-se os crimes contra o patrimônio que corresponde a 7.991 dos enquadramentos.

No grupo categorizado em legislações específicas que contempla 22.049 detentas, destacam-se os crimes que envolvem drogas, que engloba crimes como tráfico de drogas, associação para o tráfico e tráfico internacional de drogas com 21.022 dos enquadramentos.



INFOPEN, junho 2016 Relatório Analítico – Brasil.

Ressalta-se, entretanto, que segundo INFOPEN 2016, 38% dos 1.422 estabelecimentos penais não têm condições de obter as informações referentes ao tipo de crime cometido ou a legislação específica do ato infracional, o que torna mais difícil o mapeamento dos tipos penais presentes no sistema. Temos ainda um grande efetivo de pessoas que, apesar de estarem presas, não foram a julgamento.

Entretanto, segundo relatório da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de 2014, 80% das mulheres presas foram condenadas por possuir envolvimento com tráfico de drogas. Conforme citação da Política Nacional de Atenção às Mulheres em situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional:

A partir de uma pesquisa institucional, realizada no ano de 2012 e subsidiada através de dados enviados por todas as unidades da federação ao DEPEN/MJ, foi levantado que aproximadamente 80% das mulheres presas possuem envolvimento com o tráfico nacional ou internacional de drogas. Por esse motivo, há a necessidade urgente de se fomentar políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento às drogas, além de ser de extrema importância uma revisão legislativa sobre tal temática. Neste cenário, importa destacar que a maioria das mulheres presas por tráfico de drogas possui uma posição coadjuvante no crime, realizando serviços de transporte de drogas e pequeno comércio. Em pequena escala, elas realizam atividades voltadas à gerência. Grande parte é usuária de drogas. (BRASIL, 2014b, p. 14)

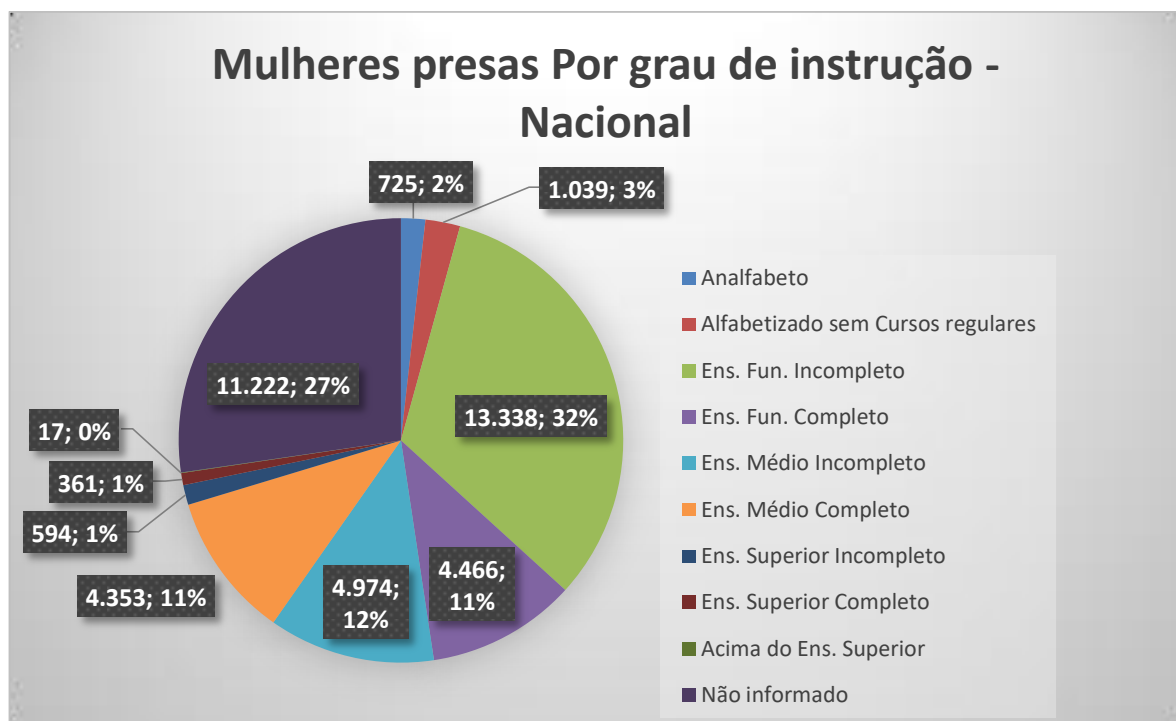
1.3.3. Categoria Educação no Brasil

Ao analisar o grau de instrução das mulheres em situação de privação de liberdade, notar-se-á que das 41.087 mulheres presas no Brasil, 13.338 possuem ensino fundamental incompleto e 725 são categorizadas como analfabetas, Há outro grupo de 11.222 que são alfabetizadas sem terem frequentado cursos regulares, o que nos leva a crer que estas mulheres nunca frequentaram a escola formal, ou a frequentaram por curtos períodos de tempo, mas sabem ler, assinar o nome e fazer operações básicas.

Salienta-se, entretanto, que o conceito de analfabetismo vem sofrendo revisões ao longo dos anos. Em 1958, segundo a UNESCO, era considerada alfabetizada(o) uma pessoa que conseguia ler um enunciado simples. Para os dados censitários, o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), que segue o modelo de outros países, apura-se os índices de analfabetismo com base na autoavaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever. Pergunta-se se a pessoa sabe ler e escrever uma mensagem simples. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. De qualquer forma, Di Pierro e Haddad, (2000) enfatizam que:

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.1)

Neste sentido, é interessante observar que o número de mulheres encarceradas que se autoavaliam alfabetizadas sem terem conseguido frequentar a escola formal é significativo conforme demonstra o gráfico abaixo:



INFOPEN. Junho 2016 – Relatórios Analíticos, Brasil.

A informação sobre pessoas alfabetizadas que não frequentaram a escola nos remete a pensar nas dificuldades encontradas por essas mulheres para seguirem com os processos educativos tradicionais e quais os sentidos dessa escolarização para elas. Entretanto, numa sociedade letrada e grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, o sentido do letramento vai além do saber ler e escrever. A questão do letramento é emblemática, pois saber ler e escrever bilhetes simples, incluindo o nome, não significa, segundo a UNESCO que essas pessoas tenham acessado o conhecimento que vai colocar este indivíduo a par de todos os seus direitos e deveres enquanto cidadão, tornando-os capazes de fazer escolhas conscientes segundo as normas estabelecidas pela sociedade dominante que elabora as regras. Conforme UNESCO, citado por Sales e Jane no artigo “As muitas invenções da EJA”

Na década de 1970 a UNESCO sugeriu a adoção do conceito analfabetismo funcional para definir o fenômeno de pessoas que mesmo escolarizadas não conseguem fazer uso social da leitura e funcionais os jovens e adultos com

menos de quatro anos de estudo, já que esse seria um período considerado adequado para a consolidação da leitura e da escrita. (SALES; JANE, 2014, p.5)

Assim, ainda que essas mulheres efetivamente possuam uma gama de conhecimentos culturais e artísticos que as possibilite se autoavaliarem como alfabetizadas, ainda precisam da “certificação” emitida pelos órgãos que oficiais. A educação que se traduz em um diploma, é requisito para que possam se inserir no mercado formal de trabalho e sentirem-se parte do todo social, que aliás, é um direito constitucional como destaca o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 6 de 2010 que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância

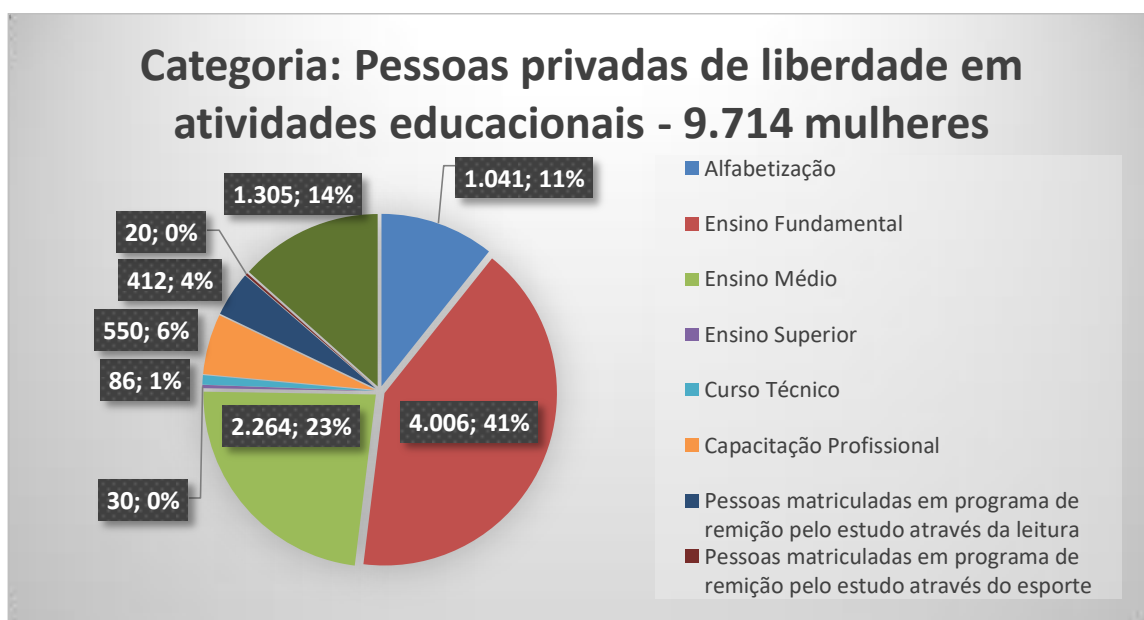
A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também ela é um direito civil e político. Sinalizada na Constituição e explicitada na LDB a Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Essa tipificação da Educação Básica tem o condão de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010a, p. 7)

Sobre as outras atividades educacionais que compõe o aprendizado, vale ressaltar, que as atividades educacionais oferecidas nas prisões vão além da escolarização formal, pois também englobam cursos técnicos e profissionalizantes além de oficinas. Segundo Julião

[...] a educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; melhorar a qualidade de vida na prisão; e conseguir um resultado útil, tal como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Essa

educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência. (JULIÃO, 2016, p. 34)

Entretanto, segundo os dados do INFOPEN 2014 traduzidos no gráfico abaixo, das 9.714 mulheres privadas de liberdade, 41% dessas estão matriculadas na EJA para cursar o ensino fundamental. E, ainda que não contemple a maioria, um número relevante de mulheres busca um envolvimento com as atividades educacionais oferecidas nas unidades prisionais, seja pela possibilidade de remissão de pena ou pela possibilidade de exercer uma profissão ao saírem dos muros da prisão. O instituto da remição encontra disposição legal nos artigos 126 a 130 da Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84). Remir a pena traduz-se no desconto de parte do tempo de execução da pena privativa de liberdade, em regra, pelo trabalho realizado ou estudo.



INFOPEN. Junho 2016 – Relatórios Analíticos, Brasil.

Outra questão suscitada a partir da análise dos gráficos e referenciada por Ireland (2011), diz respeito à educação de jovens e adultos que apesar de ter seu direito garantido pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) e pelo parecer 11/2000, ainda possui muitos entraves dentro e fora dos espaços de privação. Segundo o autor, nas prisões ainda temos um alto grau de analfabetismo e as políticas públicas que tratam da EJA em espaços de restrição e privação de liberdade, apesar de terem avançado, ainda são insuficientes para dar conta da demanda e das especificidades da EJA nesses espaços. Para Timothy, a EJA prisional é um campo muito específico de atuação, o que demandaria dos

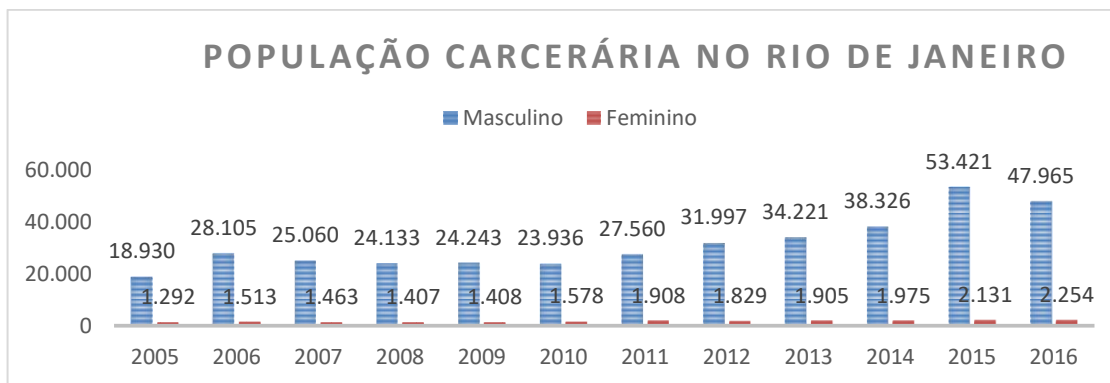
docentes que atuam nesses espaços algum tipo de curso que possibilitasse aos envolvidos maior conhecimento das especificidades da EJA nesse campo de atuação.

No esteio dos sujeitos da diversidade, alguns grupos têm conquistado lugar de visibilidade e assumido identidades sociais singulares: sujeitos do campo, internos penitenciários, quilombolas, surdos entre outros, arregimentam força e obtiveram políticas e programas específicos a eles destinados, no conjunto heterogêneo que potencialmente demanda a EJA. Nesses conjuntos, mulheres presas e negras, por exemplo, passam a ter visível a problemática que as acompanha durante o tempo de privação de liberdade, que inclui a segregação pelo fato de delinquirem, sendo mulheres e mães, e de pesar sobre suas costas a questão racial, fundadoras de outras desigualdades entre os pobres e mais desiguais no país. Essas mulheres, em grande parte, sofrem ainda pelo afastamento da escola, o que confere um grau insuficiente de escolaridade para prover a luta pela sobrevivência após o cumprimento da pena. (PAIVA; SALES, 2013, p. 6)

De fato, apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda precisamos melhorar muito no que diz respeito a efetivas políticas públicas que tratam da educação nos espaços de restrição e privação de liberdade, lembrando que a educação por si só, no modelo de inspiração iluminista, não capaz de “salvar” o indivíduo que está aprisionado, torna-se necessário também combater as desigualdades sociais tão latentes nos países da América Latina.

1.4. Perfil das mulheres apenadas no Estado do Rio de Janeiro

A situação dos presídios femininos no Rio de Janeiro não se diferencia muito daqueles em outras capitais brasileiras. Como as demais unidades prisionais do Brasil, o Rio de Janeiro também passa por problemas estruturais e de superlotação. O estado possui 51 estabelecimentos penais, sendo 39 masculinos, 6 exclusivamente femininos e 6 mistos. A população carcerária total do Estado é de 50.219, sendo 47.965 homens e 2.254 mulheres. Entretanto a capacidade de vagas em todo o sistema é de 28.443, que gera um déficit de 21.776 vagas. No que diz respeito ao número de vagas nos presídios femininos o estado possui 2.254 com um déficit 460 vagas.



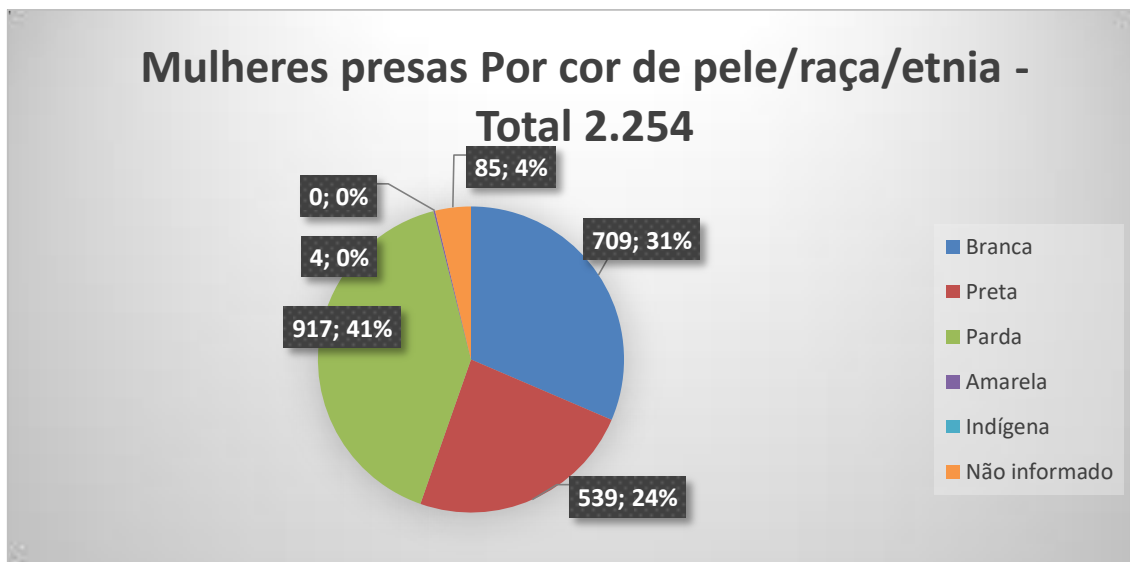
INFOPEN. Junho 2016 – Relatórios Analíticos, Rio de Janeiro.

No caso das unidades penais exclusivamente femininas, o estado possui apenas 6 unidades. Sendo duas destinadas ao regime provisório, duas ao regime fechado, uma ao semiaberto e uma a diversos tipos de regimes. Destas seis unidades femininas apenas duas possuem celas adequadas com dormitórios para gestantes e uma dessas com centro de referência materno-infantil.

1.4.1. Categoria Raça/Etnia no Rio de Janeiro

No que diz respeito à raça/etnia, os dados apontam que a população feminina considerada parda segundo o critério do IBGE representa 38% do total das apenadas enquanto a população preta representa 25% do total. No estado do Rio de Janeiro, assim como no Brasil, a questão racial também é emblemática à medida que apresenta nas tabelas o número de mulheres pretas separadas do número de mulheres pardas. Entretanto, se consideramos o somatório de pretos e pardos conforme os critérios do movimento negro, ou seja, se dividirmos entre brancos e não brancos teremos uma população prisional feminina no Rio de Janeiro de 63% não brancos, que representa mais da metade das apenadas. O que reforça a ideia de que os presídios brasileiros são ocupados pela população parda e preta, fazendo-nos pensar em como as instituições lidam com as questões que envolvem a delinquência com a população preta e a branca.

O gráfico demonstra os dados segundo a classificação do IBGE:



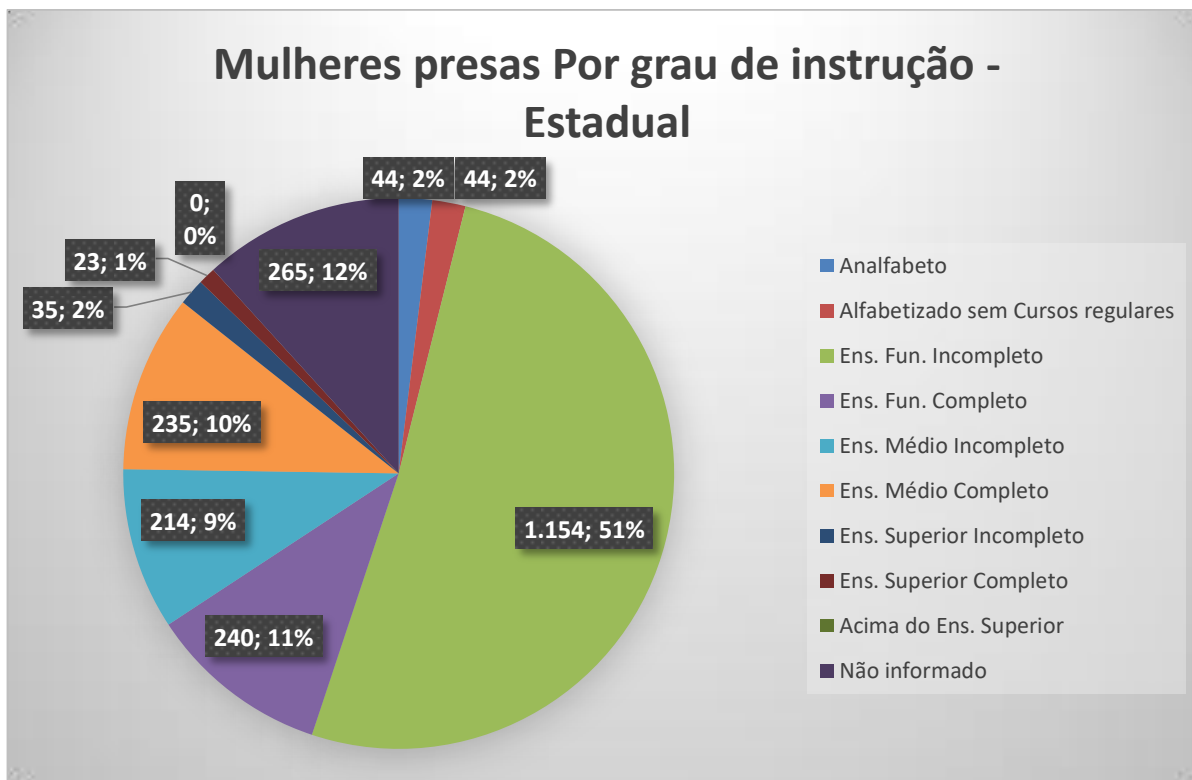
INFOPEN. Junho 2016 – Relatórios Analíticos, Brasil.

1.4.2. Categoria Crimes Cometidos no Rio de Janeiro

Na categoria crimes, assim como acontece com os dados nacionais, o INFOPEN divide em dois grandes grupos. Porém no último relatório, em junho de 2016, esses dados não foram divulgados pelo Estado do Rio de Janeiro, confirmando mais uma vez a fragilidade das informações, que em muitos casos não são completas.

1.4.3. Categoria Educação no Rio de Janeiro

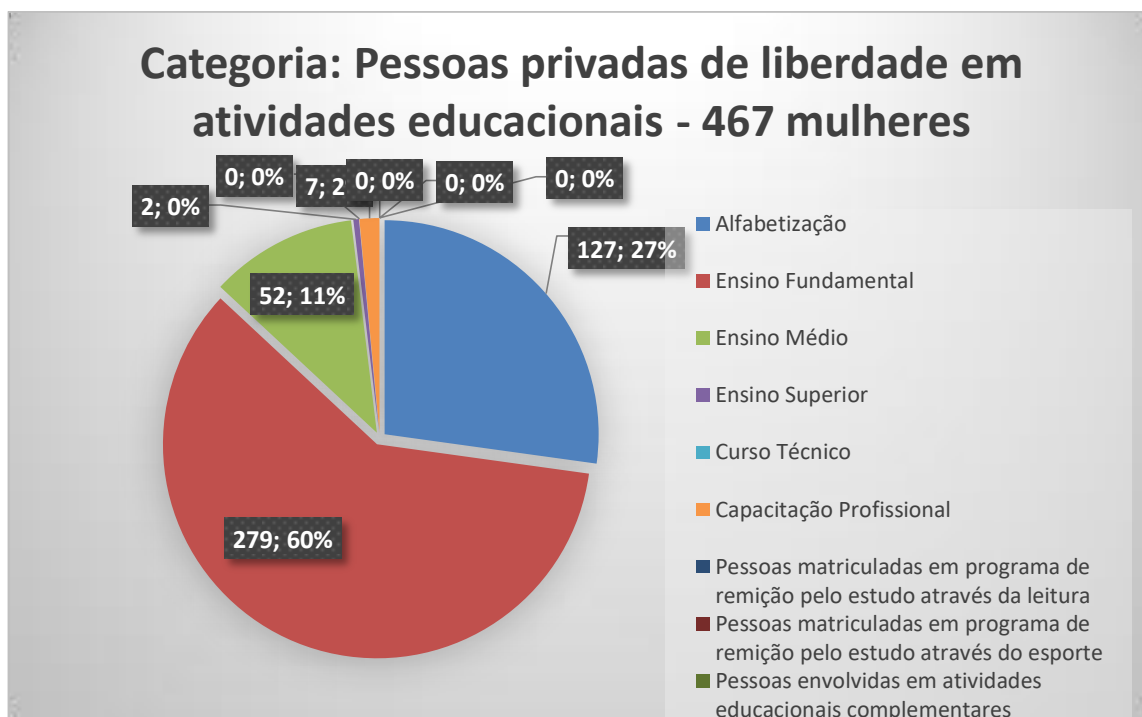
Quando se analisa o grau de escolaridade das presas a partir das informações de 2016, percebe-se que assim como nos dados nacionais, no Rio de Janeiro o número de presas com ensino fundamental incompleto é muito significativo, agregando mais de 50% das apenadas. Em contrapartida o estado possui apenas 23 presas com ensino superior completo na base de dados de 2016, o que já corresponde um “avanço” no que diz respeito às informações, pois nos dados de 2014 a informação sobre mulheres apenadas com ensino superior não constava na base do INFOPEN reforçando a fragilidade das informações contidas na base de dados. Eis os dados:



INFOPEN. Junho 2016 – Relatórios Analíticos, Rio de Janeiro.

Entretanto, sabe-se que o Ministério da Justiça atua para oferecer mais clareza e precisão nos dados sobre as penitenciárias no Brasil, mas em virtude de vários problemas de ordem estrutural e até da natureza das informações, que são fluidas, o processo de captura dos dados ainda é muito complexo.

Cabe ressaltar que no relatório de junho de 2016 para o estado do Rio de Janeiro, não foram disponibilizados os dados referentes a quantidade de presos(as) envolvidos em atividades educacionais. No entanto em 2014, no que diz respeito aos processos educativos foi revelada uma amostra de 467 mulheres, na qual pode-se destacar que 60% estão matriculadas no ensino fundamental, conforme o gráfico abaixo:



INFOPEN. Junho 2016 – Relatórios Analíticos, Rio de Janeiro.

Pode-se concluir que dos dados presentes na base do INFOPEN disponível para análise, ainda são muito deficientes e carecem de aperfeiçoamento. Observa-se, entretanto, que a forma de recolhimento dos dados está passando por processos de mudança. O Departamento Nacional de Justiça (DEPEN) lançou este ano um programa, que está em vias de operacionalização nos presídios do Brasil que visa tornar mais explícita e concreta as informações sobre a população prisional e desta forma poderemos estruturar e sistematizar melhor as informações.

Percebe-se, entretanto, que o perfil das mulheres presas no Brasil e no Rio de Janeiro, relaciona-se diretamente com o processo de exclusão e desigualdades sociais nos quais essas mulheres estão inseridas. São mulheres em situação de vulnerabilidade social. Mulheres oprimidas e silenciadas pela força do patriarcado e do racismo que ainda está tão presente em nossa sociedade. Tal situação nos remete a discussão que Gonzalez (1984) traz sobre o negro sociedade brasileira, especialmente da mulher negra, quando resgata os sentidos atribuídos a palavra “*mucama*” e como seu significado e atribuições ainda estão latentes na mulher negra.

As condições de existência material da comunidade negra remetem a condicionamentos psicológicos que têm que ser atacados e desmascarados. Os diferentes índices de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do “lugar natural” de Aristóteles. Desde a época

colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc., até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (...). No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão psicológica através do medo. A longo prazo, o que se visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado, mediante à utilização de todos os meios que perpetuem a sua divisão interna. Enquanto isso, o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando do de ordem e segurança sociais. (GONZALES, 1979c, apud GONZALES, 1984, p.232)

Se as mulheres, de uma forma geral, precisam enfrentar os problemas decorrentes da sociedade patriarcal, o que dizer das mulheres negras, especialmente daquelas que estão em situação de privação de liberdade.

As mulheres negras experimentaram uma opressão diferenciada, imensamente dolorosa e carregam em seus corpos as marcas dessa violência. O mito da democracia racial tão explorado no século XIX, não passa de efetivamente um mito quando analisamos as estatísticas do INFOPEN e constatamos que a maioria das mulheres presas no Brasil é negra ou parda. Tal situação nos remete a pensar no desenvolvimento das políticas públicas para mulheres encarceradas, pois se a maioria das mulheres presas no Brasil é negra e parda, precisamos repensar os modelos e mecanismos que desenvolvemos com essas mulheres a fim de respeitar suas especificidades.

É com esse olhar que precisamos trabalhar a Lei 10.639 de 2003 nos espaços de privação de liberdade, não mais como um tema suscitado em algum momento na sala de aula, mas como algo maior, que faça parte do cotidiano escolar e que atravesse todas as disciplinas ofertadas para essas mulheres.

CAPÍTULO 2 - O CÁRCERE E A EDUCAÇÃO: ENTRE A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS E O DIREITO

Ao analisar os espaços de privação de liberdade, nota-se que as punições passaram por uma espécie de “sofisticação”. Se num primeiro momento a lógica das prisões seguia o direcionamento da criminologia positivista, que acreditava que os crimes tinham causas biológicas e que, portanto, a responsabilidade pelo ato criminoso estava atrelada ao comportamento do indivíduo criminoso, caracterizando uma concepção ontológica sobre o delito, recentemente as concepções construtivistas ganharam maior relevância ao destacar que o delito faz parte de uma construção social, ou seja, a concepção de crime é fluida e frágil, e, depende da sociedade em questão. “Delitos, segundo Emílio García Méndez, são reações humanas às quais as sociedades, ao longo dos tempos, têm atribuído um sentido determinado” (apud COSTA, 2006 p. 13).

Para Foucault (2008) o surgimento das prisões seguiu a modelo capitalista e industrial na qual aqueles que não atendiam aos padrões estabelecidos como sociais estavam sujeitos a receber sanções. Neste período o sujeito “desviante” era aquele que não correspondiam as concepções do trabalho imposto pelo modelo de produção capitalista.

Assim, a função das prisões seria para Foucault (2008) punir o infrator, defender a sociedade e “docilizar” os corpos de maneira que os sujeitos que não “se enquadravam” dentro do modelo de sociedade dominante, pudessem ser “domesticados” para sua reinserção na sociedade. Dentro dessa lógica, a principal função da educação nesses espaços, seria de moldar e “disciplinar” os corpos “desviados” que por algum motivo não correspondiam ao modelo imposto pela sociedade. Conforme Foucault

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, que o desarticula e recompõe. Uma “anatomia política”, que é também uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". (FOUCAULT, 2008, p. 119)

Entretanto, quando se fala em comportamentos adequados para viver em sociedade, precisamos problematizar sobre quem define o que é adequado ou não. Visto que, crime é uma definição social produzida por determinadas classes sociais hegemônicas. Assim, na sociedade industrializada, capitalista e majoritariamente influenciada pelos preceitos do cristianismo, apesar de todos os avanços nos marcadores legais sobre igualdade de direitos, ainda perdura de forma significativa, uma forte influência do patriarcalismo (PATERMAN, 1988) exercido por um grupo social que tem poder na sociedade. Este grupo estabelece quais os modelos de instituições e escolarização os demais devem seguir, excluindo aqueles que por algum motivo não se adequam aos parâmetros e normas estabelecidas por essa classe dominante. Os sujeitos categorizados como “*marginais*” são colocados nas prisões, que por excelência, tornaram-se o lugar que recebe aqueles que são considerados “desviantes” das normas e padrões sociais, fazendo com que os espaços de privação de liberdade se transformassem no local “perfeito” para adestrar os corpos desviantes, ao mesmo tempo em que os exclui do convívio social.

Todavia, se Foucault ao fazer a análise das prisões constatou que a educação nesses espaços tinha a função de docilizar os sujeitos para uma possível reinserção social, outros pesquisadores como Goffman (2015), ressaltam que a função das prisões vai além da punição explicitada por Foucault, pois também visa a reinserção do condenado e a proteção da sociedade, uma vez que o “suposto” criminoso, enquanto preso, estará longe do convívio social, recluso e isolado no que o autor chama de instituição total cuja principal característica é ter sua vida administrada por outras pessoas que estão em situação de poder. Conforme Goffman

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 2015, p. 11)

Outro autor importante para a compreensão da função das prisões é Loic Wacquant (2011), que descreve em seu livro “As prisões da miséria” os processos que levaram a criminalização da miséria e dos miseráveis. Para o autor o problema do sistema penal vai muito além de aprisionar pessoas por delitos cometidos, posto que o delito responde a pressupostos socioculturais, ou seja, a definição do delito é produzida pela classe hegemônica.

Wacquant destaca que na forma de organização neoliberal, o Estado policial e penitenciário substitui o Estado econômico e social:

A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: presente na sociedade neoliberal que “pretende remediar com um ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo Mundo”. (WACQUANT, 2011, p.9)

Especificamente sobre o Brasil, Wacquant (2011), em “Notas aos leitores brasileiros”, do livro “As prisões da Miséria”, destaca que apesar do crescimento industrial que proporcionou enriquecimento coletivo, a sociedade brasileira continua marcada pelas desigualdades sociais significativas e principalmente pela pobreza que acomete uma grande parcela da população, o que fomenta inexoravelmente a violência criminal nas grandes cidades. Aliado a isso, o desenvolvimento de uma economia informal baseada no tráfico de drogas internacional que alicia os jovens pobres, cujo desejo e necessidade de consumir os deixa fragilizados frente a sociedade de consumo, na qual o ter é mais importante que o ser, transforma países como o Brasil em um país com altas taxas de homicídios.

Outros fatores como a violência letal praticada pelas forças policiais aliadas aos métodos de tortura são extremamente relevantes para o aumento das estatísticas de homicídio, visto que contribuem para a banalização da violência. Conforme Wacquant

O uso rotineiro da violência da polícia militar e o recurso habitual à tortura por parte da polícia civil (através do uso da “pimentinha” e do “pau de arara” para fazer os suspeitos “confessarem”), as execuções sumárias e os “desaparecimentos” inexplicados geram um clima de terror entre as classes populares, que são seu alvo, e banalizam a brutalidade no seio do Estado. (WACQUANT, 2011, p.11)

Aliado a brutalidade quase institucionalizada das forças policiais emerge além da questão da hierarquia de classes, a estratificação racial e a discriminação pautada na cor da pele, que está presente de forma endêmica nas burocracias policial e judiciária (WACQUANT, 2011). Em seus pressupostos, Wacquant levanta a discussão sobre quem são os sujeitos presos, possibilitando dialogar sobre o perfil da população prisional brasileira apresentado no capítulo anterior.

Neste sentido, para Wacquant, a função das prisões passa a ser de punição e controle de uma população que é penalizada pelo próprio sistema econômico e social como os negros e os pobres que historicamente foram excluídos de nossa sociedade.

Wacquant (2011), além de explicitar a tensão classe e raça, destaca a questão do racismo no tratamento a populações da mesma classe social ao afirmar que:

Sabe-se, por exemplo, que em São Paulo, como nas outras grandes cidades, os indiciados de cor “se beneficiam” de uma vigilância particular por parte da polícia, têm mais dificuldades de acesso a ajuda jurídica e, por um crime igual, são punidos com penas mais pesadas que seus comparsas brancos. E, uma vez atrás das grades, são ainda submetidos às condições de detenção mais duras e sofrem as violências mais graves. Penalizar a miséria significa aqui “tornar invisível” o problema negro e assentar a dominação racial dando-lhe um aval de Estado. (WACQUANT, 2011, p.11-12)

Nota-se que as questões que envolvem os negros e pobres no universo do crime e das prisões estão muito além do ato infracional em si. A penalização da população categorizada como “marginal” está aquém da definição do que a criminologia tem para o que chama de delito, uma vez que “constitui-se delito um fato complexo no qual incidem fatores biológico, psicológicos e socioeconômicos, cada um com sua devida importância” (RIOS, 2007, p. 178,179).

Com outra perspectiva, mas também ressaltando a criminalização daqueles menos abastados e entre esses os negros, Thompson (2007) em “O Futuro da Criminologia” expõe e critica as discussões colocadas no início do século XIX por Césare Lombroso (1835-1909) que foi um dos principais fundadores da escola positivista e que acreditava que existiam criminosos natos, ou seja, para Lombroso algumas pessoas nasciam criminosas. As ideias de Lombroso são assim sistematizadas por Thompson:

[...] alguns indivíduos advinham ao mundo atavicamente inferiorizados, portanto um defeito biológico, anterior ao nascimento, que os impedia de alcançar o nível de desenvolvimento civilizatório de seus companheiros de espécie. Como resultado, indefectivelmente vinham a se tornar meliantes. Eram iguais aos índios, aos negros, insensíveis a dor, cruéis, infantilizados, portadores de conduta desviante. Seriam, os criminosos natos, selvagens como os selvagens das novas terras, maus e perigosos como eles. E, é claro, cabia tratar as duas categorias – criminosos natos e colonos – como os mais severos recursos aptos a lhes impedir a prática de ações resultantes de sua inerente perigosidade. (THOMPSON, 2007, p. 78)

A corrente positivista defendida por Lombroso acreditava que a causa do crime era natural e biológica e que, portanto poderia ser extirpada da sociedade, recebeu duras críticas, inclusive de Thompson (2007) que reconhece a importância que o meio exerce no comportamento dos indivíduos e conseqüentemente na definição do que e de quem é criminoso. Para Thompson (2007), os grupos sociais menos abastados são mais visíveis para sociedade, uma vez que vivem de maneira mais coletiva e, portanto, têm seus comportamentos mais “vigiados”. A punição criminal é dirigida aqueles que estão mais visíveis aos olhos da sociedade e dos agentes da segurança.

Os crimes cometidos pelas classes média e alta, por vezes, não geram reconhecimento, por parte da sociedade e até mesmo dos agentes públicos, que diminuem a importância do delito cometido. Enquanto os delitos cometidos por aqueles que fazem parte da população menos abastada, são frequentemente expostos nos grandes canais de comunicação e associados a crimes gravíssimos, ainda que não seja. Provocando na população uma reação de comoção, incitando a busca por uma pena que julgam exemplares, mas que na verdade não passa de um desejo de vingança. De acordo com Thompson

As classes médias e altas tendem a passar maior parte do tempo em locais fechados; os indivíduos destituídos vivem a céu aberto. Aquelas ocupam habitações adequadamente delimitadas, bem defendidas contra invasões; trabalham em ambiente reservados; estudam em colégios da rede privada; encontram-se, bebem, jogam, divertem-se, comem, nas próprias residências ou nas casas uns dos outros ou nas vivendas do campo ou nos clubes ou em restaurantes e casas noturnas de luxo; locomovem-se em automóveis particulares. Em contraposição, os pobres permanecem a maior parte do tempo em franca exposição: habitam barracos, bebem na tendinha, jogam debaixo do lampião na subida do morro, divertem-se pelas calçadas, frequentam escolas públicas, trabalham pelas ruas ou em massa (como nas fábricas), lidam diretamente com o público, reúnem-se nas esquinas. Há muito mais probabilidade de serem os delitos dos miseráveis “vistos” pela polícia do que aqueles perpetrados pela gente de posição mais elevada. Como conseqüência, idênticos comportamentos, dependendo da classe a que pertencer o sujeito mostrarão variações quanto a gerar reconhecimento de serem “criminosos”. (THOMPSON, 2007, p. 79)

Essa perspectiva de criminalização das classes menos abastadas, infelizmente ainda perdura em nossa sociedade. Os espaços prisionais ainda são majoritariamente ocupados por pobres e negros, refletindo o quanto as teorias de Lombroso e posteriormente da criminalização da pobreza, ainda estão presentes no imaginário social.

Posto isto, percebemos que as prisões são espaços complexos que não podem ser definidas como espaços no qual “habitam” apenas aqueles sujeitos que transgrediram as leis.

Conforme Wacquant (2001) e Thompson (2007), as prisões são espaços que também recebem aqueles que porventura não se “encaixam” nos padrões preestabelecidos pela classe dominante que dita as regras da sociedade e ainda são locais das massas, fortalezas para os “miseráveis indóceis”¹⁰.

Com a mesma chave de leitura de Wacquant (2001) que ressalta que a função das prisões está diretamente ligada ao controle e punição das mazelas sociais, David Garland (2008), advogado americano especialista em estudos criminológicos, também faz uma análise das inúmeras contradições que permeiam a sociedade punitiva. Ele defende o argumento de que “a punição tem efeitos sociais mais amplos que não estão confinados à punição e controle” (GARLAND, 2008).

Para Garland (2008) a punição pode servir, inclusive, de instrumento de discurso político, quando, por exemplo, um determinado candidato incita a população com o discurso de punição mais severa para os crimes cometidos a fim de ganhar mais adeptos a sua candidatura, alegam que colocarão um fim na violência por meio do aprisionamento. Muitas dessas figuras públicas que representam a grande massa, se apresentam como espécie distorcida de “salvador”. Sem análises substanciais, tais pessoas acreditam que o problema da violência pode ser facilmente resolvido apenas pelo encarceramento.

Essa incitação ao ódio coletivo contra aos supostos delinquentes gera o que Antônio Carlos da Costa (2006) chama de “reação informal contra o delito”, ou seja, a população deseja que o criminoso “pague” pelo ato infracional cometido, mas não na forma da lei. Entretanto, Costa (2006) estava analisando os menores que cometeram ato infracional, mas podemos fazer uma releitura e trazer o conceito para analisar o sistema carcerário, uma vez que embora tenham objetivos diferentes do socioeducativo, em alguns aspectos se assemelham.

Ao usar a máquina pública para incitar o ódio contra aqueles que estão em situação de privação de liberdade, esses políticos são vistos como aqueles que estão lutando pelo que o povo chama de justiça, mas que não passa de ódio e vingança contra aqueles que não correspondem a normatização e a socialização esperada pela sociedade. Conforme destaca Costa:

¹⁰ Termo utilizado no artigo: SALLA, Fernando; GAUTO, Maitê; ALVAREZ, Marcos César. A contribuição de David Garland a sociologia da punição. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 1, jun. 2006.

Toda sociedade – mesmo as mais primitivas – conta com mecanismos de controle social do delito. Sem isso, a vida nos grupamentos humanos estaria inviabilizada. A reação da sociedade ao delito pode ser formal ou informal. A reação formal ao delito se dá com base na lei, por meio do Sistema de Administração da Justiça. A reação informal se processa por outras vias, como a opinião pública, a imprensa, as instituições e os movimentos sociais. (COSTA, 2006, p. 14)

Em entrevista para a Revista de Jornalismo Científico SBPC em 2008, Garland ressaltava a importância de haver “sanções penais para agressões criminais”. Para ele a certeza da punição é mais importante que o castigo pelo crime cometido. É necessário que o Estado invista em meios que permitam uma socialização efetiva de todos os membros da sociedade, ou seja, precisamos saber que o crime não compensa e que ser criminoso coloca em risco nossa integridade, nossas relações familiares. Nossos valores sociais precisam ser bem consolidados e para isso as pessoas precisam ser minimamente tratadas como iguais e não segregadas em guetos e favelas.

Contudo, conforme já foi colocado, os espaços de restrição e privação de liberdade são majoritariamente ocupados por pessoas que, de alguma forma, estão “à margem” da sociedade. São pessoas que, historicamente foram alijadas de quase todos os seus direitos, de moradia, de saúde e, inclusive, o do direito a uma educação de qualidade. Esses indivíduos, pela própria condição de vida, não conseguem perceber o quanto o Estado foi ou ainda é omissos em relação ao cumprimento de seu papel, enquanto instituição responsável por zelar pelo bem-estar de seus cidadãos. E quando, porventura, encontram-se em situação de privação de liberdade, ainda carregam consigo a responsabilidade individual pelo delito cometido, o que nos leva a refletir sobre o verdadeiro sentido das prisões.

2.1. Criminologia Crítica

Assim como Garland problematiza que as punições severas não necessariamente produzem uma sociedade sem criminalidade, Bitencourt em “Criminologia Crítica e o Mito da Função Ressocializadora da Pena” descreve como a função punitiva das prisões, como instituição que se propunha no início do século XIX a reformar ou modificar o delincente,

não funcionou e que a sociedade precisa pensar novas formas de lidar com o crime e com os efeitos do crime. De acordo com Bittencourt (2007):

Atualmente domina a convicção de que o encarceramento, a não ser para os denominados *presos residuais*, é uma injustiça flagrante, sobretudo porque, entre eles, não se incluem os agentes da criminalidade não convencional (os criminosos de colarinho branco). O elenco de penas do século passado já não satisfaz. (BITTENCOURT, 2007, p. 84)

Diante da ausência de efetividade das prisões e dos mecanismos de punição disponíveis, questiona-se se “o problema da prisão não é a própria prisão”. Diversos estudos provocam a reflexão sobre o papel das prisões na sociedade moderna fazendo-nos pensar se as prisões atuais cumprem o papel atribuído a elas no que tange a recuperação do preso e sua possível reinserção na sociedade, uma vez que vemos através das pesquisas e até mesmo dos canais de comunicação um crescimento significativo da violência, inclusive dentro das prisões, fazendo-nos refletir sobre a efetividade dos mecanismos punitivos disponíveis na sociedade. Segundo Bittencourt

É indispensável que se encontrem novas penas compatíveis com os novos tempos, mas tão aptas a exercer suas funções quanto às antigas, que se na época não foram *injustas*, hoje, indiscutivelmente o são. Nada mais permite que se aceite um arsenal punitivo do museu do século XVIII.

Propõe-se assim, aperfeiçoar a pena privativa de liberdade, quando necessária, e substituí-la, quando possível e recomendável. (BITTENCOURT, 2007, p. 84)

Surge daí a ideia dos *substitutivos penais* para crimes mais brandos, que buscam alternativas para *desprizonalizar* e, cuja primeira manifestação veio com o Programa de Marburgo, na Alemanha, a pena necessária de Von Liszt, em 1882, e a sua “ideia de fim no Direito Penal”, quando sustentou que “a pena justa é a pena necessária”.

Apesar de ainda enfrentarmos a superlotação nos espaços prisionais, e de termos um sistema penitenciário brasileiro tratado predominantemente sob a ótica o encarceramento (JULIÃO, 2015), alguns juristas já admitem a aplicação das penas alternativas como uma possível solução para os problemas como da superlotação dos presídios, sempre com o cuidado de analisar o crime cometido, tentando empregar uma pena justa e necessária. Entretanto, no Brasil ainda perdura no imaginário social a política punitiva. A sociedade brasileira como um todo, ainda acredita que o encarceramento é a solução para os problemas

da violência; é a solução para conter a suposta marginalidade que assola principalmente aqueles que pertencem as classes dominantes.

Precisamos compreender que os sujeitos que “*habitam*” as prisões não são diferentes de nós, pois são sujeitos de direitos. E, que os espaços prisionais não podem ser vistos como lugares que estão fora de nossa sociedade. Quem sabe internalizando essa premissa talvez consigamos nos aproximar de uma possível solução para a criminalidade.

Neste sentido, Baratta (apud BITENCOURT, 2007) sugere um novo modelo de ressocialização que compreenda que os desvios cometidos pelos sujeitos categorizados marginais, são processos individuais, mas que estão atreladas as questões econômicas e sociais em que o indivíduo está inserido. É uma resposta individual e irracional para as mazelas enfrentadas pelo sujeito em seu processo de socialização. Contudo, é necessário ter o devido cuidado para não pensar que todo indivíduo pobre pode tornar-se um potencial sujeito violento, mas sim que as questões econômicas e sociais potencializam a revolta com o sistema desigual e preconceituoso. As ideias de Baratta são assim sistematizadas por Bittencourt:

Baratta sugere para a Criminologia Crítica um novo *modelo de ressocialização*. Parte do suposto de que os *desvios criminais* dos indivíduos pertencentes às classes inferiores devem ser interpretados, na maioria das vezes, como uma resposta individual e “*não-política*”, às condições que impõem as relações de produção e distribuição capitalista. A verdadeira reeducação do condenado, para Baratta, será aquela que *permita transformar essa reação individual* e irracional, na consciência política dentro da luta de classes. Quando o delinquente consegue adquirir consciência de sua própria condição de classe e das contradições da sociedade em que vive, é esse o momento em que adquire sua verdadeira reeducação. (BITTENCOURT, 2007, p.13)

Assim os estudiosos e juristas que defendem o que chamam de “Criminologia Crítica” apontam possíveis soluções para os problemas do encarceramento em massa a partir das penas alternativas, visto que analisam os atos delituosos a partir da perspectiva social e econômica. Para os simpatizantes da criminologia crítica, como Alessandro Baratta, o problema central da violência está, principalmente, nas desigualdades sociais geradas pelo modelo de produção capitalista, que transformou os espaços prisionais em espaços de adestramento dos sujeitos desprovidos dos meios de produção a fim de que esses não possam reivindicar melhores condições de trabalho e conseqüentemente de vida.

Deste modo, nos perguntamos se o modelo de punição analisado inicialmente por Foucault em *Vigiar e Punir* (2008), ainda perdura até os dias atuais, visto que a prisão em pleno século XXI, ainda visa *docilizar* os indivíduos a fim de torná-los sujeitos obedientes e

dispostos a reintegrar a sociedade seguindo o modelo de sociedade definido pela classe dominante. E, nos perguntamos ainda, se a criminologia crítica dará conta de “fazer desaparecer a estigmatização quase irreversível que sofre o delinquente na sociedade capitalista” (BITTENCOURT, 2007, p. 100).

2.2. A função da educação nos espaços de privação

Depois de problematizar quais as funções da prisão para autores como Foucault (2008), Goffmann (2015), Wacquant (2001) e perceber o quanto as questões que envolvem as punições e os espaços de privação são complexas e mudam de acordo com a perspectiva do autor/pesquisador, precisamos compreender qual o papel da educação nos espaços prisionais, ou seja, entender e analisar quais as perspectivas dos principais pesquisadores que trabalham com essa temática.

Ireland (2011) coloca que na sociedade moderna, em praticamente todos os países do mundo, a educação nos espaços de restrição e privação de liberdade já se consolidou constitucionalmente como um direito adquirido conquistado a partir de lutas sociais e políticas que se iniciaram a partir de 1948 com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) que instituiu a necessidade de uma legislação que respeitasse os direitos dos homens e dos cidadãos. Segundo Art. 13 da Declaração dos Direitos Humanos (apud IRELAND, 2011):

A Declaração de Direitos Humanos de 1948 afirma claramente o direito de “toda pessoa” à instrução, direito esse reforçado pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e entendido como o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade” e o fortalecimento do “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. (IRELAND, 2011, p.24)

No Brasil o marco para a institucionalização da educação como um direito de todos e todas, ocorreu a partir da Constituição de 1988. Logo no *caput* do artigo 5º da Carta de 1988 fica claro que a partir de então todos devem ser tratados como iguais, sem distinção de qualquer natureza. Conforme Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

Em seguida, no artigo 208 fica explícito que a educação é um direito de todas e todas, inclusive daqueles que estão em situação de restrição e privação de liberdade. Conforme artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Conforme percebemos, a educação nas prisões não pode ser oferecida ou vista apenas como um benefício ou como algo facultativo, mas sim como um direito, que deve ser tratado com todas as especificidades que o público em situação de privação merece. E, é desse direito que Maeyer (2011) em seu artigo “Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender” trata. O autor ressalta que a educação é um processo que acontece ao longo da vida. E, não importa em que lugar o indivíduo esteja, se dentro ou fora das prisões. Todos os cidadãos têm direito à educação.

Precisemos de pronto que a educação ao longo da vida é um direito de todos, qualquer que seja essa vida; que esta educação seja permanente e não um

recomeço; que esteja explicitamente inscrita nos programas educacionais e sociais nacionais e internacionais.

A educação ao longo da vida é, em si, uma educação libertadora; ferramenta que deve ser acessível a cada um, ela vai permitir compreender o porquê de "se estar aqui nesse mundo", compreender seu mundo e sua representação aqui nesse mundo. (MAEYER, 2001, p. 44)

Nota-se que para Maeyer (2011), a educação deve ser um instrumento de promoção de autonomia, emancipação e participação social e não apenas para apenas privilegiar o aprendizado de técnicas e competências para entrar para o mundo do trabalho. A oferta de programas educacionais não deve ser uma política de governo ou algo facultativo, mas sim um direito que deve ser respeitado.

Assim cabe a educação nos espaços de privação muito mais que a oferta de conteúdos ou formação técnica. A educação prisional deve ser repensada a fim de que possa oferecer aos sujeitos presos possibilidades de leitura de mundo e de participação social. Sem, no entanto, diferenciar os educandos por estarem inseridos nas prisões, mas tratá-los com as especificidades que a Educação de Jovens e Adultos sugere a partir dos marcos internacionais e nacionais.

A especificidade da educação em espaços prisionais irá sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com reconhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu-aprisionado mas aprisionado por certo tempo apenas. (*ibidem*, p. 39)

Em parceria com instituições como UERJ, CEFET, SEEDUC e fundações como Santa Caprini, o Estado do Rio disponibiliza para algumas unidades cursos voltados para a formação para o trabalho. Os cursos oferecidos nas prisões, muitas vezes, tentam formar mão de obra para o trabalho, sem, no entanto, preocupar-se em como os sujeitos que ali estão. Muitos cursos não dialogam com a realidade do preso. No entanto, o sujeito preso fica refém do que é ofertado a ele, pois é também através da participação nesses cursos que se têm a possibilidade de remir sua pena, pois segundo a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), considera-se para fins de cálculo de remição, frequência escolar em atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional, divididas em, no mínimo, 3 (três) dias, de forma presencial ou por

ensino à distância (Plano Estadual de Educação em Prisões do estado do Rio de Janeiro, 2015).

Ferramenta de promoção de todo ser humano, a educação não pode ser justificada pelo objetivo ambíguo de redução da recidiva. Ela é um direito e, a esse título não deve ser justificada; argumentos tais como “a educação é uma ocupação para os detentos mais nervosos, ela é o reinício de uma educação malograda, ela vai reeducar, reorganizar a vida do detento e sua saída da prisão, humanizar as condições da detenção ou mesmo um meio de tornar a detenção mais suportável” não são nada além de péssimos objetivos que terminam por instrumentalizar a educação para finalidades que lhes são fundamentalmente estranhas.

A perda momentânea do direito à liberdade de movimento não leva à perda dos demais direitos, entre eles o direito à educação. (MAEYER, 2011 p. 47)

Outra questão bastante significativa para Maeyer diz respeito à forma como deve ser ofertada a educação. Para o autor “cabe ao Estado a responsabilidade da organização da educação na prisão” (*ibid.*, p.48), pois se a educação for delegada a iniciativa privada, a oferta dos aparatos educacionais pode ser utilizada para gerar mão de obra “passiva e barata”, desvirtuando completamente do objetivo da educação.

Assim, a educação prisional deveria receber mais atenção por parte do Estado através de investimentos reais na estrutura dos presídios, pois não há como desvincular a educação prisional do local na qual está inserida. Não há como esquecer que grande parte dos detentos são pobres com um nível educacional e cultural muito baixo e, que os espaços de privação são espaços superlotados e degradados, e, que ainda, seguem o pilar da segurança que reivindica o controle dos corpos pela disciplina acreditando que através da “*docilização*” desses corpos a sociedade estará protegida desses sujeitos considerados delinquentes. De acordo com Muñoz (2011)

A educação está profundamente vinculada ao lugar e ao contexto em que se dá e deles não se pode separada. Portanto, a função da educação nos locais de detenção deve ser examinada levando-se em consideração os objetivos mais amplos dos sistemas penitenciários que são instituições coercitivas, com uma série de objetivos complexos e opostos. (MUÑOZ, 2011, p. 60)

Assim como Maeyer, Muñoz (2011) em seu artigo “O direito à educação das pessoas privadas de liberdade”, também apresenta os inúmeros desafios enfrentados pelas pessoas que estão em privação de liberdade e, ressalta que o encarceramento não supõe a renúncia aos direitos humanos, ou seja, o indivíduo preso perde apenas seu direito à liberdade e não os

demais direitos contemplados pelos tratados, conferências e leis nos quais o Brasil é signatário. A educação, conforme foi colocado anteriormente é um desses direitos.

Nota-se que apesar do Estado adotar e inserir inúmeros modelos de educação nos espaços prisionais, poucos se preocupam com a dignidade da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana, elemento central dos direitos humanos, pressupõe o respeito da pessoa tanto no seu momento atual quanto em sua potencialidade. Dado que a educação se relaciona de modo singular e primordial com a aprendizagem, a dignidade humana deveria ser uma preocupação fundamental na educação e no entorno penitenciário e não um mero agregado utilitário que se oferece se existirem recursos para isso. (MUÑOZ, 2011, p. 61)

Muñoz ressalta que no tratamento penal oferecido por muitos Estados, ainda domina a lógica da punição/castigo, esperando assim, que a educação possa "reeducar" e reinserir o preso ao convívio social.

Entretanto essa lógica punitiva faz com que os verdadeiros objetivos da educação nos espaços de privação e restrição fiquem perdidos. A educação se afasta de seu principal projeto que seria oferecer conhecimento para o educando, a fim de possibilitar uma maior participação e conscientização desse sujeito enquanto cidadão de direito, que naquele momento pode estar privado de sua liberdade, mas não dos demais direitos, principalmente do direito de ser tratado com dignidade.

Neste sentido Muñoz, assim como Maeyer, acredita que as prisões devem ser o último recurso a ser utilizado para a correção de “comportamentos desviantes”, pois até então as prisões nesse modelo punitivo não têm conseguido avançar no que diz respeito à diminuição da violência.

Scarfó (2009) também questiona a eficácia do modelo punitivo utilizado nos espaços de privação e elenca alguns fatores que limita o acesso à educação como um direito, dentre esses fatores está o excesso da prisão como resposta do Estado para todo e qualquer tipo de delito, o que gera uma superpopulação prisional na qual aqueles que cometeram infrações mais graves, ficam juntos com aqueles que cometeram leves transgressões culminado numa superlotação nos espaços de privação. Tal situação, somada as condições estruturais dos presídios e o desrespeito à diversidade de detentos que ocupam esses espaços, geram inexoravelmente um desrespeito a dignidade da pessoa humana e conseqüentemente um desrespeito aos tratados, acordos e conferências que buscam a garantia de direitos dos sujeitos presos.

Assim como Maeyer, Scarfó considera a educação como um direito humano e constitucional que deve ser ofertado pelo Estado, conforme citação de Scarfó(2009):

A educação pública nas prisões como perspectiva se entende como dever do Estado em respeitar, proteger, garantir, promover e facilitar o acesso e aproveitamento com qualidade da Educação Básica e uma educação em direitos humanos em função de serem componentes do direito à educação, apresentando os distintos instrumentos internacionais de direitos humanos e na maioria das constituições e leis nacionais de educação. (SCARFÓ, 2009, p.110)

A concepção de educação como um direito humano fundamental, inerente a todo cidadão, inclusive, àquele que está em situação de privação, possibilita o desenvolvimento integral da pessoa presa. A educação prisional não deve ser confundida com “tratamento penitenciário”, pois se assim considerarmos, estaríamos limitando e assumindo a educação como capaz de salvar, curar ou ressocializar o sujeito desviante, retrocedendo as primeiras explicações da criminologia positivista que considerava o sujeito desviante como alguém patologicamente doente e, portanto, merecedor de um tratamento que envolva uma total modificação de hábitos e valores.

A educação prisional não deve ser considerada como um castigo ou benefício, mas sim como um direito que deve ter como objetivo possibilitar o reconhecimento dos demais direitos humanos, permitindo aos presos(as) tornarem-se protagonistas e sujeitos capazes de escrever sua própria história.

Aqui vale lembrar que os objetivos da educação nas prisões são diferentes da pena. Considerar a educação como parte do tratamento penitenciário, faz pensar a educação como reinsertora, ressocializadora, reeducadora, reabilitadora, entre outras qualificações. É muito comum que, no âmbito penitenciário, se confunda o tratamento penitenciário com a educação, empregando nesta um caráter terapêutico e compensatório de socialização (a partir da perspectiva do tratamento), que reduz o potencial transformador e do impacto auspicioso da educação como um direito humano e, portanto, não expõe seu embasamento fundamental que é dignidade da pessoa humana. (*ibid.*, p. 111)

Scarfó (2009) nos adverte ainda, que não podemos olhar para educação nos espaços de privação como algo que vá “prevenir ou acabar com os atos delituosos” ou que possa agir diretamente na diminuição da reincidência, pois a educação por si só, mesmo enquanto

projeto que visa a emancipação dos sujeitos, não dá conta de responder, tampouco “sanar” todas as mazelas da sociedade. Mas possibilita a reintegração do indivíduo preso à sociedade.

Também o direito à educação opera como um direito “chave”, porque “abre” o conhecimento a outros direitos e à maneira de exercê-los. Isto é, a educação facilita, em boa medida o “defender-se na prisão”. (*ibid*, p. 112)

Nota-se então, que a educação para aqueles que estão privados de liberdade não pode ser oferecida de forma diferente da educação extramuros. Deve-se investir, no entanto, no respeito às especificidades dos educandos, com conteúdos adequados a realidade, que possam ser ajustados ao contexto das pessoas presas.

Os agentes responsáveis pela implementação das políticas públicas de educação devem garantir que as pessoas presas que frequentaram as escolas prisionais recebam a mesma certificação daquelas que estão fora do sistema, pois parte-se do pressuposto que a pessoa privada de liberdade, em algum momento sairá da cadeia e, se quiser, pode dar continuidade aos estudos lá fora. De acordo com Salinas (2006, apud SCARFÓ, 2011)

Devemos considerar o indivíduo privado de sua liberdade como um sujeito de direito que, se cometeu um delito, nem por isso deixou de pertencer à sociedade, nem perdeu parte de suas capacidades. Pelo contrário, devemos compreender que se trata de uma pessoa dotada de vontade, possuidora de certas necessidades e potencialidades, e cujas demandas devem ser ouvidas e atendidas. (SALINAS, 2006, p. 83 apud SCARFÓ, 2011)

Outra questão que contribui com a eficácia da educação como um direito diz respeito aos profissionais de educação que atuam nesses espaços. Segundo a LEP (Lei 7.210/84) o ensino oferecido aos sujeitos presos deve estar integrado ao sistema estadual de ensino. No caso do estado do Rio de Janeiro, deve ser ofertado pela SEEDUC-RJ. Conforme art. 17

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2 Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 84)

Costa (2016) destaca que “a internação é uma forma inconsciente de segregação”. Assim todas as instituições de restrição e privação de liberdade, segregam. O indivíduo preso deveria estar na instituição apenas privado de sua liberdade, mas a lógica da internação e da prisão coaduna para a desconstrução desse sujeito enquanto ser humano. Então o “prisioneiro” além de pagar por seus delitos com sua liberdade, sofre com a violência simbólica e até física imposta pelas prisões.

Portanto, é necessário que os profissionais que irão ofertar os serviços como saúde e educação não sejam exclusivamente vinculados à secretaria de segurança pública. A fim de que não reproduzam, ainda que inconscientemente, a lógica excludente das prisões. Se os profissionais que atuam na educação nos espaços prisionais, estiverem ligados diretamente a segurança, o vínculo entre aluno e professor ficará fragilizado e inevitavelmente a educação sob a perspectiva da promoção da autonomia e da construção de direitos ficaria abalada.

Deste modo, torna-se necessário que o Estado, que é responsável pela educação nesses espaços, disponibilize profissionais civis, licenciados e preparados para atuar nas prisões. É imprescindível que se tenha em mente que professor não é agente de segurança, mas sim um indivíduo capacitado para exercer e possibilitar um diálogo entre o sujeito preso e as práticas pedagógicas. Conforme destaca Costa (2006)

Toda internação é uma forma consciente de segregação. Assim, quanto mais completa for a estrutura de um internato, levando-o a não ter que recorrer a recursos institucionais e serviços externos, maior a sua capacidade de segregar. E quanto maior for a capacidade de o internato segregar, maior será a sua capacidade de exercer violência e arbitrariedade sobre os internos. Por isso, nenhum serviço que possa ser realizado por outro órgão deve ser exercido pela instituição responsável pela aplicação da medida de internação. Os funcionários de outras instituições (saúde, educação, trabalho, segurança, esporte, cultura) devem ser rotativos, para não serem absorvidos pela lógica e pelos interesses corporativos da “casa”. Combater a completude institucional, o fortalecimento de instituições totais e investir no fortalecimento da incompletude institucional são o caminho a ser seguido. (COSTA, 2006, p. 59-60)

Mediante o exposto conclui-se, que o principal objetivo da educação nos espaços de privação de liberdade deve ser o de possibilitar o reconhecimento da educação como um direito que possibilita o conhecimento sobre o a sociedade em que estamos inseridos. A educação precisa estar articulada com outras ações sociais e formativas a fim de possibilitar aos sujeitos presos o conhecimento dos demais direitos que são garantidos a eles por lei. Deve

ser o elo que permite ao educando preso vislumbrar uma possibilidade de vida diferente, na qual ele seja o protagonista de sua própria história.

2.3. Legislação sobre gênero, presídio e educação.

Há alguns séculos as mulheres lutam por mais representatividade e emancipação (SILVA, 2011, p. 11-26). Mas apenas em 1928 foi criada a Comissão Interamericana da Mulher (CIM) que desde 1946, atua para formular recomendações ao Conselho Econômico da ONU, discutindo a importância da mulher na sociedade. A partir do olhar proposto pela CIM outras convenções foram criadas no Brasil e no mundo e em 1976, ocorreu a Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAM).

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW é considerada o documento mais importante de defesa dos direitos da mulher. Foi adotada em 1979 pela Assembleia Geral das Nações Unidas após um longo trabalho da Comissão sobre a Condição da Mulher – CSW, que, desde 1946, tem como objetivo formular recomendações ao Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas – ONU. Em março de 1983 o Brasil assinou a Convenção, inicialmente com reservas na parte dedicada à família, e em 1984 ela foi ratificada, desta forma, pelo Congresso Nacional. Somente dez anos depois, em 1994, o governo brasileiro retirou as reservas ratificando plenamente a Convenção. No Brasil, ela tem força de lei, conforme o parágrafo 2º do artigo 5º da Constituição Federal vigente. Em 1999, a Assembleia Geral da ONU adotou o Protocolo Facultativo à Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, assinado em 2001 pelo governo brasileiro e ratificado pelo Congresso Nacional em 2002. Este é outro documento fundamental nesse campo, que pode ser usado pelas mulheres quando o sistema nacional falhar ou se mostrar omissivo na proteção de seus direitos. (BRASIL, 2006)

Os Estados que firmaram a Convenção, entre eles o Brasil, condenaram a discriminação contra as mulheres, em todas as suas formas e concordaram em buscar alternativas políticas adequadas e efetivas capazes de combater as distorções presentes em nossa sociedade (BRASIL, 2006). Percebe-se que o direito a igualdade entre homens e mulheres, apesar de garantido em lei, ainda está longe de ser concretizado e operacionalizado nas práticas sociais. Então o que dizer do tratamento desumano e sem nenhum compromisso com as legislações legais que as mulheres presas recebem?

Segundo os dados do departamento de justiça citados no capítulo anterior, do início de 2002 a 2016 a população carcerária feminina atingiu uma marca de 42 mil mulheres privadas de liberdade, um aumento de cerca de 525 % em relação ao início dos anos 2000.

Entretanto, apesar do aumento significativo do número de mulheres presas, e da legislação que orienta o tratamento diferenciado para as mulheres em situação prisional, os presídios brasileiros ainda não são preparados para receber as mulheres. Conforme destaca o relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial. Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino (2008):

Hoje o retrato do sistema prisional brasileiro é composto de imagens que revelam o desrespeito aos direitos humanos, tais imagens, ao olharmos especificamente para as mulheres que estão neste sistema, são ainda muito mais aterradoras; pois a elas é destinado o que sobra do sistema prisional masculino: presídios que não servem mais para abrigar os homens infratores são destinados às mulheres, os recursos destinados para o sistema prisional são carreados prioritariamente para os presídios masculinos e, além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras), ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos. Restando-lhes, apenas, a solidão e a preocupação com os filhos que, como sempre, ficam sob sua responsabilidade. (p,15 e 16)

Nota-se que apesar do esforço internacional materializado nas Comissões Interamericanas da Mulher que acontecem desde 1928, e que mais tarde culminaram para a criação da Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAM) em 1976, no Brasil, somente em 1984 com a Lei de Execução Penal Brasileira (Lei 7.210/84) que se inicia o processo de inclusão da mulher com suas especificidades no âmbito da legislação penal. Conforme Art. 77. § 2º “No estabelecimento para mulheres somente se permitirá o trabalho de pessoal do sexo feminino, salvo quando se tratar de pessoal técnico especializado” (BRASIL, 1984).

O texto original da Lei 7.210/84, faz menção quatro vezes a situação da mulher presa e, em 2018, depois de denúncias divulgadas em grandes canais de comunicação sobre o tratamento penitenciário destinado as mulheres presas com filhos menores de 2 anos de idade, desde que se enquadrem nos requisitos previstos no Art. 112, §3º passaram a ter o direito a cumprir medidas alternativas à pena de prisão, ou seja, aquelas mulheres que estão em regime prisional fechado mas que não cometeram delitos graves, podem se beneficiar de penas alternativas.

Contudo, apesar da menção a especificidade da mulher ser citada no texto original da LEP, só a partir das conferências I e II organizadas pelo Ministério da Justiça, respectivamente em 2004 e 2007, é que as políticas públicas destinadas as mulheres presas começaram a ganhar notoriedade (JULIÃO, 2010). O esforço do grupo interministerial formado a partir de 2004 culminou no relatório que descreve e problematiza a situação das mulheres encarceradas no Brasil, expondo as principais fragilidades do sistema penal feminino, o relatório sobre o encarceramento feminino, serviu com base para pensar em políticas públicas que levem em consideração as especificidades e demandas das mulheres.

Aliado ao projeto interministerial que culminou no relatório sobre as mulheres encarceradas, que está inserido numa agenda mundial sobre desencarceramento, temos ainda as Regras de Bangkok – Regras das Nações Unidas Para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade Para Mulheres Infratoras –, que foi um compromisso internacional assumido em 2015 para a garantia de direitos das mulheres em situação de restrição privação de liberdade que determina que as especificidades de gênero sejam respeitadas nos ambientes de restrição e privação de liberdade.

As Regras de Bangkok determinam que as especificidades de gênero precisam ser devidamente observadas pelos gestores e membros do sistema de justiça. Eles, por sua vez, devem priorizar todas as medidas alternativas à prisão nesses casos. É do nosso entendimento que um passo importante nesse processo é o entendimento de quem são essas mulheres, suas especificidades de gênero, por que elas estão no sistema de justiça e de que forma o cárcere incide sobre elas. (INSTITUTO TERRA, TRABALHO E CIDADANIA, 2017)

Percebe-se que apesar dos avanços estabelecidos a partir dos acordos internacionais e das leis nacionais, os espaços de privação de liberdade no Brasil ainda são fortemente influenciados pela lógica masculina. Do espaço físico à cobrança dos agentes de segurança, até no fornecimento de materiais de higiene básica, as mulheres ainda são muito prejudicadas por terem demandas e especificidades diferenciadas.

2.4. Educação Prisional: direitos ou benefício?

No que diz respeito à educação prisional como um direito, é importante salientar que as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, das Nações Unidas (1995), “determinam

que todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (IRELAND, 2011). Conforme disposto na Regra 104

1. Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração prisional especial atenção.
2. Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, os seus estudos. (ONU, 1995)

No Brasil, a recomendação legal foi expressa a partir da Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84) que menciona que:

“ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos (art. 3º) não atingidos pela sentença ou pela lei”, incluindo “instrução escolar e formação profissional”, e assistência material, jurídica, social, religiosa e à saúde (art. 11). Faz menção específica ao “estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (art. 21). (BRASIL, 1984 apud IRELAND, 2011).

Entretanto, a recomendação legal pelo direito a educação só passa a ser visibilizada como um direito de todos e todas a partir da Carta Magna de 1988, que se estende também aos sujeitos que estão em situação de restrição e privação de liberdade.

O direito à educação tratado na Constituição não faz distinção entre os sujeitos da EJA, os da EJA prisional ou os demais alunos, todos têm assegurado, embora por vezes não respeitado o direito ao acesso e permanência à educação. No caso da EJA, por se tratar de um público tão específico, dispõe ainda do Parecer 11/2000 (Parecer Jamil Cury) que visa garantir o respeito as especificidades desses alunos.

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000)

Segundo parecer 11/2000 “é importante reconhecer a educação nas prisões como uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população em um contexto específico”. Para melhor compreendê-la, Ireland recupera a definição mais ampla de educação de jovens e adultos expressa na Recomendação de Nairobo, de 1976

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente. (UNESCO, 1976, p.2 apud IRELAND, 2011, p. 26)

Nesta perspectiva, alguns marcadores legais foram fundamentais na luta para a efetivação do direito à educação dos sujeitos privados de liberdade no Brasil. Nakayama, (2011) e Julião (2016), elencam alguns marcos legais que tratam do direito à educação, dentre os quais podem se destacar alguns marcadores listados no quadro abaixo:

Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros “Regras de Mandela”	Aprovado em Assembleia Geral da ONU em outubro de 2015, o documento ampliou as regras para tratamento penitenciário com intuito de ampliar o respeito e a dignidade da pessoa privada de liberdade. Instituído locais destinados aos presos, higiene pessoal, roupas de vestir e de cama, alimentação, exercício físico, serviços médicos, disciplina e sanções, instrumentos de coação, informação e direito de queixa dos presos, contatos com o mundo exterior, biblioteca, religião, depósito de objetos pertencentes aos presos, notificações de mortes, doenças e transferências, transferências de presos, pessoal penitenciário e inspeção.
Lei de Execução Penal (LEP/1984):	Assegura a educação nos espaços prisionais, como assistência ao sujeito privado de liberdade, nos artigos 17, 18, 19, 20 e 21.
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Garante o direito à educação a todos os cidadãos, sem restrição de raça ou sexo.
Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991.	Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes.

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):</p>	<p>Define a Educação de Jovens e Adultos – à qual se integra a educação em espaços prisionais – e regulamenta o direito previsto na Constituição brasileira de 1988 no que se refere ao acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive àqueles que não o concluíram em “idade própria”, reforçando a ideia já defendida na Constituição de 1988 da educação como um direito e não como um benefício.</p>
<p>Parecer 11/2000. Aprovado em: 10/5/2000</p>	<p>Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (PNE-2001):</p>	<p>Estabelece como meta para a educação no Brasil a implantação e a oferta de programas de educação em todas as unidades prisionais e instituições de atendimento socioeducativas.</p>
<p>Resolução nº 3, de 2009 – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.</p>	<p>Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.</p>
<p>Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2009.</p>	<p>Ferramenta norteadora na política educacional em todo Estado do Rio de Janeiro, para a rede pública e privada, abrangendo desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) à Educação Superior. O documento dispõe ainda sobre a oferta e ensino nos estabelecimentos que atendem os sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa ou em regime fechado.</p>
<p>Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.</p>	<p>Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.</p>
<p>Lei nº 12.433/2011: altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução</p>	<p>Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.</p>

Penal).	
Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2011.	Dispõe sobre diretrizes básicas da arquitetura penal sugerindo a criação de espaços educativos.
Decreto 7.626 de 2011	Institui plano estratégico no âmbito do sistema prisional.

Ainda seguindo a linha das políticas públicas de educação para a população privada de liberdade, destaca-se o projeto “Educando para a liberdade” executado entre os anos de 2005 e 2006, fruto da parceria entre o Ministérios da Justiça, Ministério da Educação e da Representação da UNESCO no Brasil com o patrocínio do governo da Japão, que possibilitou fortalecer e qualificar a oferta de vagas na prisão, além de pensar numa linguagem diferenciada e apropriada para aqueles estão em cumprimento de pena, buscando garantir e consolidar o acesso à educação como um direito dos sujeitos que estão nos espaços de restrição e privação de liberdade.

Entretanto, a maioria dos documentos acima citados trata do direito à educação de forma genérica, sem especificar o recorte de gênero proposto pelas conferências e tratados que defendem a especificidade e respeito às diferenças de gênero. O que vemos, é que grande parte dos marcadores legais que defendem o acesso à educação dos sujeitos privados de liberdade não têm o foco na questão das mulheres presas.

No Brasil, como na maioria dos países, o número de mulheres encarceradas está crescendo significativamente e o perfil coaduna com o de outros países como os EUA. Costumam ser jovens, pobres, desempregadas, com baixo rendimento escolar e carentes de habilidades básicas (MUÑOZ, 2011).

Assim, é interessante pensar que os sujeitos da EJA já devem ser considerados sujeitos com especificidades por se tratar de um público com histórias de interrupções escolares e, quando se trata das mulheres na EJA as abordagens devem ser ainda mais específicas uma vez que pressupõem-se que o significado da educação para mulheres é diferenciado se comparado aos homens, haja vista as dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao longo da história da sociedade para terem direito à educação.

Sobre as mulheres está o peso atribuído pela sociedade para a educação de suas futuras gerações, ou seja, no imaginário social a mulher ocupou e ainda ocupa o papel de educar seus filhos, estabelecendo e internalizando normas e ideologias que influenciam diretamente na

formação da personalidade de seus filhos, como destaca Cunha: “a construção do papel feminino no imaginário social esteve atrelada ao processo histórico desenvolvido pela humanidade durante o desenvolvimento de seus saberes” (CUNHA, 2010, p. 60).

Ainda que a educação seja um meio importante para ajudar a mulher a adquirir confiança em si e nas suas aptidões para a vida, a falta de investigação e informação sobre suas necessidades educacionais especiais é um obstáculo fundamental para o êxito de uma educação mais pertinente com sua condição. Considerando que suas necessidades de educação são diferentes dos homens, a igualdade de tratamento e de oportunidades não conduziria necessariamente a resultados similares. (MUÑOZ, 2011, p. 69)

Assim, à educação oferecida para as mulheres presas na modalidade EJA, deve levar em consideração além das especificidades do local em que estão inseridas, o fato de serem mulheres e serem duplamente estigmatizadas¹¹ por nossa sociedade colonialista e patriarcal, pois apesar da existência de marcadores legais que promovam a igualdade de direitos entre as pessoas, as mulheres vivenciam muitos enfrentamentos para serem reconhecidas como sujeitos capazes de escrever sua própria história sem que suas produções sejam subjugadas e relegadas ao esquecimento.

Portanto, cabe-nos analisar como as mulheres foram e são representadas nos principais marcadores legais que tratam do direito à educação a fim de compreender qual a distância que existe entre as legislações e as práticas sociais.

2.5. As mulheres e a educação no Brasil

A história da educação no Brasil e no mundo está diretamente relacionada com a história da discriminação de gênero. O processo de formação de uma educação escolar foi reflexo direto de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo e pelo autoritarismo e ainda marcada pelos valores do cristianismo. Conforme Beltrão e Alves (2009):

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. O isolamento, a estratificação social e a relação

¹¹ O conceito de estigma refere-se ao definido por Goffman (1978, p. 7) como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. O estigma compreende desde os sinais corporais, como marcas ou defeitos físicos, até a forma preconceituosa de tratar o desvio.

familiar patriarcal favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. Segundo Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação monopolizada pela Igreja Católica reforçava o espírito medieval. A obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado. (BELTRÃO; ALVES 2009, p. 127)

Por um longo período o papel das mulheres na educação esteve atrelado ao papel daquela que cuida e zela pelo bem-estar das futuras gerações, cabendo a elas a responsabilidade pela educação dos filhos e filhas. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que tinha um caráter inovador, na medida em que reforçava que todos, sem restrição ou separação de sexo, deveriam ter acesso à educação básica, é que a mulher passou a ser representada legalmente para ter acesso à educação formal, ainda que minimamente.

Entretanto, somente a partir do processo de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição de 1988 é que a educação passa a ser um direito de todos sem qualquer distinção de raça ou sexo. A partir desse momento, ao menos nos marcadores legais, homens e mulheres passam a ter os mesmos direitos.

Outros documentos que tratam do direito à educação foram elaborados a fim de trazer um caráter mais igualitário à educação. Dentre eles destaca-se a LDBEN, Lei 9394/96, que visa a eliminação das desigualdades no âmbito do direito igualitário à educação. Contudo, o texto da lei atualizado em 2007 não faz nenhuma menção ao termo “diversidade de gênero”, mas menciona em seu artigo 3º inciso XII “consideração com a diversidade étnico-racial”. Outra questão interessante que cabe observar, é que apesar da efervescência dos movimentos femininos no século XXI, a atualização da LDB, não contemplou nenhum adendo que justificasse apenas as referências masculinas expostas no texto, como alguns documentos oficiais já fazem.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que fixa normas obrigatórias para a educação básica no âmbito federal e que orientam o planejamento curricular das escolas e sistema de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, as questões a respeito da pluralidade de identidades e a diversidade de gênero são explicitamente demarcadas. Conforme as DCN:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p.16-27)

Além de ressaltar a diversidade da população brasileira, as DCN fazem referência aos objetivos da educação voltada para grupos tão diversos:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 27)

Outra questão abordada pelas DCN trata da importância da pré-escola enquanto função sociopolítica e pedagógica que facilita a inserção igualitária das mulheres tanto nas escolas como no mercado de trabalho. Nesse sentido, as DCN retomam a discussão da lei 9394/96 que expressa em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Se o Estado efetivamente garantisse que as creches e pré-escolas do país cumprissem seu papel político, pedagógico e social, disponibilizando vagas e estrutura para receber as crianças da classe trabalhadora, as mulheres poderiam ter tranquilidade para estudar e trabalhar, diminuindo a sobrecarga que carregam com as duplas e até triplas jornadas.

Nota-se ainda nas DCN, uma preocupação com o respeito as diferentes identidades, fomentando a valorização das diferenças e conseqüentemente inserindo a mulher livre e aquela em situação de privação num contexto educacional e social no qual a escola representa além de seu papel social institucional, que abriga e problematiza o conhecimento, como também aquela que acolhe sem distinção as diferentes pessoas.

Enquanto as DCN são diretrizes, que oferecem metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referências curriculares e não leis, também fazem a menção as questões de gênero. O documento datado de 1998, disponibiliza dois volumes que tratam, de forma mais concreta e explícita, as questões relativas a pluralidade de gênero, incluindo a escola como agente que contribui de forma completa para a formação dos sujeitos, possibilitando que a escola seja um *locus* de reflexão. O referido documento alerta que:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. Neste sentido, o PCN que trata da orientação sexual, reconhece a importância da família como instituição responsável pela explicação sobre as questões que envolvem a sexualidade. Entretanto, salienta que é impossível deixar o assunto fora dos muros da escola. Torna-se necessário explicar as questões que envolvem a sexualidade, como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez na adolescência até para que as meninas não tenham que interromper seus estudos por uma gravidez inesperada. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998. p. 18)

Entretanto, não podemos restringir as propostas colocadas pelos PCN apenas aos aspectos biológicos. Precisamos reconhecer que os problemas relativos ao processo de construção das identidades sociais necessitam ser encarados a partir do reconhecimento de que tanto as identidades de gênero quanto as sexuais, são construídas social e culturalmente.

Sendo assim, precisamos falar de gênero nas escolas para buscar eliminar paradigmas e preconceitos que colocam homens e mulheres como construções sociais pautadas na dicotomia masculino-feminino, desconstruindo o que supostamente pode ser atribuído ao papel apenas da mulher, como questões que envolvam a prevenção da gravidez precoce. Conforme Louro (2008)

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. (LOURO, 2008, p. 18)

Apesar dos avanços, a reflexão sobre como os marcadores legais da educação que abordam a questão de gênero nos auxilia a compreender como os documentos que tratam de

gênero e sexualidade ainda priorizam as questões relacionadas as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a gravidez precoce, sem discutir com profundidade as relações que permeiam as múltiplas identidades presentes na sociedade. Coadunando para a manutenção de uma sociedade conservadora que ainda atribui à mulher o papel de responsável pela educação da família.

Portanto, vale à pena pensar qual o lugar que ocupa as discussões sobre a questão de gênero em nossa sociedade e como isso se reflete nos parâmetros e diretrizes curriculares educacionais. É necessário discutir ainda, sobre como os docentes lotados nas unidades prisionais encaram essa temática que é considerada também um tema transversal.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E OS PROFESSORES: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES LOTADOS EM UMA UNIDADE PRISIONAL FEMININA

Neste capítulo apresento os resultados da pesquisa realizada em uma escola Estadual inserida em um presídio feminino situado no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, será realizada sistematização, análise e problematização das respostas das sete entrevistas feitas com professores e professoras da referida instituição.

As entrevistas buscaram compreender a formação inicial e continuada; tempo de atuação profissional, dentro e fora do sistema prisional; percepções sobre o sentido da educação na prisão e sobre os temas transversais que consideram pertinentes em seu trabalho como docentes lotados no referido colégio. Antes de analisar e problematizar os dados dos questionários e entrevistas, apresentamos a contextualização da escola em que a pesquisa foi realizada, bem como quem são as mulheres e docentes que frequentam a unidade escolar. Tal contextualização foi realizada a partir de conversas com a Diretora da escola em questão, da entrevistada P7, que disponibilizou o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, e através do site da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro.

3.1. A escola

A existência de escolas em unidades prisionais é regulamentada pelo Art. 84 da Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84), ao afirmar que todo estabelecimento penal deverá contar com

uma unidade escolar, que possa atender de forma equânime os presos que ali se encontram, ou seja, a inclusão de uma escola na prisão não é uma benesse ou um favor, mas é acima de tudo a garantia de um direito.

A escola pesquisada está inserida em uma Cadeia Pública que tem por característica receber presas provisórias. Segundo a Lei de Execução Penal (Lei 72.210/84), a Cadeia Pública deve ser um local de “triagem”, no qual o acusado(a) aguarde pelo julgamento:

Art. 102. A cadeia pública destina-se ao recolhimento de presos provisórios.
Art. 103. Cada comarca terá, pelo menos, 1 (uma) cadeia pública a fim de resguardar o interesse da Administração da Justiça Criminal e a permanência do preso em local próximo ao seu meio social e familiar. (BRASIL, 1984).

Entretanto, na prática, devido a carência de vagas no sistema prisional, muitos acusados(as) ficam mais tempo do que sugere a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84) nesses espaços.

A superlotação do sistema e a morosidade nas audiências implica a permanência da presa na unidade, o que descaracteriza o fim ao qual a Cadeia Pública se destina. Entretanto, essa permanência estendida deve ser aproveitada pelas alunas como uma possibilidade de ampliação de sua escolarização, pois segundo relato dos docentes, muitas alunas chegam à unidade sem saber ler e escrever e a escola prisional torna-se uma oportunidade de resgatar minimamente a dignidade e o direito ao qual foram excluídas. A constatação por parte dos professores sobre a trajetória escolar das alunas corrobora a ideia de que a maior parte dos sujeitos em privação de liberdade vivencia a negação de seus direitos básicos, entre os quais a Educação formal.

De acordo com o *site* da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), a escola, em questão, foi inaugurada em 2014 e tem capacidade para 120 alunas. Todavia, por se tratar de uma Cadeia Pública, a rotatividade de mulheres presas é muito alta e impacta diretamente na escola, no processo de ensino-aprendizado e nas práticas pedagógicas. A diretora da escola informou que muitas vezes as alunas são matriculadas em um dia e no dia seguinte foram liberadas ou transferidas para outra unidade. Essa movimentação constante tenciona a organização escolar em semestres ou anos, o trabalho docente e sua concepção pedagógica e nos chama a pensar diferentes formatos e práticas para atender a especificidade dessa escola inserida nessa cadeia.

Atualmente¹² a escola conta com 128 alunas divididas em dois turnos, com um total de 16 turmas, 8 por turno. Turno da manhã (das 9h às 12h) e turno da tarde (das 13h às 16h). São 4 turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (2 pela manhã e 2 à tarde), 7 turmas de Ensino Fundamental Anos Finais (4 pela manhã e 3 à tarde) e 5 turmas de Ensino Médio (2 pela manhã e 3 à tarde). As modalidades disponíveis nas unidades escolares prisionais são EJA no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais (modular semestral) e EJA modular no Ensino Médio. São 6 salas de aula no espaço do convívio (12 turmas para alunas do convívio) e mais 2 salas no espaço anexo, destinadas às 4 turmas de alunas do seguro. Por questões de segurança e por determinação da direção da Unidade Prisional, não se pode misturar alunas do convívio e alunas do seguro¹³, segundo relato de um professor.

A Educação em espaço de privação no Rio de Janeiro se constitui a partir da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) institui e regulamenta a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica. Conforme Hostins e Tretin (2018)

Na reforma educacional, a educação de jovens e adultos foi regulamentada por meio da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN 9.394/96) na Seção V, em seu Art.37º, tornando-a uma modalidade de ensino da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A referida lei ainda apresenta capítulo específico em que destaca a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino. Mediante a regulamentação da modalidade na LDBEN 9.394/96, emerge o desafio da reconfiguração da EJA, como parte da educação básica, destinada a atender jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Trajetórias essas que compõem o processo de formação e aprendizagem. (HOSTINS; TRETIN, 2018, p. 82)

Inicialmente, a escola foi inaugurada para seguir uma matriz curricular diferenciada, baseada em temas transversais do projeto autonomia, que segundo a SEEDUC RJ foram propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme informação de 2014 no *site* da Secretaria.

¹² Esse número foi informado pela diretora da unidade escolar e corresponde a 2018, uma vez que a entrevista foi realizada em janeiro de 2019. Por se tratar de uma Cadeia Pública pode haver oscilação no número de matrículas.

¹³ Seguro nas unidades prisionais, implica manter as detentas que cometeram crimes passíveis de retaliação das outras presas, em outros locais, separadas do convívio.

Na manhã desta sexta-feira (16/05), foi inaugurado o Colégio Estadual, na Cadeia Pública, no Complexo Penitenciário de Gericinó, em Bangu. A escola conta com seis salas de aula, laboratório de informática, com dez computadores, e biblioteca. (SEEDUC-RJ). É dever do Estado oferecer Educação a todos, inclusive aos privados de liberdade. Desejo que as alunas recebam bem a escola e saibam que o conhecimento é o caminho – destacou diretor da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP). O colégio tem capacidade para 120 alunos, em dois turnos. De acordo com Francisca Silva, da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), a escola contará com uma matriz específica.

– A matriz será baseada em projetos pedagógicos complementares, cujas temáticas estão relacionadas aos temas transversais dos parâmetros curriculares nacionais. Trata-se de um aprendizado de forma lúdica, para que possamos trabalhar em situação de privação de liberdade provisória, já que essas alunas ainda não foram julgadas. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Segundo Lopez (2002), os PCNs, constituídos na década de 1990, foram documentos oficiais que expressavam uma carta de intenções para o ensino médio e sugeria temas que atravessassem o currículo já proposto e trabalhado nas escolas. Temas como violência de gênero, racismo, desigualdades sociais, homofobia, meio ambiente, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros. A intenção era que a partir dos parâmetros, todos os docentes, independente da sua área de atuação, deveriam tratar dessas temáticas, a fim de contribuir para formação do sujeito nas questões que pautam o respeito à diversidade, com a sociedade e com desenvolvimento valores éticos.

A escola pesquisada, conforme a orientação da SEEDUC, inicialmente trabalharia apenas com a prerrogativa da transversalidade, ou seja, com conteúdos e currículo integrado com projetos pedagógicos complementares, cujas temáticas estariam relacionadas aos temas transversais disponíveis nos PCN.

Entretanto, segundo a fala da diretora, ocorreram alguns problemas de adaptação do modelo, pois “trabalhar uma matriz curricular que tenha como pilar a transversalidade e as grandes áreas do conhecimento requer formação continuada para os docentes e não permite o imprevisto, além de não ser considerada a solução para a diminuição do número de docentes em cada escola e para a racionalização dos recursos investidos”.

Assim, a unidade escolar pesquisada adotou, conforme determinação oficial da SEEDUC-RJ a modalidade de educação de jovens e adultos aplicada de forma modular e semestral. Conforme Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada (2018, p.12)

“... Muitos consideram currículo apenas a grade curricular, ou seja, a divisão em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas.” (Vanderlei Elias Nery, Texto – “Currículo como processo vivenciado na Escola – Revista Espaço Acadêmico, nº 96 – mensal – maio de 2009).

O Colégio Estadual, em questão, desenvolve o ensino de jovens e adultos, com estrutura modular semestral, porém, como foi citado anteriormente, o trabalho é contextualizado, partindo de temas pertinentes à realidade de todos, desenvolvendo assim a totalidade do conhecimento. Com a metodologia aplicada, somamos ainda a contribuição do conhecimento das alunas.

Nesse trabalho, a construção do conhecimento é coletiva. O professor não desempenha a função de detentor do conhecimento, mas a de mediador, em que organiza todas as informações, com o objetivo de alcançar o conhecimento coletivo. Vista a realidade específica da unidade, faz-se necessária a constante abordagem dos temas Intolerância e valorização da mulher, contextualizados com os temas transversais e com os conteúdos das disciplinas.

Ainda segundo o relato da Diretora da escola, por conta da transitoriedade das presas, torna-se necessário adotar um modelo de avaliação contínua e qualitativa, pois caso contrário seria impossível avaliá-las.

No caso específico da EJA prisional, precisamos compreender as singularidades que envolvem os educandos, a fim desenvolver metodologias que possam dialogar com os conhecimentos prévios desses alunos, sem, no entanto, abandonar os conteúdos mínimos que devem ser oferecidos em cada modalidade. Conforme Parecer 11/2000:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 2)

Deste modo, os temas transversais tornam-se um caminho dialógico para o desenvolvimento dos conteúdos propostos para cada módulo e podem possibilitar um aprendizado que faça sentido na vida dessas mulheres. E, se estamos falando da modalidade educação de jovens e adultos nos espaços prisionais, faz-se necessário priorizar ainda mais o diálogo e o respeito aos conhecimentos internalizados dos educandos, possibilitando a esses sujeitos formas de conhecerem seus direitos enquanto cidadãos. De acordo com Macedo (1999),

O compromisso com a formação do cidadão ativo faz com que a escolarização assuma alguns princípios básicos, elencados pelos PCN:

dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade na vida social. A escola precisa, segundo o documento, preocupar-se em tratar tanto valores quanto os conhecimentos que “permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva”. (MACEDO, 1999, p. 43)

Cabe destacar que, apesar de terem deixado de ser documentos oficiais, de forma direta ou indireta, os temas propostos pelos PCN na década de 1990 ainda estão presentes nas práticas pedagógicas de muitos professores e professoras. Conforme destaca Lopes (2002)

Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão os seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistências aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. (LOPES, 2002, p.387)

Nas salas de aula dos espaços de privação, as questões que envolvem os temas transversais propostas nos PCN emergem quase que automaticamente. Trabalhar com um público tão peculiar exige dos docentes conteúdos que vão além daqueles prescritos nas grades curriculares.

Nesse sentido, os professores que atuam nesses espaços precisam dialogar de forma dinâmica com os problemas suscitados pelas alunas que frequentam a unidade escolar e isso requer desse profissional um conhecimento mínimo sobre as questões que atravessam o currículo adotado pela SEEDUC, a fim de que possam atender aos anseios dessa população que, além de estar privada de sua liberdade, tem sua história marcada pela exclusão.

É importante ressaltar que o currículo proposto pela SEEDUC-RJ para a modalidade EJA extramuros é o mesmo oferecido intramuros. Entretanto precisamos repensar se os temas propostos nessa matriz curricular dão conta das especificidades dos sujeitos presos, uma vez que as pessoas em situação de privação de liberdade estão inseridas em um espaço complexo e têm demandas diferentes.

Segundo a Resolução 2 de 2010 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a educação nos espaços prisionais deve seguir o mesmo modelo e oferecer os mesmos conteúdos das escolas extramuros. Tal sugestão

implica em trabalhar com conceitos e conteúdos que, por vezes, estão fora da realidade dos alunos, prejudicando o processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, os docentes que atuam nas escolas dentro das unidades penais, precisam conhecer e considerar a realidade dos alunos e não apenas manter-se focados na apresentação dos conteúdos propostos pela SEEDUC-RJ. Faz-se necessário um diálogo constante entre saberes já estabelecidos com novos saberes aprendidos a partir da prática docente.

3.2. Com a palavra, os professores¹⁴

Segundo Resolução 3 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que visa estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, os docentes lotados nas unidades prisionais precisam estar vinculados à Secretaria de Educação do Estado. Assim, os professores e professoras lotados em espaços de privação obedecem as mesmas regras daqueles que atuam fora desses espaços e têm os mesmos compromissos com a educação como qualquer outro profissional da área tem, ou seja, os professores lotados na Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP) são os mesmos que atuam nas redes extramuros. Salvo estarem em um espaço que está submetido ao pilar da segurança e que, portanto, algumas práticas pedagógicas podem sofrer com as sanções da diretoria do sistema, seus compromissos com a educação e com os discentes são os mesmos que têm os professores extramuros. Nesse sentido, o Art. 18-A § 1º da Seção V que dispõe sobre Assistência Educacional estabelece que:

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA, 2009)

Diante da peculiaridade dos alunos e alunas que frequentam as escolas das unidades prisionais, os docentes que atuam na modalidade da EJA, especialmente a EJA prisional deveriam estar preparados para lidar com as vicissitudes e problemáticas inerentes a esse público tão específico. De acordo com a resolução 3 de 2011 do Conselho Nacional de

¹⁴ Termo retirado da Revista eletrônica “Com a palavra, o professor” (ISSN 2526 - 2882).

Política Penitenciária que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, os educadores devem receber formação para atuarem nesses espaços. Em seu Art, 9º a resolução 3 de 2011 prevê que

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA, 2009)

No momento da pesquisa, a unidade escolar dispunha de um corpo efetivo de dezoito docentes, destes, 10 são mulheres e 8 são homens, distribuídos entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. A escola conta ainda com a Diretora, uma secretária, uma auxiliar administrativa e uma auxiliar de secretaria.

Como mencionada nas considerações iniciais, a entrada no sistema prisional aconteceu a partir de um projeto intitulado “Roda de Leitura”, no qual fui auxiliar da professora Ana Cláudia Godinho da UFRGS, que já realiza esse mesmo trabalho no presídio feminino Madre Pelletier em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A partir do contato com alguns professores que estavam na unidade nos dias em que o projeto foi realizado, pude estreitar as relações de amizade, de forma que mais tarde pudesse pedir a esses colegas que respondessem a uma entrevista semiestruturada que, dentre outras questões, tem como principal finalidade compreender qual o sentido da educação prisional para eles.

De certo, as rodas de leitura me ajudaram a ter um panorama geral sobre a escola prisional, mas foi a partir dos contatos estabelecidos com um professor que atua no sistema, que tive acesso aos demais docentes entrevistados. A partir da realidade posta, decidimos utilizar a metodologia conhecida, porém pouco difundida, “bola de neve” na qual foi lançada uma “semente” a fim de estabelecer contatos com outros educadores. De acordo com Vinuto (2014):

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado,

ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise. (VINUTO, 2014, p. 203)

Nessa dinâmica, dos dezoito docentes, sete concordaram em participar das entrevistas e responderam prontamente, ou seja, menos da metade dos professores respondeu as perguntas. Com os demais, ou não consegui o contato ou não puderam responder, por alguma razão. Dos docentes entrevistados apenas um atua nos sistemas a menos de quatro anos, e três atuam em escolas intra e extramuros.

A singularidade da pesquisa encontra-se nas repostas dos professores entrevistados. Os conteúdos das entrevistas podem nos auxiliar a entender o que pensam esses docentes sobre os sentidos da educação, bem como sobre os eixos transversais que estão presentes na dinâmica da sala de aula e, ainda, como funciona a dinâmica das prisões para esses docentes.

Em um dos dias em que estive no sistema, deparei-me com uma questão que me pareceu inusitada. Uma professora tinha em seu estojo uma tesoura escolar, dessas que colocamos no estojo de nossos filhos, e foi proibida de entrar com o objeto na escola. Ela alegou que se esquecera de comunicar que iria entrar com a tesoura, mas que posteriormente iria fazer os trâmites burocráticos necessários. A fala do agente prisional diante da recusa da entrada da tesoura chamou minha atenção “Com essa tesoura aí elas fazem um estrago lá dentro”. Como foi um dos primeiros dias em que estive no sistema, não compreendi a dimensão do problema que uma simples tesoura escolar poderia fazer, perguntava-me quais limitações esses docentes teriam para o exercício de sua prática. Mas torna-se necessário problematizar essa fala do agente, será que uma tesoura escolar é mais perigosa do que barbeador? Do que uma caneta? Que questões poderiam estar por trás dessa recusa? Como se desenvolve essa relação entre a instituição escolar e a instituição prisional?

Esse episódio me fez perceber, que eu tinha uma hipótese sobre o trabalho docente em espaços de privação de liberdade. Acreditava que seria muito difícil ministrar aulas em unidades prisionais por causa dos entraves impostos pela segurança, mas principalmente pelas limitações pedagógicas e emocionais enfrentadas pelas alunas que tiveram suas vidas atravessadas por problemas de ordem social e econômica, o que poderia deixá-las sensíveis as temáticas que envolvem desigualdades sociais, violência de gênero, racismo, dentre outras.

Entretanto, logo no primeiro contato com o sistema, abandonei tal hipótese, pois pude perceber que a segurança não tinha o potencial de inviabilizar uma prática emancipadora e que os docentes criavam estratégias para atuar nesse espaço.

A pesquisa revelou que é possível trabalhar os projetos com as alunas, possibilidade esta notada, por exemplo, quando uma professora informou que o trabalho com as alunas é relativamente fácil, pois: “Elas são muito tranquilas. Tudo que pedimos elas fazem”. A partir disso, precisamos nos perguntar se essa tranquilidade não está relacionada com a função da cadeia de docilização dos corpos, identificada por Foucault (2008) ou mesmo com a mortificação do eu apontado por Goffman (1999). Contraditoriamente o que a professora identifica como algo positivo e facilitador do seu trabalho, pode, ao mesmo tempo, demarcar que a prisão alcança êxito na segregação, isolamento e desconstrução das bases/territórios culturais e comportamentais dos sujeitos aprisionados e os torna “tranquilos”, “mansos” e “dóceis”.

De todo modo, os docentes que foram entrevistados apontaram a satisfação em lecionar nos espaços de privação, sendo que cinco, dos sete, afirmaram preferir atuar em escolas intramuros. Segundo uma professora, “as alunas são comportadas e participam de tudo”. Essa questão do comportamento não me surpreendeu, haja vista que a égide da segurança está presente em todos os cantos do espaço. Entretanto, percebi que uma vez na sala de aula, as alunas podem transitar moderadamente para ir ao banheiro ou beber água. A quase totalidade dos professores relataram que sabem que elas vão para a escola também para terem possibilidades diferentes de transitar, mas que não se incomodavam com isso. Um único professor pareceu incomodado com o que chamou de “senta/ levanta” na hora da aula.

Entretanto, dificuldades também são identificadas nesse processo. Uma das professoras entrevistadas informou que uma das maiores dificuldades enfrentada por ela não estava relacionada à questão da aprendizagem, mas, sim, em precisar ensinar noções básicas de higiene às internas. Fazendo comparações entre as estudantes brasileiras e as estrangeiras, a professora afirmou:

Tenho uma especialização em fisioterapia, mas percebi que gosto mesmo é da educação. Sou muito ativa e criativa, por isso consigo desenvolver um bom trabalho com elas. É impressionante o fosso que existe entre as presas brasileiras e as estrangeiras. As meninas brasileiras são muito difíceis e normalmente são usuárias de drogas e preciso dar duas aulas, uma de alfabetização outra de higiene pessoal. Elas chegam para nós com um discurso muito violento e com pouca noção de higiene e educação. Preciso primeiro ensiná-las a se comunicar de forma mais educada e, ainda, a importância da higiene como, inclusive, a questão do banho. Com as estrangeiras preciso ensinar apenas o idioma, para que elas possam se comunicar.

Vale ressaltar, que a fala da referida docente nos remete a pensar sobre a vulnerabilidade em que se encontram essas mulheres que foram destituídas de seus direitos humanos básicos. A ausência de um Estado que forneça, ainda que minimamente, educação, saúde e moradia aos menos favorecidos, conduz a um hiato no direito e acesso à saúde e a higiene pessoal.

A falta de conhecimento e as desigualdades sociais geram esse tipo de situação. Não podemos, portanto, culpabilizar o indivíduo pela falta de informação sobre o que é ou não saúde e higiene e sim o Estado que não oferece condições mínimas para que essas pessoas possam sair da condição de vulnerabilidade. Assim, pensar que as brasileiras presas são “menos educadas”, nos remete ao contexto histórico e social no qual essas mulheres estão inseridas, no qual há ausência de quase tudo. É também refletir sobre quem são, efetivamente, os sujeitos que “habitam” o sistema carcerário. O próprio comentário do docente nos remete a pensar e questionar as concepções pedagógicas que perpassam aquela sala de aula e a construção da prática docente nesse ambiente e com essas alunas estigmatizadas e marcadas por uma negação de direito, nos leva a problematizar como essa visão pode interferir e impactar a relação entre docentes e alunas

Neste sentido é possível perceber, a partir do relato da professora, que o que está em jogo na sala de aula está além do conteúdo planejado para ministrar as aulas, reforçando que as questões que envolvem a educação não podem estar limitadas apenas a um currículo preestabelecido, principalmente, quando se trata dos alunos e alunas da modalidade EJA nos espaços de privação. Segundo Corrêa, Fonseca e Kozelsk (2015)

O grande objetivo é que esses delituosos tenham uma nova perspectiva de mundo, que alcancem sua verdadeira identidade e se reintegrem socialmente. É um grande desafio a ser encarado e cabe aos docentes buscar alternativas curriculares, criando e, se preciso, recriando propostas com o objetivo de solucionar problemas para que com as ações pedagógicas se obtenham bons resultados que venham a acrescentar para a concretização de uma sociedade totalmente democrática. (CORRÊA; FONSECA; KOZELSK, 2015, p. 8)

Diante disso, faz-se necessário reconhecer a singularidade dos alunos e alunas que frequentam as escolas nos espaços prisionais, pois os presos, diferentemente dos alunos das escolas regulares, estão sujeitos a diferentes regras as quais precisam se adequar. Contudo, precisamos reconhecer que o lugar que este sujeito preso ocupa na sociedade é antes de tudo o lugar da exclusão. Não apenas da exclusão econômica, mas social e cultural, que interfere diretamente em seu *habitus* diário.

3.3. Os sentidos da formação ao longo da vida

Refletir sobre quais os sentidos e os significados que os docentes atribuem à educação pressupõe conhecer minimamente a realidade das escolas prisionais e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Faz-se necessário conhecer algumas características das salas de aula, como, por exemplo, a alta rotatividade de alunas que, por estarem em uma Cadeia Pública, não permanecem muito tempo na instituição. Ministras aulas nos espaços prisionais é enfrentar desafios diários, é competir pela atenção com as igrejas, que frequentemente entram nos sistemas e esvaziam sistematicamente as salas de aula.

Dito isso, precisamos ter um olhar livre de estigmas e de preconceitos para compreender que as respostas dos docentes entrevistados têm a marca do lugar que ocupam e da forma como olham o mundo, em seus múltiplos sentidos e inúmeros significados. Em alguns momentos, notar-se a fragilidade dos argumentos, o que é perfeitamente compreensível, haja vista as circunstâncias vividas no contexto de cada um. Segundo Nóvoa (1995)

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural onde se exprime o jogo de atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto senso*. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Entretanto, sabemos que dentro dos limites deste trabalho, não será possível dar conta de todas as dimensões propostas por Nóvoa, (1995), mas acredito que apesar dessas limitações as análises e reflexões aqui presentes contribuem para o debate sobre o quanto nós, enquanto docentes, levamos nossas experiências e perspectivas para dentro da sala de aula.

De certo que, ao analisarmos as entrevistas dos docentes, percebemos que apesar de terem relatado que não possuíam formação inicial ou especializações na área de atuação, estes levam consigo a sensibilidade e empatia pelas alunas em situação de privação, o que facilita o diálogo entre discente e docente.

Dos sete entrevistados, três fizeram algum tipo de formação para atuarem no ambiente prisional, mas depois que já tinham ingressado no sistema. Não há evidências de que esses cursos oferecidos pela Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (Diesp) são disponibilizados assim que o concursado assume a matrícula na unidade escolar. Quatro

dos entrevistados relataram, inclusive, que nunca tiveram contato com qualquer formação continuada que abordasse a especificidade dos alunos com os quais iriam trabalhar.

No *site* da SEEDUC, há uma informação de 2013 que “Diesp realiza um 1º curso de educação de gestores das unidades escolares prisionais e socioeducativas”. Tal informação corrobora com a fala de professores da unidade escolar prisional pesquisada. De acordo com o relato de professor P6,

A SEEDUC ofereceu, há alguns anos, um curso voltado para o EJA (de maneira geral), mas não sei o porquê (falta de verba talvez) não o concluíram. Eu nunca fui preparado para atuar no sistema, por isso me dou o direito de criar mecanismos para educar, desde que não fira os princípios da ética e as regras da cadeia.

A pesquisa nos leva a refletir que os processos que envolvem a aprendizagem desses profissionais da educação que atuam na EJA e, especificamente na EJA prisional, ocorrem também mediante o que Paiva (2012) denomina de “aprendizado em redes” que compreende as diversas formas de aprendizado ao longo da vida. Assim, de acordo com Paiva (2012):

As Redes são formas de compreender a complexidade, ou seja, a forma como os conhecimentos se produzem, tomando-se a etimologia do próprio termo: complexo é o que está enlaçado, cingido, entremeado, dizendo respeito não apenas a saberes científicos, mas a todos os que se produzem na prática social e cultural: no trabalho, na vida cotidiana, religiosa, enfim, e que produzem a identidade dos sujeitos no mundo. Redes questionam o paradigma clássico da ciência de árvore do conhecimento, que de forma hierarquizada, do “fácil” para o “mais difícil”, do “próximo” para o “mais distante”, organiza conteúdos e supõe que nessa ordem é que se aprende, negando outras aprendizagens cotidianas, que os sujeitos produzem como ato constitutivo e identitário. (PAIVA, 2012, p. 84)

O conceito nos remete a pensar que todos os espaços são espaços de aprendizagem e, que, enquanto docentes, aprendemos inclusive com nossos alunos. De certo, estudar sistematicamente conceitos e formas de lidar com um público tão singular como os sujeitos presos nos permite ter mais conhecimento e conseqüentemente mais segurança e propriedade de fala. Mas é na vivência dentro desses espaços que se adquire estratégias para o desenvolvimento de uma metodologia que possibilita o diálogo com esses alunos e alunas.

Outro fator que contribui para o aprendizado ao longo da vida é o tempo de atuação desses docentes, ou seja, a experiência docente. Apenas um dos entrevistados atuava no

sistema por menos de quatro anos. À medida que o tempo de atuação aumenta, a rede de relacionamentos aumenta também e com ela expandem-se oportunidades de conhecer novas experiências a partir de outros colegas. Formas de trabalho, trocas de materiais didáticos, experiências de sucesso fazem parte do arcabouço de aprendizados que enquanto docentes carregamos. Paiva continua:

Em formações de professores realizadas, tem sido possível verificar como redes de conhecimentos emergentes – ou rizomas, como também nomeadas por alguns autores – atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; tempos de magistério; experiência anterior com a educação de jovens e adultos (EJA); práticas pedagógicas, para se fazerem novas e complexas formas de compreender e apreender a realidade da EJA, em trançados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mas ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, unem-se, dão-se nós, transpõem fios e se enredam em uma trama sempre renovável. Reviram-se/pesquisam-se/esgarçam-se práticas desenvolvidas; escava-se em torno de conceitos estabelecidos, revolvendo os solos em que se esparramam os trançados rizomáticos dos saberes, exatamente como Freire (1983) imaginou o processo dialético do ensinar-aprender-ensinar: ação investigatória sobre o mundo tomado a si, para transformá-lo. Faz-se emergir a própria prática, gerando confiança quanto às reais e concretas intenções, ao pronunciá-la. (*ibidem*, p.84-85)

Dito isso, pode-se problematizar sobre a falta do fortalecimento das políticas públicas que fomentem cursos específicos para os docentes que atuem nas unidades penais. A resolução 3 de 2009 em seu artigo 9 do Conselho Nacional de Política Penitenciária dispõe sobre a importância daqueles que trabalham no sistema penal e socioeducativo participarem de cursos de formação continuada:

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA PENITENCIÁRIA, 2009)

Todavia, apesar das recomendações dos órgãos competentes, os cursos, quando oferecidos, ainda são incipientes para dar conta da demanda e da complexidade do trabalho nesses espaços, o que leva professores e professoras a buscar por recursos próprios o aprofundamento nos temas que envolvem a educação prisional. Nesse sentido, o professor P7 afirma que “Durante os anos de 2011 e 2016 a Diesp ofereceu algumas formações para

atuação nas escolas em espaço de privação e restrição de liberdade, mas minha formação se deu a partir de mestrado, doutorado e pós-doutorado”.

Entendemos que pensar em formação continuada no Brasil, é pensar nos muitos significados e desafios que envolvem os processos de aprendizagem. É pensar que os docentes, de uma forma geral, são mal remunerados e trabalham em condições por vezes precárias. É pensar que a EJA no Brasil ainda carrega um estigma de “voluntariado”, como se qualquer pessoa que sabe ler e escrever pudesse de ensinar nessa modalidade. É refletir que precisamos superar as concepções negativas que apontam para o sujeito da EJA, como indivíduos inábeis ou incapazes de aprender e lutar para que as políticas públicas avancem para atender essa demanda tão invisibilizada da sociedade.

3.4. Sobre os sentidos da educação nas prisões

Paulo Freire em a Pedagogia do Oprimido destaca que “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). Se educar não é apenas instruir, ensinar a ler, escrever e calcular, então quais os sentidos da educação, especialmente da EJA nos espaços de privação de liberdade?

O discurso oficial e extraoficial sobre os sentidos da educação nos espaços de privação de liberdade é automaticamente vinculado à palavra ressocialização. No senso comum, as pessoas acreditam que apenas a educação é capaz de ressocializar o indivíduo, ou seja, que a educação fornece a esses sujeitos elementos que antes não tinham para conviver em sociedade. Mas de que sociedade estamos falando? A que esses sujeitos, agora presos, não conseguiram ou não tiveram a oportunidade de se adequar? Tais perguntas nos levam a questionar que tipo de “socialização” se espera dos sujeitos presos, pois estar em situação de privação por algum ato delituoso, nos faz refletir sobre o contexto social em que esse sujeito está inserido e sobre o que é delito.

Sabemos, a partir de dados do INFOPEN que a maioria dos sujeitos presos pertencem as classes mais pobres e são majoritariamente negros. Assim, precisamos repensar o que significa ressocializar as pessoas presas, bem como problematizar que para que esses sujeitos sejam efetivamente ressocializados, precisam, inclusive, de terem direito a condições de

moradia e trabalho dignas, uma vez que só a educação não é capaz de resgatar a “humanidade” de alguém.

A partir dos resultados da pesquisa, as respostas dos professores sobre o sentido da escola na prisão foram categorizadas em dois sentidos basicamente: a ressocialização, também apresentada pelos entrevistados como reintegração, resgate e transformação e direito.

3.4.1. A educação prisional como estratégia para a ressocialização

A pesquisa revelou que dos sete entrevistados, três acreditam no aspecto ressocializador do indivíduo a partir da educação, como revelam os depoimentos abaixo:

P1: O trabalho do professor é além de um ofício, uma missão. A vida no cárcere é dura. A função da pena é a ressocialização. Todavia, o que se presencia nos presídios brasileiros é a violação de direitos básicos, de modo que a reinserção do apenado na sociedade seja dificultada. Portanto, acredito na educação como ferramenta fundamental para virar esse jogo.

P2: A ressocialização só acontece mediante a inclusão social e, a educação é o caminho mais poderoso nesse processo. Quanto mais instruído for o indivíduo, mais chances de sucesso! A falta de educação pode ser um dos fatores para que um indivíduo chegue à privação de liberdade; logo devemos pensar nessa relação direta e na falha nesse processo. A educação inserida no sistema prisional faz todo o sentido.

P4: A Educação prisional representa um resgate, além do exercício de altruísmo que praticamos no dia a dia. Trabalhar em unidades prisionais é uma forma de aprender a não julgar, e do verdadeiro sentido de educação para todos.

Na resposta de P1, o termo “ressocialização” está carregado com uma noção de resgate do sujeito preso, ao mesmo tempo em que o docente reconhece a fragilidade do sistema. Na análise do discurso, precisamos problematizar além do que se fala, quem fala. E, neste caso, são os docentes que, de alguma forma, têm o discurso da “redenção” por meio da educação internalizado. Segundo Capeller (1985),

O conceito de *ressocialização* "surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX, e é fruto da ciência positivista do direito, refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão". Para a autora, o discurso jurídico se apropria do conceito *ressocialização* com sentido de "reintegração social dos indivíduos, enquanto sujeitos de direito" e procura ocultar a ideia do castigo, obscurecendo "a violência legítima do Estado". (CAPELLER, 1985, p.129 apud ONOFRE, 2007, p. 41)

Há de se pensar neste aspecto (re)socializador de que tratam os professores, pois, quando a educação tem alguma pretensão de moldar o indivíduo, ela estaria exercendo um papel tão opressor quanto a prisão.

Outro ponto que podemos destacar na entrevista de P1 diz respeito ao papel do educador, que para o docente entrevistado vai além de ensinar conteúdos, “é uma missão” refletindo as múltiplas possibilidades de compreensão sobre os sentidos da educação expressas por Ecco e Nogaro (2015):

Há que se considerar, inicialmente, que educação é um vocábulo complexo, que induz a múltiplos conceitos, significados e sentidos. Para muitos, por exemplo, refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito institucional, mais precisamente em escolas, faculdades, universidades e instituições similares, reduzindo o conceito ao processo ensino-aprendizagem. Para outros, educação relaciona-se ao nível de civilidade, cortesia, urbanidade, bem como à capacidade de socialização manifesta por determinado indivíduo. Nessa perspectiva, o significado do termo em foco restringe-se aos elementos da subjetividade individual. (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3524-3525)

Na entrevista, P1 fala ainda sobre os problemas enfrentados pelos presos para a garantia de seus direitos básicos que implica a reintegração do apenado na sociedade. O projeto de ressocialização proposto pelas instituições é contraditório, pois esbarra no próprio ambiente prisional, no qual o preso além de estar privado de sua liberdade, encontra-se em um ambiente insalubre, com celas superlotadas e com poucos dispositivos que os auxiliem a se reconhecerem enquanto cidadãos portadores de direito. Em suma, essa perspectiva de ressocialização fundamenta-se na ideia apresentada, quase que ironicamente por Oliveira (2003)

[...] pessoas oriundas de classe social baixa [...] vítimas de um projeto de exclusão social disfarçado [...] com a promessa de que no cárcere serão ressocializados e reeducados, que ali aprenderão a viver em sociedade [...] (OLIVEIRA, 2003, p.1)

Enquanto P1 trata dos problemas enfrentados pelos presos que podem “atrapalhar” a reinserção deles na sociedade, P2 acredita que a educação tem um potencial de salvar o indivíduo delituoso da criminalidade. Essa questão levantada pelo entrevistado é particularmente emblemática, pois nos remete a pensar no projeto de escola iluminista, no qual a educação tinha a responsabilidade de salvar o indivíduo por meio do atributo da razão.

É como se não houvesse outros fatores que interferissem nos processos de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva exclui as desigualdades sociais e econômicas como algo que interfere no aprendizado do aluno e coloca sobre ele o peso do sucesso ou insucesso, fomentando as discussões sobre a meritocracia tão combatida pelos defensores dos direitos humanos. Nesse sentido, Bourdieu (2007a) afirma que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007a, p.41)

Para que a escola desempenhe o papel de instruir o indivíduo, a fim de proporcionar sucesso profissional, torna-se necessário diminuir as desigualdades sociais que acabam sendo refletidas nas instituições escolares. A escola, ainda que implicitamente, reproduz as desigualdades sociais, pois encontra-se dentro da sociedade capitalista que por excelência é desigual. Sendo assim, não há como avançarmos na discussão de que a escola “tem o poder de salvar o aluno”, sem que avancemos rumo à igualdade de acesso a oportunidades.

Ao avançarmos na compreensão da educação como um projeto capaz de ressocializar os sujeitos presos, P4 nos apresenta o termo “resgate” que aparentemente tem o mesmo sentido de ressocialização. P4 refere-se, ainda, sobre o exercício da prática docente como um ato de “altruísmo”. O entrevistado compreende o sentido do trabalho docente como um mediador, como um profissional que não deve julgar.

Nota-se que as palavras “missão” e “altruísmo” aparecem nas respostas de P2 e P4 como algo inerente à profissão docente. Entretanto, mais uma vez precisamos problematizar esta “missão” e nos posicionar politicamente já que o professor é acima de tudo um profissional da educação e não um missionário. No mais, para que consideremos a importância do papel do docente como mediador e responsável por mostrar novas possibilidades, torna-se necessário compreender que mesmo que o principal objetivo da educação seja “transformar”, não conseguiremos lograr êxito se as demais instituições envolvidas no projeto de socialização não estiverem presentes na vida dos sujeitos presos. De acordo com Muñoz (2011)

A educação não é uma panaceia para reparar o dano social, psicológico e físico causado pela privação de liberdade. Entretanto, pode eventualmente oferecer oportunidades e assistência realistas nunca antes disponíveis que

contribuam a tornar efetivos os direitos e a satisfazer as necessidades dos reclusos e de nossas comunidades em seu conjunto. (MUÑOZ, 2011, p.62)

Decerto que a partir do diálogo, possivelmente, conseguiremos despertar nesses alunos um desejo pela emancipação, mas precisamos ir além. Precisamos mostrar a eles que também são sujeitos de direito e, principalmente, que a condição de estar privados de liberdade é transitória e, por isso, precisam aprender como funcionam as regras e os códigos de convivência fora das prisões.

3.4.2. A educação prisional como um direito

Apesar de existirem marcadores legais que legitimam o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, nota-se que a educação nos espaços prisionais ainda não consegue atender a todos os presos. Seria enganoso dizer que todas as pessoas que se encontram privadas de liberdade teriam a possibilidade de frequentar a escola da unidade prisional em que está inserida.

Entretanto, segundo a Lei nº 12.433/2011, que alterou a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84) e introduziu a chamada remissão pelo estudo, para cada 12 horas de estudo, o preso poderá remir um dia de sua pena, sendo considerado que a qualidade de formação pode envolver desde o ensino fundamental e médio até o profissionalizante, superior ou de requalificação profissional. Sobre esse processo, Onofre (2015) ressalta um importante desafio para a realização do direito à educação na prisão:

As pessoas em privação de liberdade, embora suspensas por tempo determinado do direito de ir e vir, têm garantidos por lei os demais direitos, e a educação é um deles. O maior desafio, no entanto, é implantar ações educativas significativas, uma vez que a instituição penal, por um lado, institucionaliza e retira a autonomia e a educação, que, por outro lado, liberta e humaniza as pessoas. (ONOFRE, 2015, p. 245)

Dito isso, no tocante à igualdade de direitos, alguns entrevistados compreendem de forma singular a educação prisional como um direito. O entrevistado P3, por exemplo, expressa de forma contundente do projeto de uma escola que possa transformar os sujeitos, oferecendo as mesmas oportunidades educacionais aos alunos presos. Entretanto há de se

pensar que os sujeitos presos estão em condições completamente adversas para a efetivação de uma educação igualitária. Decerto que, se fosse uma corrida pela busca do diploma, eles estariam em desvantagem em comparação com aqueles que se encontram fora do sistema. P3 desataca a necessidade de:

Proporcionar ao aluno em condição de privação de liberdade as mesmas oportunidades que são oferecidas aos alunos que não se encontram nessa situação. Oferecer diversos meios para uma reflexão que produza transformação efetiva e positiva para a sua própria vida e para a sociedade como um todo.

Entretanto, precisamos refletir sobre que transformação se espera desse sujeito. Nota-se que, apesar dos avanços no campo dos estudos da criminologia e da situação prisional, ainda estamos impregnados dos conceitos e do discurso da criminologia positivista que acredita que as pessoas desviantes precisam ser “(trans)formadas”, precisam ser outra pessoa para que possam se reintegrar à sociedade. De acordo com Santos e Souza (2013):

O sistema prisional brasileiro tem a ideia de ressocialização de detentos como forma de readequá-los ao convívio social, entretanto há impasses a se pensar a ideia de ressocialização, pois segundo Alessandro Baratta, no seu artigo Ressocialização ou Controle Social: Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado; tal ideia pressupõe a imagem de um apenado passivo e anormal, em contraponto às instituições competentes e efetivas, ou seja, o apenado é submetido a normatizações rígidas e opressoras que padronizam os indivíduos e desconstroem suas individualidades, estabelecendo um novo modo de sociabilidade criado a partir dessa normatização, não tendo independência, do mesmo modo não se reconhecendo na instituição. (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 27)

Nesse sentido, P6 nos fornece uma resposta interessante sobre os sentidos da educação prisional. Para ele os processos que envolvem o aprisionamento estão além da materialidade do ato delituoso. E, enquanto educador, sente-se responsável por ajudar esses alunos a encontrar o verdadeiro motivo de estarem presos. O entrevistado ressalta ainda a importância do diálogo e de ir além do que o currículo propõe. O docente também acredita que a educação é uma missão e que de alguma forma pode salvar o indivíduo das transgressões delituosas. O professor afirma:

A maneira como vejo a sala de aula no sistema vem da minha formação espiritualista (Racionalismo Cristão). O [espírito] só dá aquilo que pode até onde vai a sua evolução! Por vezes precisa de alguém mais esclarecido para avançar. A educação prisional vai muito além de qualquer currículo. O que

elas menos precisam é de matemática! São pessoas, na sua maioria, sem princípio moral e ético. Desconhecem o verdadeiro motivo pelo qual vieram aqui. Estão impregnadas de materialismo no qual você só é bom se tem posses. Aline, não exponho esta minha maneira de ver para qualquer um. Utilizo esta postura como uma agulha norteadora e não forço a ninguém ver as coisas como eu. Tenho obtido muitos bons resultados com esta postura.

Pessoas, quando estão para sair, vêm até mim agradecer as nossas aulas dizendo que “tudo que foi dito funciona como um bálsamo naquele ambiente medieval.

Outro aspecto interessante marcado pelo entrevistado diz respeito a religiosidade. Certamente o docente sabe da laicidade do estado, mas sua prática pedagógica está atravessada pela questão da religiosidade que ele acredita veementemente que pode influenciar na percepção dos princípios morais das alunas. Convém lembrar que o fenômeno da laicidade no Brasil é complexo e diferente da França que serviu como inspiração para adoção de um Estado laico. De acordo com Giumbelli (2002),

Enquanto a França, por seu compromisso com a *laicidade*, corresponderia à realização mais próxima do modelo da separação entre Estado e Igrejas, o Brasil ficaria na posição de um aprendiz pouco aplicado, uma vez que tendo abraçado o mesmo modelo jamais deixara de ser um *país religioso* [ênfase no original]. (GIUMBELLI, 2002, p.54 apud VALENTE, 2018, p. 113)

Neste sentido a fala do entrevistado traduz um aspecto que coloca a religiosidade como uma disposição irreduzível e fundamental do ser humano. É um aspecto simbólico, interiorizado e inconsciente (VALENTE, 2018), que ultrapassa a concepção de currículo para o entrevistado.

É interessante perceber que apesar de todos os enfrentamentos presentes na profissão do docente nos espaços de privação de liberdade, os entrevistados, cada um a sua maneira, encontram soluções para lidar com as lacunas deixadas pelo Estado no que tange o oferecimento de um ambiente favorável ao processo educativo.

E, embora estejamos vivendo um momento singular, materializado nos retrocessos de algumas legislações que tratam do direito da população apenada, como foi o caso da Resolução 9 de 2011 do Conselho Nacional de Políticas Penitenciárias que previa a construção de presídios com ambiente exclusivo para as escolas, mas que foi revogada, os professores ainda encontram motivação para continuarem em sua jornada rumo a uma educação inclusiva e de qualidade.

P7 consegue deixar bastante explícito qual é, para ele, o verdadeiro sentido da educação nas prisões “é a garantia de um direito constitucional e humano”. O professor

entende a escola como o lugar de potencializar o reconhecimento dos demais direitos, um espaço de construção de conhecimento, de reflexão, de reconhecimento etc. Nesse sentido, Scarfó (2009) defende,

A educação pública nas prisões, como perspectiva, se entende como dever do Estado em respeitar, proteger, garantir, promover e facilitar o acesso e o aproveitamento com a qualidade da Educação Básica e uma Educação em direitos humanos em função de serem componentes do direito à educação, apresentando nos distintos instrumentos internacionais de direitos humanos e na maioria das constituições e leis nacionais da educação. (SCARFÓ, 2009, p. 110)

Dito isso, não há como negar as potencialidades que a educação pode fomentar no sujeito preso. Ela pode ser um caminho nunca antes trilhado e uma possibilidade de um futuro melhor. Entretanto, não pode ser atribuída apenas à educação a (re)socialização do preso, pois esse é o dever do sistema penal como um todo. A educação não pode ser a única responsável por reintegrar o indivíduo na sociedade.

Mayer (2013, p. 39) sintetiza a ideia do direito à educação em espaços de privação de liberdade:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber, o eu-aprisionado, mas aprisionado por certo tempo. (MAYER, 2013, p. 39)

3.5. A transversalidade e EJA prisional

Aprendemos, desde muito cedo, sob a égide do “método cartesiano” desenvolvido por Descartes (ARAÚJO, 2003), no qual há a preponderância da lógica da separação do conhecimento científico da reflexão filosófica. O modelo científico que ajudou o ser humano a conhecer e dominar a natureza proposto por Descartes, ganhou força e se desenvolveu plenamente nos séculos XVIII, XIX e XX e fomentou a separação das disciplinas por área de conhecimento. Se por um lado a divisão das disciplinas por área proporcionou um maior domínio de um determinado campo, também possibilitou uma superespecialização dificultando o diálogo entre os conhecimentos.

Na escola, o modelo cartesiano que culminou na “redução” do conhecimento por área ainda vigora. Os horários disponibilizados para cada disciplina também obedecem a uma ordem hierárquica do saber. Há momentos para aprendizagem intelectual e outros para liberdade de movimentação corporal, como acontece nas aulas de educação física (Araújo, 2003). Essa lógica está presente nas escolas extra e intramuros.

Nas escolas extramuros tradicionais alunos e alunas devem permanecer alinhados em suas acomodações escolares sem perturbar a ordem estabelecida, como se o corpo, com todos seus atributos e movimentos fosse negado aos educandos. No caso da educação em espaços de privação, essa negação do corpo, torna-se ainda evidente, uma vez que a escola está submetida ao pilar da segurança.

Para além do controle dos corpos, que mesmo nas escolas extramuros precisam permanecer disciplinados, segundo a lógica do modelo cartesiano, outro problema também emerge e suscita inúmeros debates. Os conteúdos ofertados por grande parte de nossas escolas seguem com hierarquização do conhecimento pautada por Descartes, na qual prioriza e elenca as disciplinas “duras” em detrimento das ciências humanas ou sociais.

Tal modelo está tão arraigado em nossa sociedade que por vezes resistimos a novos métodos e formas de ensinar e aprender. É muito comum, ao fazer uso de recursos diferenciados em sala de aula, como a apresentação de um vídeo, os educandos ainda sentirem a necessidade de conteúdos grafados na lousa. De certa forma, não conseguimos fugir dessa lógica cartesiana. Até este momento, há muita controvérsia sobre essa temática. Morin (2000) acredita que a superespecialização provocada pela fragmentação do conhecimento pode provocar também ignorância, ao afirmar que:

Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a educação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIN, 2000, p.1999 apud ARAÚJO, p. 7, 2003)

Este processo de divisão de conteúdos por áreas, Alves & Garcia (1999) chamou de “fragmentação do conhecimento”. Para as autoras, não há como negar a importância dessa fragmentação para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que possibilitou que o conhecimento inicial totalizador fosse subdividido, proporcionando que surgissem novas áreas de conhecimento.

Entretanto, a “fragmentação do currículo”, implica também nas relações de poder presentes nas disciplinas ofertadas nas escolas. Algumas disciplinas dispõem de mais tempo de aulas que as outras. É como se houvesse uma hierarquia, na qual se elenca que uma disciplina é mais importante que a outra e que por isso precisa de mais tempo com os alunos.

Assim, sendo, “é preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana” (MORENO, 1997). Mas como escolher quais disciplinas precisam ser mais ou menos impregnadas desses saberes do cotidiano? E que conhecimentos cotidianos seriam esses? Segundo Araújo (2007):

Esse debate surge no âmbito de grupos sociais organizados politicamente, nos diversos países, reunidos em organizações não governamentais (ONGs) e governamentais, que começaram a pressionar os Estados para que incluíssem na estrutura formal das escolas o estudo das temáticas relacionadas não a qualquer conteúdo vinculado ao cotidiano, mas sim à democracia, à justiça social, à ética, à busca de uma vida digna para todos os seres humanos. (ARAÚJO, 2007, p. 36)

Dito isto, notar-se-á a partir das entrevistas, que ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais que norteavam o diálogo entre as disciplinas e os saberes do cotidiano não sejam mais cobrados pelo Estado, muitos docentes ainda trabalham com esta perspectiva, especialmente aqueles que ministram aulas na modalidade EJA. Os professores e professoras entrevistados reconhecem a importância de trabalhar com os temas transversais propostos nos parâmetros e, inclusive, definem tais temas como uma possibilidade de dialogar de forma mais estreita com o cotidiano dos alunos, pois para que exista um aprendizado efetivo torna-se necessário dialogar com a realidade dos alunos. Entendem a necessidade de compreender em que contexto esses alunos estão inseridos e quais particularidades sobressaem no cotidiano escolar.

Assim, é interessante observar que a os professores entrevistados têm presente a premissa do respeito à diversidade de conhecimentos internalizada em sua prática pedagógica e conhecem profundamente o que são os temas transversais que foram propostos na década de 1990. Conforme destaca P1: “São temas que revelam as necessidades urgentes da sociedade, que nos levam a dialogar e resolver conflitos atuais em diversas temáticas como direitos humanos e educação” Nota-se que, apesar de estarmos vivendo um período de ataques e até supressão de alguns direitos, o docente coloca como um dos eixos da transversalidade, a necessidade de trabalhar as questões que envolvem os direitos humanos.

Já o entrevistado P2 ressalta a importância do diálogo entre os conteúdos e os saberes do cotidiano, identificando problemas sociais, econômicos e ambientais como de suma importância para o exercício da prática docente. P2 afirma:

Defino como um tema de grande importância em um tempo novo que se modifica constantemente, que faz parte do cotidiano. Abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, entre outros.

Os entrevistados P3, P4 e P5, respectivamente, também reconhecem a importância do cotidiano no desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos na dinâmica de aprendizado e que os temas transversais ultrapassam os conteúdos dispostos nos currículos. Nesse sentido, afirmam: “São temas que traduzem a nossa realidade cotidiana”; “Temas transversais são um Norte para a prática pedagógica” e “Acredito serem os temas do nosso cotidiano não obrigatórios no currículo podem ser abordados”.

Gallo (1999, p.32) destaca que Félix Guattari foi o precursor da compreensão dos saberes transversais:

Félix Guattari desenvolveu a noção de transversalidade para tratar das relações entre pacientes e terapeutas, substituindo a relação de transferência proposta por Freud. A transferência é hierárquica e unitária, pois ocorre apenas entre o terapeuta e o seu paciente, de forma individualizada. Preocupado em desenvolver uma terapêutica coletiva e não hierárquica, Guattari propôs a transversalidade, como forma de atravessar as relações entre as pessoas. Mais tarde este conceito foi estendido para o conhecimento, e alguns começaram a falar em saberes transversais, que atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles. (GALLO, 1999, p.32)

Dentro da perspectiva de Guattari (apud GALLO, 1999), P6 e P7 destacam que os temas transversais perpassam as atividades curriculares, ou seja, ao mesmo tempo em que o docente transmite os conteúdos obrigatórios ele dialoga com o conhecimento do cotidiano. Neste sentido, não se dissociam os saberes tidos como obrigatórios daqueles construídos a partir da emergência dos problemas sociais. P6 afirma que os temas transversais:

Correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Abordam valores como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Procuro sempre que possível adaptar um tema as minhas aulas, mas não necessariamente através da matemática. Por vezes uso a literatura, ou

História, ou Português entre outras pra falar a respeito. A matemática é muito restrita neste sentido (tabela, gráficos, estatísticas...) e eu prefiro abordar o tema de forma mais humana. Já iniciei uma aula contando piadas (adoro!) que tinha tudo com o tema a ser abordado. Fazendo deste modo eu tenho conseguido mais a atenção das alunas.

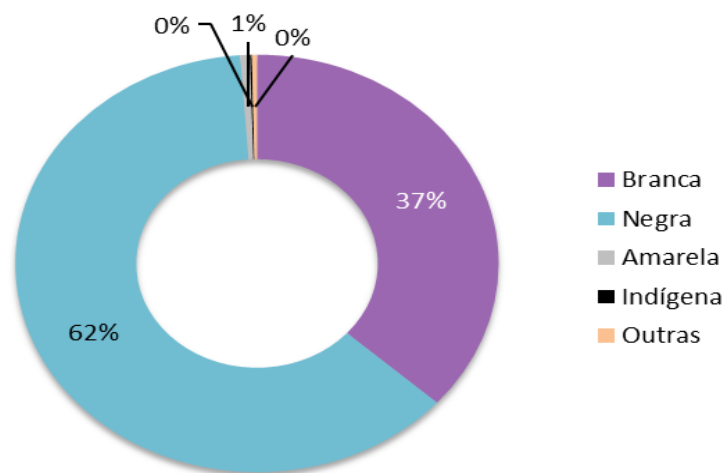
P7, por sua vez, afirma: tema transversal para mim é aquele que deve perpassar todo o conteúdo e ser problematizado e debatido. Os temas transversais são aqueles que devem ser abordados por todas as disciplinas, pois são temas que impactam a vida em sociedade de todos os sujeitos.

Outro ponto importante para analisarmos o peso dos temas transversais na dinâmica da sala de aula, diz respeito a última pergunta da entrevista que trata de temas complexos presentes na nossa sociedade. A pergunta foi: Os temas transversais como violência contra mulher, racismo, homofobia dentre outros fazem parte das temáticas abordadas na sala de aula? De que maneira?

Notoriamente a pergunta está carregada com intenções que pretendem problematizar o espaço em que esses docentes trabalham. Como vimos anteriormente o universo da pesquisa foi uma Cadeia Pública Feminina e, segundo o relatório do INFOPEN Mulheres, o número de mulheres presas têm aumentado vertiginosamente. Segundo relatório INFOPEN Mulheres de 2018,

Entre 2000 e 2016, a taxa de aprisionamento de mulheres aumentou em 525% no Brasil, passando de 6,5 mulheres encarceradas para cada grupo de 100 mil mulheres em 2000 para 40,6 mulheres encarceradas em 100 mil.

Nota-se ainda, que o número de mulheres pretas e pardas é superior as brancas, o que nos faz refletir sobre a necessidade de discutir temas como racismo nas salas de aula. Segundo o relatório INFOPEN Mulheres de 2018, de 72% da população prisional feminina que estava disponível para essa análise, 62% é composta por mulheres negras. Conforme o gráfico disponível no relatório



INFOPEN Mulheres 2018

Desta inquietação sobre entender sobre quem são as mulheres presas e como, enquanto docentes, podemos trazer para o debate as questões de identidade, é que surgiu a ideia de perguntar sobre os temas transversais, especialmente sobre os estigmas que ainda assolam essas mulheres, como racismo e violência de gênero.

E, ainda que os dados empíricos disponibilizados pelo INFOPEN nos mostre que o número de homens presos é maior que o número de mulheres presas, o aumento significativo dessas mulheres no sistema penal, nos faz refletir sobre quem são essas mulheres e o porquê que essas mulheres estão entrando para o crime. Conforme Posada (2017)

Existe uma continuidade, entre a violência patriarcal e racial da sociedade escravocrata, no percurso histórico da prisão feminina brasileira, ou seja, existe uma racialização e uma sexualização da criminalidade, em particular da feminina. Dessa forma, a raça e o gênero estruturam o encarceramento de mulheres, colocando as brasileiras negras presas numa situação de tripla discriminação: por serem mulheres, por serem criminosas e por serem negras. (POSADA, 2017, p. 286)

Todavia o que observamos a partir das entrevistas, é que os docentes lotados nessas unidades, apesar de todos os enfrentamentos em sua prática pedagógica, conseguem desenvolver trabalhos e projetos que ajudam a desconstruir os papéis instituídos a homens e mulheres em nossa sociedade, bem como a desmitificar as questões que envolvem o racismo tão presente no Brasil.

Diante do desenvolvido no presente texto, foram analisados diversos aspectos da educação nos espaços de privação de liberdade, sem, obviamente, a pretensão de esgotar as

análises, mas apenas problematizar alguns pontos levantados a partir dos discursos materializados através das entrevistas com os professores e professoras lotados na unidade escolar da Cadeia Pública escolhida na pesquisa.

Inicialmente, fizemos uma breve análise sobre a escola em questão para em seguida problematizar sobre quem são as mulheres presas e ainda quem são os docentes que atuam na unidade.

Do exame das respostas dos docentes os principais conceitos emergiram muitas questões, que inclusive, deveriam ser aprofundadas. Uma das principais questões levantadas pelos docentes diz respeito à educação como um meio capaz de ressocializar o indivíduo delituoso e portanto capaz de reintegrá-lo à sociedade.

Outro ponto relevante foram as discussões sobre o que são e como trabalhar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois, apesar de terem sido superados pela Base Nacional Comum que ainda está em discussão, os PCN estão internalizados na prática dos docentes, ainda que implicitamente.

Neste sentido, podemos concluir que a discussão que envolve a educação e as mulheres nos espaços de privação de liberdade tem muitas singularidades que precisam ser amplamente discutidas não só nos espaços prisionais, mas também pela sociedade como um todo. Por serem mulheres e criminosas, são duplamente estigmatizadas pela sociedade que ainda persiste na visão romantizada e machista da mulher como esposa e mãe dedicada, ainda que tal pressuposto seja completamente diferente no Brasil, pois segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA) o número de famílias chefiadas por mulheres cresce a cada ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados apresentados e a problematização da educação como um direito de todas as pessoas, inclusive daquelas que estão em situação de privação de liberdade, acredito que esta dissertação ainda não responde a todas as inquietações daqueles que lutam pela efetividade da educação como um direito. Ela aponta e problematiza apenas alguns dados recolhidos do INFOPEN, expõe os marcadores legais que legitimam o direito à educação no contexto intra e extramuros e analisa as falas sobre os sentidos e significados que a educação tem para os docentes lotados em uma determinada Cadeia Pública no Complexo de Gericinó, em Bangu, no Rio de Janeiro.

Para que pudesse ser mais completa, acredito que as entrevistas deveriam também ser realizadas com os educandos a fim de analisar e comparar quais os sentidos que a escola prisional tem para os docentes e discentes. Entretanto, uma pesquisa não se esgota como uma conclusão, mas sim cria possibilidades para novas histórias. Assim, quem sabe, esta abordagem poderá ser feita em um outro momento.

É notório que o ambiente prisional guarda as contradições inerentes a esses espaços, nos quais a educação está submetida ao pilar da segurança e onde os estudantes, de um modo geral, são pessoas em condições de vulnerabilidade. Assim, a problemática enfrentada na construção deste texto vai além da apresentação dos dados e coloca em questão quem são os sujeitos que “habitam esses espaços”. E, no caso deste trabalho, procurei dar foco nas mulheres que estão em privação e, nos professores e nas professoras que atuam na referida escola.

Dito isso, no primeiro capítulo desta dissertação, arrisquei-me em problematizar os dados disponíveis no INFOPEN. Digo arrisquei, porque as informações desse banco de dados são frágeis e indubitavelmente duvidosas, visto que são os gestores das unidades penais que alimentam o banco e, por vezes, até por questões relativas à própria dinâmica desses espaços, torna-se difícil mapear todas as informações. Contudo, apesar das limitações, o INFOPEN é o único banco de dados disponível para pesquisas que tratam do quantitativo populacional prisional no Brasil.

Assim, a partir da análise dos dados, já é possível afirmar que, apesar do significativo aumento do número de pessoas presas, o número de vagas nos presídios brasileiros ainda é insuficiente. Essa situação demonstra que a política do encarceramento em massa da população mais vulnerável não funciona, pois um país onde se tem um aumento de 525%, de

mulheres presas em 16 anos mostra-nos a fragilidade que existe em outras políticas de prevenção do crime.

Acredito que um investimento em políticas públicas ao lado de uma profunda mudança cultural, visado um enfrentamento das desigualdades sociais, com foco em distribuição de renda, moradia, saúde e educação, bem como ações efetivas para combater o racismo e a misoginia, resultasse em menores índices de aprisionamento. Todavia, depois das eleições de 2018, estamos vivendo um momento político-social, no qual a retirada de direitos, antes conquistados com muita luta, tem prejudicado ainda mais as populações que vivem em condições de vulnerabilidade.

Pode-se afirmar, a partir do levantamento do INFOPEN 2016, que os espaços de privação de liberdade têm cor e classe social, pois, segundo o relatório de 2016, o Brasil tinha uma população carcerária no total de 726.712 presos, destes 648.860 homens e 41.087 mulheres. Contudo vale ressaltar que as informações disponíveis no INFOPEN não especificam por gênero o número de pessoas presas da polícia e segurança pública. No que diz respeito às mulheres presas, 34% se enquadram na categoria parda e 11% preta. Se levarmos em consideração os parâmetros do movimento negro que considera pardos e pretos como negros, teremos um efetivo de 45% das mulheres presas enquadradas como negras.

No caso das mulheres, a maioria é jovem, solteira e pobre, têm entre 18 e 24 anos, é parda ou preta e tem baixo grau de escolaridade, o que demonstra o nível de vulnerabilidade social em que se encontram essas jovens mulheres. São mulheres que, em sua maioria, não concluíram o ensino médio.

Outro fator que chama atenção na categoria raça/etnia é que nos dados de 2014 14% das mulheres não foram colocadas em nenhuma categoria de cor/etnia e em 2016 esse número aumentou para 28%. Essa informação é paradoxal, uma vez que apesar da atuação do movimento negro e da Lei 10.639 de 2003 que “obriga” os docentes a trabalharem a história da África também com a perspectiva cultural, essas ações parecem que não reverberaram na população prisional. Outra possibilidade, que termina por ser uma especulação, é que ou essas mulheres não estão respondendo de forma clara e concisa sobre o grupo étnico ao qual se sentem pertencentes ou os próprios gestores estão preenchendo esse campo com base na cor da pele, o que se torna um problema para fins de mapeamento da população negra que efetivamente está nas prisões.

Ainda problematizando os dados do INFOPEN, precisamos pensar nos crimes cometidos por essas mulheres. O banco de dados divide os crimes em duas grandes

categorias: O grupo de “Tipos de incidentes por código penal” e outro por “legislação específica”. Do grupo incidente por código penal, estão enquadradas 11.812 presas, destacando-se os crimes contra o patrimônio que corresponde a 7.991 dos enquadramentos. No grupo categorizado em legislações específicas que contempla 22.049 detentas, destacam-se os crimes que envolvem drogas, como tráfico de drogas, associação para o tráfico e tráfico internacional de drogas com 21.022 dos enquadramentos.

Nesse sentido, percebemos que apesar de ser significativo o número de mulheres envolvidas em crimes contra o patrimônio, o número de delitos que envolve o tráfico de drogas representa maior porcentagem. Isso nos faz refletir sobre a forma como essas mulheres entram para o tráfico e os porquês. Pensar que de um total de 41.087 mulheres presas no Brasil em 2016, 21.022 foram aprisionadas por tráfico ou associação ao tráfico de drogas é, no mínimo, alarmante.

Outro aspecto emblemático desenvolvido neste trabalho diz respeito à educação como um direito das pessoas presas, que apesar de legitimado nos principais marcos legais, dentre eles a Constituição de 1988, ainda enfrenta muitos obstáculos dentro dos espaços de privação de liberdade. Sabemos, também, a partir dos dados disponíveis pelo INFOPEN, que as cadeias e presídios estão superlotados e que apesar do aumento expressivo no número de pessoas presas, as unidades penais não melhoram sua infraestrutura para receber essas pessoas e, portanto, as unidades escolares inseridas nos espaços prisionais, por vezes, não dão conta para atender a demanda.

Os problemas são inúmeros, que vão desde o espaço físico em que essas escolas estão inseridas até a “transitoriedade” dos presos, que constantemente são transferidos de unidade, afetando a sociabilidade e a afetividade desenvolvida no ambiente escolar, fazendo-nos refletir sobre o efetivo alcance das políticas educacionais no interior do cárcere. Há diretores de unidades prisionais ainda tratam a escola como um benefício. Se o preso ou a presa fizer qualquer movimento que possa ser considerado uma “rebeldia” ou “resistência” a algum comando é colocado no que chamam de “buraco” e no tempo em que estiverem nesse espaço isolado não frequentam a escola. Nesse sentido, a dimensão escolar e tudo que ela representa deixam de ser um direito para serem um benefício para aqueles que têm bom comportamento, ou seja, para os corpos adestrados e docilizados aos moldes do sistema.

Assim, observamos que, embora tenham passado mais de duas décadas das análises de Foucault em *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*, o qual aponta para os modelos de docilização dos corpos, as prisões, assim como muitas instituições, esperam que os indivíduos

sejam “adestráveis”. Nesse sentido, qualquer um, especialmente aqueles que se encontram nos espaços de privação, devem ser punidos por qualquer desvio que fuja à suposta “normalidade” esperada pela sociedade.

No caso das mulheres presas, são triplamente penalizadas – por elas mesmas, pelo sistema e pela própria sociedade – pois, em um país como o nosso, em que ainda estão presentes a misoginia e a cultura machista, espera-se que a mulher ainda exerça múltiplos papéis que incluem ser mãe, mulher, dona de casa, educada nos padrões da classe dominante, entre outros. Resta, portanto, a essas mulheres que em algum momento cometeram atos delituosos e foram presas, apenas a rejeição, inclusive de seus familiares.

Como foi dito, essas mulheres estão em situação de vulnerabilidade e a grande maioria não frequentou a escola. Muitas são analfabetas absolutas e outras só sabem escrever o nome e efetuar operações básicas. Pode-se afirmar que há mulheres que só conhecem a escola no sistema e encontram lá uma oportunidade de estudar e descobrir novos caminhos e principalmente aprendem a lutar por seus direitos.

Compreendemos, portanto, que apesar de considerarmos o delito como algo construído socialmente, ainda vivemos sob a ética dos modelos pensados nos séculos XVIII e XIX, nos quais os criminólogos e juristas que seguiam a corrente positivista de Lombroso acreditavam que o crime estava relacionado a questões biológicas.

Nesse sentido, as pessoas negras e pobres, segundo esses estudiosos, eram mais suscetíveis a cometer atos delituosos, simplesmente pela cor da pele e pela condição social em que se encontravam. Essa teoria parece absurda atualmente, mas foi muito utilizada para explicar os porquês de as unidades penais estarem lotadas de pessoas pobres e negras.

Entretanto, tais “teóricos” esqueceram ou não quiseram dar a devida atenção aos motivos que levaram as populações menos favorecidas, que naquela época e ainda hoje estão associadas ao povo negro e pobre, a chegarem às prisões. É necessário lembrar que “pobres” em geral têm comportamento social diferente da classe dominante e isso por si só já incomoda as classes mais abastadas que acreditam que podem definir quais os padrões deve-se ou não seguir.

Assim, quando analisamos os dados disponibilizados pelo INFOPEN, e percebemos que as prisões são ocupadas pelas pessoas negras em condições de vulnerabilidade, inevitavelmente rememoramos as análises da criminologia positivista e nos perguntamos qual o papel das prisões na sociedade moderna, e o que a criminologia crítica pensa sobre esse modelo de punição.

Para Foucault (2008), as prisões são espaços de punição e ressocialização dos corpos desviantes, e, embora outros autores compreendam que as prisões podem ter outras atribuições, no final o que vemos são os espaços de privação de liberdade punindo os indivíduos e não, necessariamente, preparando-os para serem reinseridos na sociedade.

No Brasil, as prisões, nas condições estruturais e sociais em que se encontram, contribuem para “formar criminosos” e não para reintegrá-los na sociedade. Para Foucault (2008) e Wacquant (2011), as prisões atendem a lógica do mercado capitalista de aprisionar, especialmente, aqueles que não se amoldam aos modelos de sujeitos propostos pelo padrão social e econômico dominante. As pessoas que porventura não conseguem atender ao mercado são “vistas” como inadequadas ao sistema e, conseqüentemente, estão sujeitas a sanções.

É interessante refletir que, desde o surgimento das primeiras prisões, o discurso presente era de punição e ressocialização e que nas sociedades modernas, apesar de sabermos que todas as pessoas são socializadas, ainda que de forma diferente umas das outras, reinteramos esse discurso como uma espécie de “salvação” para aqueles que cometeram delitos. Está certo que existem normas e leis que precisam ser cumpridas para que haja um mínimo de organização social, mas pensar que todos os sujeitos presos devem internalizar as mesmas normas que aqueles que pertencem a famílias minimamente estruturadas é uma alusão que não considera o contexto em que as pessoas em vulnerabilidade estão inseridas.

Para que se possa resolver a questão dos atos delituosos é preciso ir muito além de ensinar ao infrator as normas da sociabilidade. É necessário oferecer a ele condições básicas trabalho, de moradia, saúde e educação para que essa pessoa se sinta parte da sociedade, para que possa sentir-se um cidadão como os demais.

Outros autores, além de Foucault, também pensaram sobre a função das prisões para a sociedade moderna. Dentre eles, Goffman (2015) acredita que as prisões, além de punirem o indivíduo e reintegrá-lo à sociedade, servem também para “isolar” o suposto sujeito infrator do convívio social. Assim, esses espaços se tornam uma espécie de “depósitos” para aqueles que “não servem” para conviver em sociedade e, causam, ainda, uma espécie de segregação. A sociedade não se dá conta de que existem pessoas presas que, apesar de terem seu direito de ir e vir vetados, ainda fazem parte do todo social e têm seus demais direitos garantidos. Tais sujeitos, enquanto presos, tornam-se invisíveis para os demais que estão fora dos muros das prisões.

Todavia, é preciso pensar que essas pessoas em situação de privação, em algum momento, vão retornar para o convívio social. Deste modo, precisamos saber que elas existem e pensar no que e como, enquanto cidadãos livres, podemos contribuir para que esses sujeitos, depois de libertos, retornem à sociedade com uma “socialização efetiva” para internalizar as regras de convívio, sem que sejam vítimas de um sistema social e econômico excludentes.

O Estado precisa investir em meios que tornem a socialização, em meios que permitam uma socialização efetiva de todos os membros da sociedade. As pessoas precisam internalizar que o crime não compensa e que ser criminoso coloca em risco nossa integridade e nossas relações familiares, entre outros aspectos. Nossos valores sociais precisam ser bem consolidados e, para isso, as pessoas precisam ser tratadas como iguais e não segregadas em guetos e favelas.

Diante da falta de efetividade das prisões, precisamos pensar em outras formas de punição que substituam os modelos prisionais utilizados para punir todas as infrações, até mesmo aquelas que são consideradas “delitos leves”. Surge daí a criminologia crítica com a ideia de “substitutivos penais” para crimes brandos. A defesa dessa corrente da criminologia é que não se pode submeter o sujeito que cometeu crimes de baixo impacto na sociedade ao mesmo regime penal daqueles considerados graves ou hediondos.

A alternativa de *desprisonalizar* tem sido usada em vários países como medida para conter a superlotação no sistema penal que tem um número significativo de sujeitos presos por crimes leves. A ideia é sugerir mediadas alternativas de punição, uma vez que o aprisionamento em massa não está surtindo o efeito de diminuição da violência, pois se estivesse não teríamos presídios superlotados.

Assim como Foucault e Wacquant, Alessandro Baratta, um dos principais defensores da criminologia crítica, alerta que o problema que cerca a violência está principalmente nas desigualdades sociais geradas pelo modelo de produção capitalista que criminaliza os mais vulneráveis.

Entretanto, precisamos pensar nos tipos de medidas alternativas para *desprisonalizar*, pois uma prisão domiciliar para uma mãe, que precisa trabalhar e levar os filhos para escola, torna-se um problema. Quando as presas saem do sistema, a família que antes ficava com os filhos, entrega-os à mãe, algo que seria até natural, se essa egressa não estivesse em prisão domiciliar, na qual precisará cuidar dos filhos, o que inclui, por exemplo, levá-los à escola. No caminho da escola essa mulher pode encontrar algum policial que vai prendê-la novamente por estar fora de seu domicílio, o que conseqüentemente agravará sua pena.

Assim, precisamos pensar em medidas alternativas que efetivamente beneficiem essas pessoas que cometeram delitos leves. Não dá para pensar em libertá-las sem oferecer um devido suporte para que possam permanecer longe da criminalidade. Mas também não dá para pensar em deixá-las nas unidades penais com criminosos julgados por delitos mais graves por não termos uma política pública que as auxilie para o retorno ao convívio social.

A criminologia crítica trabalha como uma linha tênue que leva em consideração o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, por isso torna-se mais eficiente no combate à violência. Daí a importância de efetivar algumas políticas públicas que já existem para oferecer o mínimo de dignidade para essas pessoas que estão à margem da sociedade.

Uma das políticas públicas que vem sendo, paulatinamente, afetada é o direito à educação, que foi objeto de lutas para que fosse efetivada e, atualmente vem passando por descrédito da população como um todo, incentivada por aqueles que deveriam lutar para efetivação e melhoria da educação como um direito de todos e todas.

Isso posto, cabe à educação, nos espaços de privação, mostrar um horizonte que vá além de técnicas e dos currículos preestabelecidos sem, no entanto, ser categorizada como única capaz de “salvar” os sujeitos presos. Todavia deve-se levar em consideração, além das especificidades e singularidades inerentes à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o contexto em que essas pessoas estão inseridas, fomentando o conhecimento e a busca por direitos, superando a lógica da prisão-castigo que está impregnada nesses espaços.

Outro ponto que se mostrou preponderante, neste estudo, diz respeito aos sentidos e significados que os docentes atribuem à educação nos espaços de privação e, também, sobre o que pensam a respeito dos temas que eram propostos pelos currículos transversais que, apesar de não estarem mais em vigor, ainda estão presentes nas falas e nas práticas pedagógicas dos docentes entrevistados para este trabalho.

Na busca por conhecer “de perto” meu objeto de pesquisa, conheci diversos colegas de profissão que me ajudaram nessa procura. Assim, fui desenhando as entrevistas que prontamente foram respondidas. Dentre as questões que mais me marcaram estão as respostas de docentes que efetivamente acreditam que a educação “sozinha” é capaz de ressocializar o sujeito preso. Digo que impactou porque, para nós, estudiosos do assunto, é difícil imaginar a educação como guarda-chuva que vai salvar os indivíduos de todas as mazelas que eles enfrentam em seu cotidiano. Infelizmente, ainda carregamos esse discurso iluminista da educação como única instituição capaz de dar conta de resolver os problemas de uma humanidade perdida em meio ao caos social, político e econômico provocado pelas

desigualdades sociais inerentes ao modelo capitalista, no qual o ter é mais importante que o ser.

Entretanto, pensar em professores e professoras que, apesar de todas as dificuldades, enfrentam os desafios para atuar nas unidades escolares dentro das prisões, deixa-nos entusiasmados, porque os problemas são inúmeros, mas a crença de que a educação pode fortalecer e incentivar esses alunos e alunas para buscarem mudanças é o que nos motiva a voltar todos os dias.

É interessante refletir que, apesar de todos os problemas enfrentados na prática do exercício pedagógico dentro das escolas em espaços de privação, os docentes encontram maneiras de “driblar” determinadas situações. Uma delas é desenvolvimento de suas aulas usando como base os temas transversais, que, apesar de terem sido superados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda permeiam o universo pedagógico. A pesquisa demonstrou que, a partir dos temas propostos, os docentes sentem-se legitimados para trabalhar com questões que envolvem direitos humanos, raça/etnia, orientação sexual, meio ambiente, saúde, entre outros temas.

Os entrevistados ressaltaram que os temas transversais perpassam todas as disciplinas e os ajudam a dialogar com as alunas sobre os conflitos sociais atuais que permeiam o cotidiano. Além disso, acreditam que, apesar de não serem obrigatórios nos currículos, são necessários na prática pedagógica.

No caso dos docentes entrevistados, vimos que diante das peculiaridades inerentes ao espaço, eles afirmam atuar valorizando o diálogo e o respeito. Revelam que a educação tem o potencial de transformação e que, inclusive, ser educador dentro desses espaços é uma espécie de missão. Os termos “missão”, “resgate”, “ato de altruísmo”, frequentemente aparecem associados à prática docente.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar que o papel do professor no Brasil, de alguma maneira, ainda carrega o estigma do trabalho por amor. Não que nós, enquanto docentes, não amemos nossa profissão, mas é preciso dissociar as práticas educativas do trabalho comunitário e até religioso que está presente nesses espaços. Somos professores porque estudamos e nos graduamos para exercer esse papel. Ter empatia com alunos e alunas e respeito a eles(as) não significa que temos a “missão” de salvá-los, pois se aderirmos a esse papel, a prática pedagógica fica mais difícil e a carga pesada demais para nosso bem-estar emocional e psíquico. Na verdade, em uma sociedade tão desigual como a brasileira, essa é missão quase impossível.

Todavia, apesar de termos encontrado docentes que atribuem à educação nesses espaços como um “resgate”, há outros que compreendem a educação como um direito das pessoas presas e que buscam potencializar o conhecimento dos educandos na busca pelos demais direitos. Esses professores se referiram, inclusive, aos problemas enfrentados pelas presas que atrapalham na efetividade e garantia de alguns direitos básicos, inclusive da educação, pois, enquanto, presas, essas mulheres estão privadas de sua liberdade e não dos demais direitos, como educação e saúde. No entanto, como são invisíveis para grande parte da sociedade, elas não podem lutar, até porque qualquer tipo de manifestação por qualquer tipo de direito, até mesmo para conseguir um comprimido para dor de cabeça, pode ser categorizado como rebelião. E para os rebeldes, resta a punição.

Apesar de o Brasil ser signatário nas Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos, mais conhecidas como “Regras de Mandela”, criadas em 1955 e atualizadas em 2015, o que assistimos é um total desrespeito à população carcerária, que no Brasil vive em condições precárias, com presídios superlotados, mulheres dando à luz em celas, pacientes psiquiátricos sem tratamento, pessoas presas sem julgamento, punições exageradas, dentre outros problemas. Aliado a essa situação, estamos vivenciando uma política pública austera, de “tolerância zero”, conforme descreve Wacquant (2011). Muitas pessoas que cometem delitos leves e poderiam ser penalizadas com penas alternativas estão dentro dos presídios aprendendo como se tornar um criminoso de alto escalão.

Poderíamos evitar ou ao menos minimizar tal situação se fizéssemos uso dos conceitos defendidos pela criminologia crítica. Esta explicita que a disparidade econômica que assola a sociedade capitalista é o fator basilar do comportamento desviante, ou seja, a criminologia crítica propõe uma tentativa de controle social das mazelas deixadas pelo capitalismo e não coloca o indivíduo como único causador do ato delituoso, mas ressalta que os fatores externos contribuem para o cometimento de crimes. Assim, se nossos representantes governamentais trabalhassem efetivamente para a diminuição das desigualdades sociais e econômicas, respeitando a Constituição Federal de 1988 que ressalta que todos os brasileiros e brasileiras são iguais perante a lei e têm direito a saúde, educação e moradia, talvez não estivéssemos com nossas unidades penais superlotadas.

Outra questão que vale a pena ressaltar que corrobora para a diminuição da superlotação prisional diz respeito ao princípio da insignificância, no qual os magistrados levariam em consideração, no momento da aplicação da lei, o contexto em que foi praticado o crime e a tipicidade material do crime, evitando que crimes considerados “insignificantes”,

como roubar um biscoito ou um creme de cabelo, levem esse indivíduo à prisão, na qual ele ficará durante algum tempo, dando, inclusive, prejuízo para o Estado. Nesse sentido, as penas alternativas seriam uma solução para esse tipo de crime.

As possibilidades são inúmeras e os processos que, de alguma forma, buscam os conhecimentos para contribuir na reflexão sobre a situação dos sujeitos presos no Brasil são indubitavelmente difíceis de serem problematizados, seja pela fragilidade das informações do banco de dados, seja pelo preconceito vivido pelo pesquisador que envereda por esses caminhos. A sociedade, infelizmente, não enxerga que as pessoas presas são portadoras de direitos. Para grande parte da sociedade essas pessoas não são consideradas sequer humanas, tampouco portadora de direitos.

Torna-se necessário trazer a situação prisional para o debate público, enfatizando qual o nosso papel, enquanto cidadãos, com a população prisional, destacando que a tentativa de invisibilizar essas pessoas acarretará mais problemas no presente e no futuro. Uma vez que querendo ou não elas também são cidadãs e fazem parte da sociedade, precisamos tentar problematizar os porquês de não haver interesse político em resolver os problemas da violência que geram o aprisionamento sem cair na armadilha de que os sujeitos individualmente sejam exclusivamente responsáveis por seus delitos.

Decerto que temos liberdade para fazer nossas escolhas, mas conforme coloca Antônio Carlos Gomes da Costa, “O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazerem uma escolha” (COSTA, 2006, p. 55). Assim, finalizo esta dissertação com a esperança, praticamente uma utopia, de que um dia toda população brasileira possa ter as mesmas oportunidades e com isso poder fazer suas escolhas sem o peso das mazelas sociais que aqueles que estão em vulnerabilidade hoje carregam.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. *In: Seminário Brasil*. Belo Horizonte: Abep, 2009.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e estratégias de projeto**. São Paulo: Moderna, 2003.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/en_a0739136.pdf.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Criminologia Crítica e o Mito da Função Ressocializadora da Pena. *In: BITTAR, W. B. (Org.). A Criminologia no século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. p. 83-108.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

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

BRASIL. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 2, 25 nov. 2011.

BRASIL. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execuções Penais. **Diário Oficial da União**. seção 14, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2003.

BRASIL. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. 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. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jun. 2011a.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. seção 1 – edição extra, Brasília, DF, p.1 26 jun. 2014a.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção às Mulheres em situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional**. Documento basilar para elaboração da portaria interministerial MJ/SPM nº 210/2014. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/mulheres-1/anexos-projeto-mulheres/doc-basilar-politica-nacional-versao-final.pdf>.

BRASIL. Presidência da República Brasil. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Grupo de Trabalho Interministerial. Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino. Relatório final**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/reorganizacao-e-reformulacao-do-sistema-prisional-feminino> Acesso em: 02 out. 2018.

CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas**. Brasília: 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para o ensino médio: Parecer nº. 15 de 1998**. Brasília: MEC/CEB, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 2, 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: 2010b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE nº 6/2010.** Dispõe sobre Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes. Brasília: 2010a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 11/2000.** Brasília: 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE nº 23, de 2008.** Dispõe sobre a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: 2008.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Bangkok:** Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília: 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 2, 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: CNE, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 4.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Brasília, DF: CNE, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução CNPCP n. 3, de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNPCP, 2009. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcode2009.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução CNPCP n. 06, de 2011.** Diretrizes básicas para arquitetura prisional. Brasília, DF: 2011a.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução CNPCP n. 09, de 2011.** Diretrizes básicas para arquitetura prisional. Brasília, DF: 2011b.

CORRÊA, E. A.; FONSECA, M.; KOZELSKI, A. C. Competências e habilidades didático-pedagógicas para docência no ambiente prisional. *In: EDUCERE – XII Congresso Nacional De Educação*, 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22273_10248.pdf

COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Coord.). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em:

http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf

CUNHA, Elisângela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

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

DEWES, João Oswaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Monografia (Bacharelado em Estatística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A Educação Em Paulo Freire Como Processo De Humanização. *In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais [...]*. Curitiba: PUCRP, 2015.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 - 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Antonia dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais**: Salvador, Cidade d'Oxum e Rio de Janeiro, Cidade de Ogum. 2006. 404 p. Tese

(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

GARLAND, David. As Contradições da “Sociedade Punitiva”: O Caso Britânico. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n.13, p. 59-80, nov. 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 9 ed. - 1ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estudos e análises**. Brasília: 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

INSTITUTO TERRA, TRABALHO E CIDADANIA. **Mulheres em prisão: desafios e possibilidades para reduzir a prisão provisória de mulheres**. São Paulo: ITTC, 2017. Disponível em: http://itc.org.br/wp-content/uploads/2017/03/ITTC_MSP_VersaoDigital.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011.

JULIÃO, Elionaldo F. Escola na ou da prisão? **Caderno CEDES**, Campinas, vol.36, n.98, p.25-42, 2006.

LOPES, Alice C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389- 403, set. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.2, mai./ago. 2008, p.17-23. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. *In*: Moreira, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 43-78.

MACHADO, L. Z. Perspectivas em Confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? **Série Antropológica**, n. 284, Brasília, p.2-19, 2000. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/MACHADO_GeneroPatriarcado2000.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Conferências Nacionais de Educação Básica**. Brasília, DF: 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Conferências Nacionais de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF: 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Conferências Nacionais de Educação: o PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Brasília, DF: 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasil). Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Junho de 2014**. Brasília, DF: MJ/DEPEN, 2015.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasil). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen**. Brasília: 2016.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasil). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen**. Brasília: 2014.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. *In*: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1997.

MUÑOS, Vernor. O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. *In*: **Em Aberto**. Educação em Prisões. Brasília: INEP, v. 24, n. 86, nov. 2011.

NAKAYAMA, A. R. O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”: necessidades de formação continuada. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

NASCIMENTO, Gizelda Ferreira; SILVA, Fabiane de Araújo e. A influência do feminismo no meio político e os reflexos dessas conquistas na vida social das mulheres. *In: III SEMINÁRIO NACIONAL. GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, OLHARES DIVERSOS SOBRE A DIFERENÇA. Anais [...].* João Pessoa, out. 2011. Disponível em: <http://itaporanga.net/genero/3/09/02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

NERY, V. E. Currículo como processo vivenciado na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n.96, Ed. Especial 80 anos, 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995.

OLIVEIRA, Adriano Bezerra Caminha de. **O Trabalho como Forma de Ressocialização do Presidiário**. 2007. 62f. Monografia (Especialização em Direito Penal e Direito Processual Penal) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Estudos Sociais e Aplicados, Fortaleza, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago. 2015.

ONU. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento: Plataforma de Cairo. Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Cairo: 1994.

PAIVA, J.; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n.69, 23 set. 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>.

PAIVA, Jane. Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida. **Revista da FAEDEBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, n.37, jan./jun. 2012.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PATERMAN, Carole. **The sexual contract**. Stanford: Stanford University Press, 1988.

PATERMAN, Carole. **The disorder of women: democracy, feminism and political theory**. Stanford: Stanford University Press, 1989.

POSADA, Rafael Andrés Urrego. Mulher, Raça e Encarceramento no Brasil. *In*: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara (Orgs.). **Sistema Prisional: Teoria e Pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

QUEIROZ, Nana. **Presos que Menstruam**. Rio de Janeiro, Record, 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Página da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária – SEAP**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seap/listaconteudo?search-type=noticias&p_1_id=134756&page=32.

RIOS, Rodrigo Sanchez. Características Criminológicas da Delinquência Econômica. *In*: BITTAR, Walter Barbosa (Coord.) **A criminologia no século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. p. 175-186.

RODRIGUES, Fabiana (2017). Educação em Espaço de restrição e Privação de Liberdade - Proposta de trabalho (*mimeo*)

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Dossiê Educação de Jovens e Adultos, v. 22, n. 58, 30 jun. 2014.

SANTOS, T. S.; SOUZA, S. B. Da condição de “ressocialização” dos egressos do sistema prisional. **Café com Sociologia**, v.2, n.3, p. 25-35, 2013.

SCARFÓ, Francisco José. A Educação Pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. *In*: **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO: OEI, AECID, 2009. p. 107-137.

SOARES, Barbara Musumeci. **Mulheres Invisíveis**: Violência conjugal e novas políticas de segurança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SOIHET, Rachel. **Condição Feminina e Formas de Violência**: Mulheres Pobres e Ordem Urbana (1890-1920). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1989.

TELLES, E. Repensando as Relações de Raça no Brasil. **Teoria & Pesquisa**, n. 42 e 43, Departamento de Ciências Sociais – Universidade Federal de São Carlos, jan/jul. 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/59/49>. Acesso em: 10 abr. 2019.

THOMPSON, Augusto. O Futuro da Criminologia. *In*: BITTAR, W. B. (Org.). **A Criminologia no século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. p. 77-82.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001.

VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs.) **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / Editora FGV, 1996.

WACQUANT, Löic. **As prisões da Miséria**. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.