



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ENTRE CELAS E GRADES: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA CADEIA FEMININA DE CAJAZEIRAS-PB**

**CAJAZEIRAS, PB
2019**

Ilustração da página anterior: Cella da Cadeia
Pública de Cajazeiras.
Autoria própria, 2019.

MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ENTRE CELAS E GRADES: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA CADEIA FEMININA DE CAJAZEIRAS-PB**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Moreira Neto
Coorientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.

**CAJAZEIRAS, PB
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S729e Souza, Miryan Aparecida Nascimento de.
Educação entre celas e grades: vivências e práticas pedagógicas na
Cadeia Feminina de Cajazeiras-PB / Miryan Aparecida Nascimento de
Souza. - Cajazeiras, 2019.
112f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Moreira Neto.
Coorientador: Prof. Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Educação em prisões. 2. Educação libertadora. 3. Cadeia feminina.
4. Mulheres. 5. Remição. 6. Educação de adultos. I. Moreira Neto,
Mariana. II. Lopes, Wiama de Jesus Freitas. III. Universidade Federal de
Campina Grande. IV. Centro de Formação de Professores. V. Título.

MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA

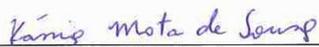
**EDUCAÇÃO ENTRE CELAS E GRADES: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA CADEIA FEMININA DE CAJAZEIRAS-PB**

Aprovado em: 23/05/2019

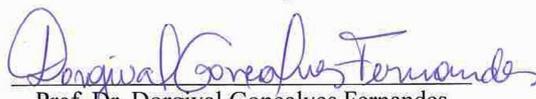
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Mariana Moreira Neto (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dra. Kássia Mota de Sousa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**CAJAZEIRAS, PB
2019**

Dedico a minha mãe/avó
Maria de Lourdes
Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a todas as deusas e deuses pela graça de ter chegado até aqui, a todas as forças positivas que me guiaram e também as negativas que me ensinaram a persistir.

Sou eternamente grata a minha maravilhosa mãe/avó Maria de Lourdes pelo carinho que teve ao criar-me e por me oportunizar as bases da educação, nesta breve passagem da vida devo tudo que sou a ela, sou muito feliz de ter sido criada por uma mulher tão guerreira, arretada, e acima de tudo empoderada pela vida, a feminista mais praticante da luta por equidade de gênero que eu conheço.

É curioso que essa mulher não teve a oportunidade de estudar, porque desde muito cedo o trabalho foi sua única alternativa. Nascida em uma sociedade patriarcal e machista, casou-se e foi abandonada muito cedo pelo meu avô, com doze filhos para criar e educar, e foi muito mulher na luta e resistência de ser “mãe solteira” em uma época que isso era inadmissível, como se fosse pouco ainda acolheu a responsabilidade de criar uma neta.

Falar de minha mãe/avó, “minha mãe mil vezes” como costume afirmar, e contar um pouco de sua vivência enquanto mulher é também falar da minha vivência, e é o mínimo que posso fazer, pois se hoje estou onde estou é o fruto de renúncia, de reviravolta, em um lugar que socialmente que foi negado às mulheres, e estou falando de mulher negra, pobre e com muito orgulho que faz parte de uma família “não nucleada”, constituída por avó e tias(os), contexto no qual foram construídas minhas primeiras referências de ética e moral.

À minha tia Geralda, vulgo tia Jane, pela paciência. Ela é meio tia, mãe e irmã, pois ajudou a cuidar de mim, inclusive era ela quem se deslocava para fazer minhas matrículas e frequentava as reuniões escolares, era também quem se preocupava com meu desempenho na escola, quem todo ano ia comprar meus materiais escolares, sou eternamente agradecida, pois assim como mainha ela faz parte da minha base. Dedico este trabalho acima de todas(os) a elas, este trabalho não é meu é nosso, começou a alguns anos atrás como diz o jargão: “eu nem me entendia por gente”, quando vocês já acreditavam em mim e investiam na minha educação.

Recordo-me de quando iam deixar-me na escola, quando ensinavam minhas tarefas de casa e quando mainha acordava-me cedo para ir à aula. Vocês duas, mais do que minha mãe de sangue, são as minhas mães e representações de mulher.

Sou grata também aos meus tios Cícero e José, que acompanharam minha trajetória.

Agradeço a Nayuã Kalil pela paciência e companheirismo, pois me aguentou falando repetidas vezes sobre a construção deste trabalho, passamos madrugadas ao telefone ouvindo-me falar descontroladamente, brigamos várias vezes quando eu lia o trabalho e pedia sua opinião e eu não gostava do que ouvia, mas acabava ajudando-me a encontrar lacunas (acho que por isso que eu o odiava), teve paciência em entender meus objetivos acadêmicos, mesmo quando significou renunciar a estarmos juntos.

Há ainda outras pessoas que sempre se colocaram à disposição para me escutar e apoiar academicamente, essas foram: Maria do Socorro, que acreditou no meu potencial e mesmo quando nem eu acreditava mais que conseguiria, ela estava ali pra dizer que eu superaria; meu amigo Weverton Mota, pelo carinho em me ouvir e aconselhar no processo de escrita; e a Ewerton Wirley pelas discussões calorosas sobre nossos dilemas de pesquisa, foram muito bem vindas.

Aos sujeitos da pesquisa toda minha gratidão, destaco a participação das detentas pela abertura, carinho e confiança; as professoras(es) que foram muito atenciosos, bem como a parte da gestão da cadeia, a diretora e todas as carcereiras(os) que se dispuseram a auxiliar no processo de coleta dos dados, gratidão.

Agradeço à Professora Mariana Moreira, pela amizade e companheirismo dentro do projeto de extensão “O Feminino Aprisionado Direitos Humanos e Relações de Gênero”, do qual ela é coordenadora. Durante as quatro vigências que integrei a equipe extencionista aprendi muito com as discussões de textos, as oficinas realizadas com as presidiárias foram de grande importância no meu processo de formação humana e acadêmica, inclusive foi a partir dessas vivências que fomentei o interesse em trabalhar com o público de mulheres encarceradas na cadeia feminina de Cajazeiras. Mariana Moreira foi a primeira professora que tive que acreditou no meu potencial, durante o período da extensão escrevemos artigos científicos juntas, ela esteve sempre disposta a acompanhar meus processos de formação, fico muito feliz por ela ter aceitado finalizar a orientação deste TCC, por esses e outros motivos ela tem toda minha gratidão.

Agradeço ao meu primeiro orientador Professor Wiama de Jesus por ter aceitado a tarefa de conduzir a construção deste trabalho. O fato de ele ter sido afastado para o pós-doutorado no primeiro semestre de 2019 impossibilitou a finalização da orientação, mas a construção desta produção já estava em curso desde 2017 com sua participação, por isso considero e sou grata pelo seu empenho e compromisso na orientação.

A oportunidade de cursar a disciplina “Educação Popular e Pedagogia Freireana” com o Professor Wiama, assim como outras disciplinas, despertou meu interesse em convidá-lo

para me orientar e desde nossa primeira orientação tive certeza que tinha feito uma boa escolha. A sua condução ao longo de toda a construção desse TCC foi excelente desde o processo de leitura, construção de objetivos, do processo metodológico até a parte da escrita.

Cada conversa conduziu ao que tiver de positivo neste trabalho, o Professor Wiama tornou-se uma pessoa que levarei como exemplo de comprometimento, pois, para além do processo acadêmico, consegui entender a minha condição de discente em situações que impediam meu progresso na escrita, soube ouvir-me e dar-me forças para eu seguir em frente, passou-me uma segurança de que eu era capaz, mesmo nem eu acreditando, esteve sempre disponível pessoalmente, por e-mails e telefone (não sei como ele aguentou, pois eu o importunava muito). Outra coisa pela qual também sou muito grata foi a liberdade de deixar-me escolher a bibliografia utilizada, o Professor Wiama indicou direções, mas não impôs, senti-me livre na condição de pesquisadora, levarei para a vida a experiência e partilha, sou muito grata por tudo.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço ao corpo docente da Unidade Acadêmica de Educação, a todos que foram minhas professoras(es) e contribuíram no meu processo formativo, com cada um aprendi e ampliei horizontes em diferentes dimensões que levarei para a vida.

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho monográfico analisa a implementação da educação prisional na Cadeia Feminina de Cajazeiras-PB, com enfoque nas perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade e investiga como os métodos teóricos e práticos que preconizam a educação desenvolvida na cadeia feminina delineiam perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade. Baseia-se numa abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com utilização de técnicas de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação e categorização de análise temática simples dos dados obtidos. Para tanto, tem como trilha teórico-metodológica as indicações de Maeyer (2013); Davis (2018); Foucault (2014); Freire (2015); Arendt (2011), Julião (2016); Onofre (2015); Silva (2018); entre outros teóricos. No transcorrer da pesquisa foi possível discutir a naturalização das prisões, que não é algo que acontece de modo ingênuo, sendo resultado da ação do Estado enquanto instância estrutural e de seguridade dos sistemas de ensino e formação para a cidadania, revelando a marca de um intencional “fracasso”, que esconde as razões das questões e contextos que levam ao encarceramento. As reflexões tematizam as crises que a educação no cárcere enfrenta, conduzidas pelo contexto cultural e político, e a importância da efetivação enquanto direito de uma educação como prática da liberdade para pessoas privadas de liberdade. Foi problematizada a remição de pena por estudo, como ela acontece na Cadeia Feminina de Cajazeiras e até que ponto é um avanço, e porque esta questão não entra como elemento importante na composição do currículo. A este estudo interessou pensar a prática educativa na dimensão política, pois a ação humana é política, logo a prática educativa é o caminho, é a possibilidade de dimensionar a conscientização dos sujeitos. Abordou-se também a importância da EJA na oferta de educação para privadas (os) de liberdade, os conteúdos, o planejamento pedagógico e o currículo vivenciados na escola da cadeia. Faz-se pertinente o entendimento de que a educação oferecida na cadeia esteja ancorada nos pressupostos de uma educação acessível a todos, de qualidade e compreendida como prática da liberdade, como direito inalienável das pessoas, mesmo privadas de liberdade.

Palavras-Chave: Educação libertadora. Cadeia. Mulheres. Remição.

ABSTRACT

This paper analyzes the implementation of prison education in the female detention in Cajazeiras (Brazil), focusing on the pedagogical perspectives of educating for freedom, and investigates how the theoretical and practical methods that advocate the education developed in the female detention delineate pedagogical perspectives of educating for freedom. This article is a qualitative and exploratory approach, with the use of semistructured interview techniques, questionnaires, observation and categorization of simple thematic analysis of the data obtained. The research is based on Maeyer (2013); Davis (2018); Foucault (2014); Freire (2015); Arendt (2011), Julião (2016); Onofre (2015); Silva (2018); among other theorists. During the investigation, it was discussed the naturalization of prisons, which happens in a naive way, being the result of the action of the State as a structural and security instance of education and training systems for citizenship. This action bears the mark of an intentional "failure," which hides the issues and contexts that lead to incarceration. If these issues were resolved politically and socially, incarceration would be useless. So, this paper reflects on the crises that prison education faces, driven by the cultural and political context, and on the importance of the realization, as a right, of an education as a practice of freedom for persons deprived of their liberty. The paper investigates the remission of sentence for study, as it happens in the female chain of Cajazeiras, and asks if this is an advance, especially when this mechanism is not an essential element in the composition of the curriculum. The research considers the educational practice in the political dimension, because human action is political, so the educational practice is the way, it is the possibility of dimensioning the awareness of the subjects. Finally, this article addresses the importance of EJA (Youth and Adult Education) in the provision of education for inmates. The contents, the pedagogical planning and the curriculum were some of the dimensions investigated in the school of the prison. It is important that the education offered in the chain is linked to the presuppositions of an education accessible to all. Such education must be of quality and understood as the practice of freedom, as an inalienable right of persons, even those persons deprived of their freedom.

Keywords: Education for freedom. Jail. Women. Remission.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Orientação Sexual (28 respostas).....	46
Gráfico 2: Estado Civil (28 respostas)	46
Gráfico 3: Tem Filhos? (28 respostas).....	47
Gráfico 5: Exercia Atividade Econômica Antes da Prisão? (28 respostas).....	48
Gráfico 4: Cor/Raça (28 respostas)	47
Gráfico 6: Qual era a Renda Mensal Antes da Prisão? (28 respostas)	49
Gráfico 7: Estão Cumprindo Pena Referente à que Tipo de Crime? (28 respostas)	50
Gráfico 8: Estágio de Cumprimento da Pena (28 respostas).....	50
Gráfico 9: Nível de Escolaridade (28 respostas).....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mulheres em Atividades Educacionais	51
Quadro 2: Dados da Paraíba (INFOPEN - 2018).....	52
Quadro 3: Dados de Cajazeiras (Entrevistas).....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. INSTITUIÇÃO PRISÃO	19
1.1 Educação Prisional Perante as Normas Legais.....	24
1.2. Liberdade: Um Conceito e Suas Múltiplas Conceituações e Contribuições.	28
2. PERCURSO METODOLÓGICO	39
2.1 Instrumentos de Coleta e Tabulação dos Dados	41
2.2 Caracterização do <i>Locus</i> e dos Sujeitos da Pesquisa	42
3. UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS?.....	53
3.1 A Escola no Cárcere e o Processo de Remição de Pena.....	66
3.2 O Processo Pedagógico na Escola da Cadeia Feminina de Cajazeiras	85
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104
APÊNDICE B – Questionário de Identificação dos Sujeitos.....	107
APÊNDICE C – Roteiros de Entrevistas.....	109
APÊNDICE D – Placa da Cadeia Pública de Cajazeiras.....	112

INTRODUÇÃO

O contato com o *locus* de pesquisa deu-se a partir da participação no Projeto de Extensão intitulado: “O feminino aprisionado: direitos humanos e relações de gênero no Presídio Feminino de Cajazeiras”, nas vigências 2015, 2016, 2017 e 2018. O projeto suscitou a motivação em trabalhar as vivências das presidiárias referentes à educação oferecida na escola da cadeia.

O envolvimento nas atividades de extensão propiciou estudos concernentes aos direitos humanos e as relações de gênero, ampliando a compreensão do que é o direito humano e desvelando as múltiplas transgressões aos sujeitos em vulnerabilidade, com ênfase nas mulheres reclusas.

Outro aspecto frequentemente assinalado foi a violência de gênero que as mulheres vivenciam em diferentes espaços, pois ao transgredirem a lei essas mulheres são duplamente punidas, tanto pela privação da liberdade decorrente dos crimes que cometeram, como pelo fato de serem mulheres em uma sociedade patriarcal, misógina e sexista, na qual o crime e a violência são expressões da afirmação masculina e desqualificação da “natureza feminina”. Queiroz (2015) indicam que, ao serem presas, as mulheres são relegadas pela família, raramente recebendo visitas e, em vários casos, afastadas do contato com as suas filhas(os).

No Presídio Feminino de Cajazeiras são inúmeros os relatos de diferentes tipos de violência, de preconceito, no que se refere à realidade socioeconômica, etnia, orientação sexual, etc. Ao serem encarceradas, as mulheres são obrigadas a viver em condições subumanas em um ambiente hostil, tendo que lidar com a superlotação, dormindo no chão – pois não há colchão para todas –, com uma alimentação de péssima qualidade e acesso precário à saúde e educação.

O Presídio Feminino era a antiga cadeia da cidade, onde se abrigavam homens e mulheres, após a construção do presídio masculino, sem nenhuma reestruturação, a cadeia torna-se cadeia feminina, violando deste modo as especificidades mínimas estruturais para abrigar mulheres. Vale ressaltar que a cadeia ainda se caracteriza por ser mista, pois os albergados que estão no regime semiaberto pernoitam na cadeia feminina já que o presídio masculino localiza-se distante do centro urbano.

A experiência nas atividades de extensão permitiu constatar que no cárcere, por exemplo, o direito à educação, à assistência, à saúde, à alimentação de qualidade ou é negado ou quando tem é negligenciado. Dessa forma faz-se necessário discutir as relações que

permeiam os presídios, em que condições a população carcerária vive? Quem são essas pessoas? De onde vem? Porque cometem crimes?

A realidade apresentada instigou a realização deste trabalho ancorando-se numa compreensão sustentada por vários teóricos que atribuem à educação uma possibilidade de transformação através da ampliação da visão crítica dos sujeitos, subsidiando o processo de empoderamento social. Entende-se que a educação por si só não muda o mundo e que não é apenas função da educação mudar a realidade das pessoas aprisionadas, mas também que esta é uma demanda social relevante.

Neste sentido, considerando que a educação é capaz de criar possibilidades, buscou-se para melhor mediar esse processo entender como a educação é pensada na cadeia feminina de Cajazeiras. Dessa forma, a presente pesquisa tem como questão norteadora investigar: De que modo é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade?

Assim tem-se como objetivo geral analisar os meios que envolvem a educação prisional na cadeia feminina, considerando as perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade. Objetivo que se desdobra em outros, mais específicos, a saber: Identificar as bases pedagógicas que são trabalhadas no processo de escolarização na cadeia feminina e suas relações com o educar para a liberdade; Compreender a partir dos relatos das presidiárias como acontece o processo educativo e por quais fatores o educar para a liberdade é constituído; Levantar as estratégias de ensino-aprendizagem preconizadas pelo órgão central para orientação docente do trabalho pedagógico na cadeia feminina, bem como na estrutura administrativa da unidade carcerária no que concerne às estruturas pedagógicas para a ação educativa e Circunscrever elementos pedagógicos da educação como ato de liberdade que podem referenciar o trabalho letivo no processo de ensino aprendizagem na cadeia feminina.

A produção foi norteadada a partir das seguintes categorias de análise: Educação prisional, a partir de Maeyer (2013; 2011); Mulheres e cárcere, a partir de Davis (2018), Foucault (2014) e Candiotto (2012); Educação libertadora, a partir de Paulo Freire (2015), Arendt (2011) e Foucault (2004); e Práticas pedagógicas em espaços privativos de liberdade a partir de Julião (2016; 2011), Onofre (2015), Silva (2018) e Ireland (2011).

Entender a procedimentalidade da educação oferecida no presídio, no que concerne a averiguação se é uma educação problematizadora ou meramente conteudista, faz-se necessário para melhor compreender se é possível uma educação libertadora, crítica, em um ambiente que inúmeras vezes mostra-se limitado, seja na estrutura física ou nas diferentes formas de direitos negados e desconsiderados, que se revelam em formas de punição naquele

espaço. Desse modo, a análise de como é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade torna-se um desafio.

Assim, é relevante socialmente compreender algumas concepções que durante anos foram disseminadas, no que se refere às pessoas que cometem delitos, pois a estes sujeitos é destinada uma violência institucionalizada. Propaga-se a ideia de que as prisões são um ambiente ressocializador, porém a realidade que se apresenta comprova o oposto. É demasiado urgente que sejam tomadas providências, porém para que isso aconteça é preciso, socialmente estarmos cientes da realidade que se esconde por entre os muros e grades das prisões.

Faz-se pertinente que as inúmeras agressões dos direitos básicos da população carcerária sejam denunciadas, e principalmente que a sociedade compreenda que não tem resolvido o problema da violência ao aprisionar e punir os sujeitos, pois não é negando direitos básicos às pessoas privadas de liberdade – que embora tenham cometido crimes continuam sendo humanas – que se resolverá o problema da criminalidade, conforme vem sendo constatado.

A presente pesquisa foi sistematizada em quatro sessões. A primeira sessão destacou a instituição prisão e o seu processo de naturalização, tendo em vista as questões intrínsecas do encarceramento como forma de controle, docilização dos corpos aprisionados, a produção da delinquência e como as questões do capital estão conectadas. Problematizou-se a educação prisional, no que se refere às normas legais, e foi discutido o conceito de liberdade na investida de melhor atender aos objetivos da pesquisa.

Na segunda sessão consta o percurso metodológico dessa pesquisa, a caracterização do *locus* e a problematização dos dados coletados nos questionários aplicados às presidiárias.

A terceira sessão trata da relação das detentas com a escola, sendo esta uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo voltada para pessoas privadas de liberdade. Explanou-se a relação das presidiárias com o ambiente escolar da cadeia, destacando o processo de remição de pena por estudo – que foi uma das discussões mais recorrente nas falas das detentas. Outro ponto explorado foi como a gestão, a administração da cadeia e o corpo discente e docente, planejam e executam o processo pedagógico da escola da cadeia.

Nas considerações finais foram destacadas algumas ponderações no que tange a educação em presídios, sugerindo que pensar uma educação libertadora em espaços de privação de liberdade requer a vivência desta realidade, com suas particularidades.

Por fim, a pesquisa traz contribuições ao mostrar que, embora seja oferecida educação nos presídios, para que essa educação seja libertadora e capaz de empoderar os sujeitos ainda se têm muito a caminhar. Esta pesquisa consiste no início de uma tarefa árdua, pois é preciso desacostumar, desnaturalizar, repensar o sistema penitenciário, e uma forma de iniciar é modificando a atual estrutura, principalmente criando meios de fazer chegar à educação, a fim de promover a oportunidade das presidiárias(os) de sentirem-se humanos, sujeitos de direitos.

1. INSTITUIÇÃO PRISÃO

Para os fins deste estudo, faz-se pertinente discorrer sobre como surgem as prisões e seus formatos, como um esforço de desnaturalizar sua existência. Há socialmente um reconhecimento da precariedade e desumanidade na qual os corpos são aprisionados, porém, percebe-se a inexistência ou a inconsistência de políticas que pensem a prisão enquanto espaço de ressocialização.

Apesar de muitos acreditarem que as pessoas ao serem presas passam por um processo de ressocialização, pode-se afirmar que o atual sistema não tem propiciado essa ressocialização aos sujeitos.

E como pensar em uma educação para a liberdade em um ambiente munido de adversidades que contraria os princípios da liberdade? Neste sentido, emerge a importância e o desafio de analisar como é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade.

Embora tenha popularizado-se a ideia de que a prisão seria um espaço para as pessoas que transgrediram a lei repensarem suas ações, o que acontece em alguns casos é a desapropriação dos direitos das pessoas aprisionadas. Segundo Foucault (2014, p. 225),

[...] a prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma “detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos.

Desse modo, Foucault explicita a função da prisão que seria voltada para corrigir e modificar os sujeitos, privar a liberdade dos indivíduos para repensarem suas condutas. Essa compreensão contribui para entender o porquê de tantas punições de diferentes formas no sistema carcerário, pois ao longo do tempo diferentes impressões foram atribuídas à prisão. Desde como espaço apenas para punir, docilizar os corpos através da subjugação, até a conquista de diferentes acessos e direitos, por exemplo, as práticas e normas instituídas que foram criadas e alteradas por intermédio das Leis, Resoluções, Diretrizes, para o melhoramento das prisões.

Porém, ainda existem, implicitamente, vestígios de sua formatação de origem, manifesta nos diferentes dispositivos de silenciamento. O uso de ansiolíticos, por exemplo, bem comum na Cadeia Feminina de Cajazeiras revela uma intenção, nem sempre explícita, de tranquilizar as mentes das presidiárias, mantendo controle sob seus corpos e ações.

Assim, ponderar as estratégias de melhoria dos espaços dos presídios é emergente, seja no âmbito estrutural, educacional ou social. Essas são medidas importantes neste processo de lidar com sua existência, porém também é preciso lutar para a não existência de presídios, assim como se combateu as antigas colônias e manicômios que puniam e aprisionavam os sujeitos por serem diferentes do que se entendia por “normalidade” como era compreendida no início do século XX.

As prisões têm um caráter punitivo historicamente e quando avaliadas as questões estruturais como a superlotação, a ausência de uma alimentação de qualidade, acompanhamento médico, a inexistência de salas de aula, bibliotecas, entre outras restrições e ausências, vê-se que elas reforçam e institucionalizam as punições.

Estas instituições têm tornado-se depositórios de humanos, embora Foucault já alertasse que “[...] conhece-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar.” (FOUCAULT, 2014, p.224). Neste sentido, faz-se necessário repensar a existência e manutenção das prisões, e entender como a educação acontece nestes espaços é só um dos caminhos.

A sociedade alcançou diferentes avanços, principalmente no âmbito das ciências, mas não avançou de modo significativo nos processos de humanização, visto que a criação e manutenção da existência das prisões complexifica a vida dos sujeitos que desobedecem a Lei. É evidente que houve alguns avanços nesta área como o direito à educação, remição de pena por trabalho, remição de pena por estudo, assistência médica (apesar de ainda precária) e berçários (que não são todos os presídios que possuem).

Vale salientar que nem todas as penitenciárias dispõem do que está previsto nos documentos legais que regem os estabelecimentos prisionais, e é pertinente questionar até que ponto é executado adequadamente o que prescrevem esses documentos.

A remição de pena por estudo é prevista na Lei de Execução Penal, mas na prática não são criadas condições para que ela seja cumprida, pois em muitas penitenciárias inexistem salas de aulas. Desse modo, são necessárias diferentes lutas no meio social para modificações mais precisas deste contexto. Como, por exemplo, a problematização da educação que é oferecida nestes espaços enquanto uma tentativa de, através da educação ancorada em políticas de Estado, conseguir reverter compreensões e práticas preponderantes de que “o sujeito que comete crime não tem jeito”, criando espaços para se pensar a pessoa humana social em situação de privação de liberdade.

Outra perspectiva da prisão é oferecida por Angela Davis (2018) quando a mesma discute a importância de desnaturalizar a existência das prisões e de como é construída a compreensão de prisão, desarticulada do entendimento sobre a vida.

De modo geral, as pessoas tendem a considerá-las algo natural. É difícil imaginar a vida sem elas. Ao mesmo tempo, há relutância em enfrentar a realidade em que se esconde nas prisões, medo de pensar no que acontece dentro delas. Dessa maneira, o cárcere está presente em nossa vida e, ao mesmo tempo, está ausente de nossa vida. Pensar nessa presença e nessa ausência simultâneas é começar a compreender o papel desempenhado pela ideologia em modelar a forma como interagimos com nosso encontro social. Consideramos as prisões algo natural, mas com frequência temos medo de enfrentar as realidades que elas produzem. Afinal, ninguém quer ser preso. Como seria angustiante demais lidar com a possibilidade de que qualquer pessoa, incluindo nós mesmos, pode se tornar um detento, tendemos a pensar na prisão como algo desconectado de nossa vida. Isso é verdade até mesmo para alguns de nós, tanto mulheres quanto homens, que já viveram o encarceramento. (DAVIS, 2018, p. 16).

Neste sentido, Davis (2018) sintetiza claramente o atual cenário social sobre as prisões, pois a sociedade não discute o porquê da existência das prisões e se mantém um discurso sobre sua permanência, há uma dificuldade em não admitir que o ambiente prisional não ressocializa, que a realidade do cárcere é desumana. Por outro lado, identifica-se claramente nas falas das pessoas o medo de ser uma detenta(o), deixando assim de lado a hipótese de que qualquer sujeito humano tem potencial e capacidade para cometer um delito em diferentes circunstâncias e passar pelo sistema penitenciário.

Uma das formas de ausentar-se da responsabilidade social de refletir sobre as diferentes instituições, como o exemplo das prisões, é desconectando o objeto do contexto individual particularizado do sujeito, dessa forma ocorre o que Davis (2018) vai nomear de ausência e presença simultânea da estada do cárcere no cotidiano.

No que se refere ao dever do Estado com relação à educação, a Constituição Federal em seu parágrafo único Art. 205 assegura 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” (BRASIL, 1988). Assim entende-se, ou dever-se-ia entender, que conforme o artigo supracitado a educação é um direito de todos e dever do Estado. Dever-se-ia então fazer cumprir o direito ao acesso à educação das pessoas privadas de liberdade não como um privilégio, mas enquanto um direito constitucional inalienável.

A naturalização das prisões não é algo que acontece de modo ingênuo, é também resultado da falência do Estado enquanto instância estrutural e de seguridade dos sistemas de

ensino e formação para a cidadania. Esse “fracasso” existe com um propósito velado, além disso, há questões e contextos que levam ao encarceramento e que poderiam ser resolvidos socialmente, o que tornaria o encarceramento inútil. Davis (2018, p. 17) ressalta que,

Para simplificar estamos na era do complexo industrial-prisional. A prisão se tornou um buraco negro no qual são depositados os detritos do capitalismo contemporâneo. O encarceramento em massa gera lucros enquanto devora a riqueza social, tendendo, dessa forma, a reproduzir justamente as condições que levam as pessoas à prisão.

Este aspecto levantado por Davis (2018) é significativo para entender a realidade em que as pessoas que cometeram crimes são resumidas a detritos, ou seja, escória social. A reflexão incide sobre como o capitalismo é cruel, pois para se manter ele impõe regras que segregam os sujeitos sociais, assim pode-se entender o que permanece oculto na ausência de políticas públicas, visto que a manutenção da pobreza, da desigualdade social e racial direcionam o caminho para compreender porque os presídios estão cada vez mais lotados.

Neste aspecto a educação tanto pode afetar como ser afetada, ou seja, o fracasso da escola pode explicar, por exemplo, o crescimento da criminalidade, do tráfico, mas caso a escola, assim como diferentes instituições, fosse mobilizada a tendência seria a redução da criminalidade, mas para que isso aconteça é preciso haver uma mudança no corpo social que se encontra cada vez mais inerte e subserviente às demandas do capital.

Afinal de contas, o corpo dócil, efeito das disciplinas, é o mesmo corpo útil do operário da fábrica. O controle político do corpo é acompanhado de sua maximização produtiva na economia capitalista. Não obstante, a novidade desta economia produzida pelas disciplinas não pode ser entendida somente nos quadros legais de produção e acúmulo da riqueza. Convém também situá-la nos mecanismos ilegais de utilidade produtiva e conveniência política. [...] A delinquência será esse novo ilegalismo, na medida em que ela fornece quadros disponíveis para todos os circuitos do dinheiro da prostituição, do tráfico de armas e de drogas. (CANDIOTTO, 2012, p. 22).

É perceptível que a maioria dos crimes no atual contexto social do Brasil tem relações diretas com esse ilegalismo mencionado por Candiotto (2012), o que é reforçado pelos dados do Departamento Penitenciário Nacional o qual constata que “[...] os crimes de roubo e tráfico de entorpecentes respondem, sozinhos, por mais de 50% das sentenças das pessoas condenadas atualmente na prisão.” (INFOPEN, 2014, p. 33).

Ao investigar as possíveis causas dessas pessoas terem se envolvido com o tráfico, a maioria justifica que foi na tentativa de complementação de renda, outras realidades mostram ainda essa como a única maneira de possuir uma renda. Assim, dentro da lógica do capital,

para o Estado torna-se conveniente não resolver os problemas de desigualdade social, ocasionando a criminalização dos sujeitos que vivem à margem e que tentam escapar do processo da legalidade seja pelo tráfico ou outras formas de transgressão, a fim de conquistar espaços sociais e conseguir acesso aos produtos e condições de vida, alcançar de certo modo um *status quo* por caminhos ilegais.

Este aspecto apresenta-se no cotidiano social de modo demasiado através de uma mídia, uma política de mercado que impõe padrões de ser, do que usar, dentre outros; cabendo aos sujeitos sociais adequarem-se. Assim, os que não possuem recursos para se adequarem ou que vivem à escassez irão muitas vezes optar por adquirir através da ilegalidade e, sendo pegos, pagam pelos seus atos ao tentar adquirir aquilo que não foi feito para eles. Conforme Candiotta (2012, p. 22) evidencia:

Nesse aspecto, o aprisionamento se apresenta como o meio mais adequado para produzir a delinquência, já que são sempre os mesmos que retornam frequentemente às mesmas celas prisionais. Nas práticas que compõem o carcerário fabrica-se a delinquência para enfraquecer as lutas políticas e sociais e potencializar o lucro ilegal das classes dirigentes de nossas sociedades democráticas e burguesas. Essa hipótese explicaria por que o fracasso da prisão na ressocialização dos indivíduos deixa de ser um efeito indesejável, já que a reincidência e a consequente circularidade da delinquência passam a ser resultados esperados.

Todavia, as análises sistemáticas dos diferentes processos que circundam as prisões podem representar uma das perspectivas de avançar nas modificações de concepção social vigente, para romper a compreensão constituinte do cárcere como espaço de produção e que, ao tempo que produz, reafirma a condição dos sujeitos.

Nesse sentido a presente pesquisa buscou entender a implementação da educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas da educação para a liberdade, para inclusive evidenciar o quanto a educação proposta no presídio serve de manutenção para a naturalização do ambiente prisional, bem como se existe a construção do pensamento crítico sobre as condições precárias que o ambiente possui. Além de investigar como as detentas, enquanto membros de um corpo social, constituem-se das diferentes relações culturais que vivenciaram antes do cárcere, durante e o que poderão vir a ser após saírem, para assim evidenciar a importância da educação no cárcere como parte do processo de formação humana e histórica das pessoas.

Vitor Paro (2014, p. 25) aponta a necessidade da educação na produção cultural do homem/mulher quando afirma que:

O homem faz história, portanto, ao produzir cultura. E ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida.

Neste sentido, Paro (2014) possibilita uma reflexão sobre como a educação faz-se importante no sentido da apropriação cultural. No que tange às mulheres encarceradas, é importante compreender como elas podem romper as condições produzidas pelos crimes que cometeram e seus diferentes contextos sociais que são sustentados por diferentes fatores, bem como se elas reconhecem-se enquanto sujeitos sociais, se a partir da apropriação cultural constroem reflexões sobre as suas origens, realidade socioeconômica, dentre outras questões.

Essa apropriação cultural que Paro (2014, p. 25) propõe refere-se à apropriação de conhecimentos, valores, crenças, contribuindo diretamente na formação humana à medida que vão desenvolvendo-se as potencialidades culturais.

1.1 Educação Prisional Perante as Normas Legais

Pretende-se discutir a educação prisional no tocante as normas legais, buscando elucidar as instruções preconizadas para orientação da docência, assim como do trabalho pedagógico nos presídios.

Traçando um percurso histórico vê-se que, no Brasil, as instituições religiosas estão na gênese da educação. No período da colonização os jesuítas iniciaram um processo de letramento, bem como de catequização dos nativos. Nos presídios ao longo do tempo deu-se de modo similar, através do trabalho filantrópico de algumas instituições religiosas, sem terem financiamento ou vinculação com o Estado. De acordo com Julião (2016, p. 26),

Dessas pequenas experiências pontuais, voluntárias, improvisadas, alguns estados da federação aos poucos regulamentaram determinados projetos, incorporando a demanda às escolas próximas das unidades penais, como turmas em espaços anexos, ou assumindo a sua coordenação, incorporando profissionais do sistema — muitos sem qualquer experiência no magistério — e/ou internos do próprio sistema penitenciário para ministrar aulas para os seus colegas apenados.

Desse modo, a educação para pessoas privadas de liberdade não era atendida pelo Estado, mesmo o direito à educação sendo garantido pela Constituição Federal em seu

parágrafo único Art. 205, como debatido anteriormente, na prática não se efetuava a oferta de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 37, contempla o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos, reafirmando um dos princípios constitucionais: “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996). Compreende-se que o trecho não fala especificamente das pessoas privadas de liberdade, mas também se entende a população carcerária como um grupo de pessoas que se encontra, na sua maioria, na faixa etária inapropriada, tendo altos índices de baixa escolaridade e constata-se que não concluíram os estudos na idade estimada, desse modo, considerando os diferentes públicos e especificidades que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempla, essas pessoas são inseridas na modalidade da EJA.

Outro ponto a ser questionado acerca da LDB refere-se a como é pensada a EJA para as pessoas que não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio na “idade própria”, como se houvesse uma idade específica para aprender. De certo modo, esta noção adéqua-se à realidade das pessoas em situação de privação de liberdade, já que a maioria da população carcerária, no Brasil, nem alfabetizada é, como confirma os dados do INFOPEN. Observa-se então que o cenário educacional do público em espaço de cárcere é bem diverso.

As medidas do Ministério da Educação por meio da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) reconhecem a educação prisional como um público da EJA.

O reconhecimento da população prisional como público da Educação de Jovens e Adultos vem ganhando uma institucionalidade muito bem-vinda, dado que o contexto para a realização da educação em prisões requer parcerias específicas e um esforço diferenciado. Um primeiro passo de mobilização para o reconhecimento desse público como sujeito de direitos foi dado por meio de uma grande mobilização, resultado da parceria entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, com apoio da UNESCO, ganhando a participação dos Fóruns de EJA, por meio do Projeto Educando para a Liberdade. Essa mobilização é importante para a sensibilização e a adesão dos entes federados a programas, projetos e ações que contribuam para a educação nas prisões, superando configuração dominante de uma oferta educacional fragmentada. (UNESCO, 2009, p. 20).

A Educação prisional sendo acolhida na modalidade da EJA facilitou a institucionalidade da educação carcerária. Faz-se pertinente destacar que a educação no

cárcere requer especificidades e o Projeto Educando para Liberdade¹ contribuiu de modo significativo para discussões que contemplam a educação prisional em sistemas estaduais de ensino.

A emergência da necessidade de pensar-se políticas públicas específicas para este público, bem como o fato de ter sido acolhida pela EJA, diminuiu a fragmentação da educação oferecida e abriu caminhos para auxiliar na implementação e ampliação de políticas públicas que assegurem a Lei de Execução Penal 7.210, de 11 de julho de 1984. Conforme consta no documento da Unesco (2009, p. 17),

O Educando para a Liberdade representa uma referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, capaz de atender o que apregoa a LEP no que diz respeito à assistência educacional. Para além da ampliação da oferta e do incremento nas matrículas, entende-se ser imprescindível que a educação a ser oferecida nas prisões seja de qualidade, que promova o desenvolvimento integral desses homens e mulheres, reduza suas vulnerabilidades e amplie as formas de participação na sociedade.

Assim sendo, é perceptível que o Projeto Educando para Liberdade foi uma das formas de democratizar e endossar o direito à educação prisional, as iniciativas devem ser acionadas para que se faça cumprir o direito dessa população à educação e não basta ser apenas oferecida, também é importante que seja assegurada a qualidade em que é realizada e verificada se a mesma promove de fato o desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com a Lei de nº 7.210 de 11 de julho de 1984, que instituiu a normativa de execução Penal em seu Art. 17, é disposto sobre a assistência educacional e a formação do preso e do apenado garantindo assim um dos direitos fundamentais do cidadão que é a garantia por parte do Estado brasileiro do acesso à educação pública gratuita e de qualidade em todos os âmbitos, desde creches até instituições prisionais.

Essa lei de execução penal foi posteriormente alterada para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou trabalho, por meio da Lei 12.433 de 11 de junho de 2011, garantindo assim que as(os) detentas(os) em regime fechado ou semi-aberto poderão remir pena por trabalho ou estudo de uma parte da sentença. Logo, ficou garantida a redução de um dia de pena para cada doze horas de frequência escolar em qualquer seriação

¹ Projeto educando para a liberdade: “[...] tem por objetivo propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades educacionais no sistema penitenciário. Os órgãos encarregados do desenho e apoio técnico-financeiro ao projeto foram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC), e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça (MJ). Num primeiro momento, houve um esforço para mobilização dos parceiros responsáveis pela educação para o público considerado. São eles: as secretarias estaduais correspondentes à educação e à administração penitenciária [...]” (UNESCO, 2009, p. 26).

da educação básica, educação profissional ou ensino superior; e a redução de um dia de pena a cada três dias de trabalho.

O Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011 instituiu o plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais do Brasil. Ficou assim contemplada a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação profissional, a educação tecnológica, e o ensino superior como possibilidades de estudos na Educação Prisional.

O referido decreto tem como diretriz a promoção da integração social do apenado por meio da educação, bem como o fomento de políticas de atendimento educacional às crianças que sejam atendidas na esfera do sistema prisional, uma vez que estas são privadas do contato com suas mães. Tendo também como objetivo garantir a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com as instituições do sistema prisional brasileiro.

Outra alteração feita na Lei de Execução Penal foi no sentido instituir o ensino médio nas penitenciárias através do sistema penitenciário brasileiro. Por meio da lei de número 13.163, de 9 de setembro de 2015, no seu Art. 18 fica garantido o ensino médio regular ou supletivo, com a formação geral ou a educação profissional de nível médio nos estabelecimentos prisionais, em virtude do preceito constitucional da universalização. Cabe então ao sistema municipal e estadual de educação, com o apoio da União, garantir o ensino de nível médio nos presídios. Dispõe também que deverão estar inclusos os programas de educação à distância e a utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos apenados.

Após análise da Lei de execução penal e todas as suas alterações ao longo dos últimos anos, é perceptível o avanço através de cada lei que altera as disposições iniciais, porém quando esses dispositivos são ignorados tornam-se letras mortas, fato comum em muitos contextos na realidade brasileira. Compreender o que está disposto nestas Leis faz-se pertinente para entender a educação no cárcere como uma obrigatoriedade do Estado, não como uma atividade que possa ser oferecida por instituições religiosas ou ONGs, e que não é um favor que o Estado faz, pois se trata de um direito conquistado legalmente.

O direito a uma educação que promova a emancipação do sujeito, o direito a uma alimentação de qualidade, bem como a redução da pena por estudo ou trabalho, devem ir na direção da transformação da dimensão social dessas mulheres, por isso saúde, educação e outras dimensões não deveriam se negligenciadas. Assim a responsabilidade pela garantia deste direito é um dever dos agentes públicos, gestores, dirigentes estaduais, diretores, docentes e discentes, enfim de todos que fazem parte do processo educativo.

É importante destacar que embora as pessoas privadas de liberdade tenham como garantia o direito à educação, fica evidente que a educação oferecida no âmbito do sistema prisional está vinculada diretamente à administração penitenciária, cabendo a essa a disponibilização de salas de aula e biblioteca. É da competência da Secretaria de Educação a disponibilização de materiais didáticos e de profissionais de educação qualificados para trabalhar nestes espaços.

Cabe ressaltar que a responsabilidade de criar meios para emancipação através da educação é uma responsabilidade compartilhada entre as(os) presidiárias(os), familiares, educadoras(es), agentes penitenciários, gestoras(es) prisionais, e sobretudo, a sociedade.

1.2. Liberdade: Um Conceito e Suas Múltiplas Conceituações e Contribuições

Diferentes interpretações e compreensões sobre o conceito de liberdade gravitam na contemporaneidade. Usualmente utiliza-se desse conceito para designar sentidos de liberdade vinculados ao campo da subjetividade, a exemplo: o livre arbítrio, liberdade de ir e vir, liberdade de expressão. Ao vincular o conceito de liberdade à realidade das pessoas privadas de liberdade é pertinente indagar até que ponto aquele ambiente aprisiona a subjetividade daquelas mulheres e de que modo isso reflete e/ou está refletindo no processo educativo delas, bem como se os questionamentos voltados à liberdade perpassam o processo de formação continuada dos professores na dinâmica do planejamento, ou se isso nem chega a ser questionado.

Assim, problematizar o conceito de liberdade faz-se pertinente para melhor compreender as perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade. Desse modo, buscou-se sistematizar as compreensões de liberdade em três perspectivas, realizadas por Hannah Arendt (2011); Paulo Freire (2015) e Michel Foucault (2004).

A busca por compreensões diferentes sobre liberdade através das autoras(es) representou uma significativa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa, pois serviu para melhor atingir os objetivos propostos. Entendendo que os autores partem de perspectivas e lugares sociais diferentes, logo, pretendeu-se elucidar à luz de suas percepções os pontos que se alinham e corroboram no entendimento do que é liberdade, e, conseqüentemente, esclarecer melhor uma das categorias centrais deste estudo.

Para Hannah Arendt (2011) a liberdade está diretamente ligada ao campo da política. A autora argumenta sobre a relação da liberdade com a política confrontando a desvinculação

do termo na antiguidade pela filosofia. Sobre o conceito a autora afirma que foi descoberto tardiamente, tendo sua primeira aparição na tradição filosófica a partir das experiências de Paulo e Agostinho. Haja vista que,

[...] o fenômeno da liberdade não surge absolutamente na esfera do pensamento, que nem a liberdade, nem o seu contrário são vivenciados no diálogo comigo mesmo no decurso do qual emergem as grandes questões filosóficas e metafísicas, e que a tradição filosófica, cuja origem a esse respeito consideraremos mais tarde, destorceu, em vez de esclarecer, a própria ideia de liberdade, tal como ela é dada na experiência humana, ao transpô-la do seu campo original, o âmbito da Política e dos problemas humanos em geral, para um domínio interno, a vontade, onde ela seria aberta à auto-inspeção. (ARENDRT, 2011, p. 191).

Arendt (2011), ao explicar a desvinculação do conceito de liberdade da política, evidencia enquanto problema a questão da liberdade sendo direcionada para o campo individual, interior dos sujeitos, de modo que se fecha a liberdade em um âmbito estritamente interno e autosupervisionado. A questão da liberdade emerge de grandes questionamentos que caracterizam a condição humana, a construção da liberdade tendo como base as experiências humanas envolve diretamente o modo como se projeta e efetua-se a vida em comunidade.

[...] a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer o saibamos ou não, devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. (ARENDRT, 2011, p. 191-192).

Desse modo, ao problematizar a liberdade das mulheres encarceradas – seja no âmbito de uma educação libertadora ou no que tange as diferentes dimensões e relações através das quais a liberdade manifesta-se em suas vivências –, esse diálogo implica diretamente numa questão política, em uma esfera que por si só não se configura estritamente particular à realidade das presidiárias, mas sim política humana, pois se conecta diretamente com diferentes sujeitos e múltiplas práticas humanas. Assim sendo, segundo Arendt (2011, p. 192, grifo da autora),

A liberdade, além disso, não é apenas um dos inúmeros problemas e fenômenos da esfera política propriamente dita, tais como a justiça, o poder ou a igualdade; a liberdade, que só raramente em tempos – em épocas de crise ou de revolução – se torna o alvo direto da ação política, é na verdade o motivo porque os homens vivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de

significado. A *raison d'être* da política a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação.

A liberdade é para além de um simples componente da política, consiste na própria razão de ser da política, assim para se pensar politicamente é preciso liberdade, não uma liberdade privada, individual ou particularizada, mas sim uma liberdade pública, porque não se faz política no isolamento e sim em diálogo com o outro, em vivência e partilha social.

Arendt (2011) teve a preocupação de distinguir entre liberdade e liberação, pois segundo ela consistem em coisas distintas, pois o ato de liberação estava focado em deixar livres mulheres e homens de suas necessidades da vida, desse modo a questão política fica separada do espaço público, conforme afirma:

[...] a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade, é claro, era precedida da liberação: para ser livre, o homem deve ter-se libertado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém, não se guia automaticamente ao ato de liberação. A liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-lo – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos. (ARENDR, 2011, p. 194).

Arendt evidencia que não é qualquer comunidade ou grupo que se caracteriza por ser livre, sendo preciso constituir-se um organismo político, “[...] por exemplo, nas sociedades tribais ou na intimidade do lar –, o fator que rege suas ações e conduta não é a liberdade, mas as necessidades da vida e a preocupação com sua preservação.” (ARENDR, 2011, p. 194-195). As pessoas podem conviver sob diferentes estruturas, mas se não comporem um organismo político não é possível pensar a liberdade, ou sequer ser livre.

Neste sentido, quando se analisa a realidade das mulheres encarceradas em um ambiente que, em tese, é inviável estruturalmente, vale questionar se existe um organismo político nas suas organizações ou se é meramente um grupo de mulheres que se une para melhor enfrentar os efeitos do encarceramento. Seguindo-se à risca o pensamento arendtiano constata-se que se não existir um organismo político movido de ação dos sujeitos a liberdade inexistente, visto que:

[...] a liberdade não possui realidade concreta. Sem um âmbito político público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. Ela pode, certamente, habitar ainda nos corações dos homens como desejo, vontade, esperança ou anelo; mas o coração humano, como todos os sabemos, é um lugar muito sombrio, e qualquer coisa que vá para sua obscuridade não pode ser chamada adequadamente de um fato demonstrável. A liberdade como fato demonstrável e a

política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria. (ARENDR, 2011, p. 195).

Arendt (2011), enquanto filósofa, traz extensas contribuições para a categoria liberdade, por outro lado a autora também discorre sobre a crise na educação e com suas análises colabora para o entendimento do porquê da educação pouco avançar, no que se refere ao sistema educacional da América. Desse modo, é possível afirmar que a autora compreende a crise da educação como parte de um todo maior que é a crise na política, sendo essa estruturada pelo advento da sociedade moderna, assim ela considera que a crise na educação não é um fator isolado na sociedade, mas um reflexo da própria condição histórica do século XX. Pois,

[...] a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao chegar ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do estado a ser fundado. Mais mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. (ARENDR, 2011, p. 225-226).

A educação é tratada como tirania se associada ao projeto político das elites, uma vez que a ideia de educar é baseada nos atos de controlar e conduzir o sujeito a um determinado caminho, a depender da ideologia e objetivos em que esteja ancorada. No caso das ideologias excludentes que vigoram na educação, essas pretendem de uma forma branda, sem o uso dos instrumentos punitivos convencionais utilizados pela sociedade, o disciplinamento das mentalidades de forma intencional. Assim, a depender do tipo de ideologia que se imponha na educação, ela deixa de ser um elemento de transformação dos cidadãos críticos e transformadores da coletividade, reduzindo-se a manutenção das desigualdades e controle dos sujeitos, minimizando assim suas potencialidades de empoderamento e engajamento político.

Nessa perspectiva, Arendt (2011) ressalta como a compreensão doutrinadora da educação de adultos, com a intencionalidade de todo esse processo de controle, é bastante antiga, de forma que essa relação de poder e controle sob os sujeitos reforça o tecido velho da crise na educação. Uma vez que,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos, uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDRT, 2011, p. 223).

Ao falar sobre as respostas novas e velhas é pertinente refletir até que ponto a educação no Brasil tem caminhado para corresponder as diferentes crises que a área enfrenta, e assim ponderar acerca das crises que enfrenta a educação no cárcere, conduzidas pelo contexto cultural e político, para então entender a que passos caminha essa educação no sentido de uma educação libertadora.

Em seus estudos Arendt (2011, p. 226) aponta para a função social e política que a educação tem na América, ela afirma que apesar de falar-se em um mundo novo, trata-se ainda de um mundo velho que só modificou a roupagem. Vale trazer essa reflexão ao presente estudo para refletir acerca de que configuração possui a educação no cárcere, seria ela uma estrutura antiga ou uma nova? Uma estrutura libertadora ou aprisionadora?

No complemento dessa perspectiva de liberdade em Arendt (2011), é cara para a temática desta produção a noção de relações de poder, dimensionando as questões ligadas ao cuidado de si e de governabilidade de si, no contexto de educação como prática de liberdade, como encontra-se circunscrita nos estudos de Michel Foucault.

Nos seus escritos Foucault não teve como foco central a discussão de liberdade diretamente, porém ao discutir as instituições a partir das relações de poder, compreendendo as questões ligadas ao cuidado de si, governabilidade, dentre outras inúmeras dimensões dos seus estudos, a questão de liberdade chega a ser mencionada, mas não exclusivamente.

Ao pensar a liberdade na filosofia Hannah Arendt (2011), como debatido anteriormente, coloca a questão política como eixo central. Foucault, por sua vez, ao discutir o conceito de liberdade o faz na perspectiva da dimensão política, mas sem impor um lugar de ser da liberdade.

A investigação bibliográfica deu-se a partir de textos de Foucault (2004) e estudos realizados por comentadores, aprofundando esse conceito, permitindo fazer uma aproximação da compreensão foucaultiana de liberdade, haja vista o próprio enquadramento do autor para a questão, como pode ser constatado no seguinte trecho:

Sempre desconfiei um pouco do tema geral da liberação uma vez que se não o tratarmos com um certo número de precauções e dentro de certos limites, corre-se o risco de remeter à idéia de que existe uma natureza ou uma essência humana que,

após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão. Segundo essa hipótese, basta romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo. Creio que este é um tema que não pode ser aceito dessa forma, sem exame. Não quero dizer que a liberação ou que essa ou aquela forma de liberação não existam: quando um povo colonizado procura se liberar do seu colonizador, essa é certamente uma prática de liberação, no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso aliás preciso, que essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse [...] povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política. É por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas práticas de liberdade [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 1-2).

São pertinentes os argumentos de Foucault (2004) no que tange a ideia de liberação, pois ao tomar-se o viés hipotético de sua análise vê-se que esse romper de ferrolhos repressivos de fato não é o suficiente para os sujeitos restaurarem suas relações consigo mesmos. Neste sentido, conectando-se ao fato das pessoas privadas de liberdade, observa-se que encarcerar e, posteriormente ao cumprimento da pena, liberar esses sujeitos para um convívio em sociedade não soluciona o problema da criminalidade, posto que a vivência e a estadia no cárcere não criam subsídios para que esses sujeitos possam ser livres de fato.

Assim, é preciso que se estabeleçam práticas da liberdade, conforme Foucault (2004) enfatiza acima, e ao se considerar o sistema penitenciário como espaço de punição/opressão percebe-se a inviabilidade de articular essas práticas. Considerando a escola do presídio e todo o processo educativo, é interessante que se pense para além do processo convencional de escolarização, é preciso criar possibilidades para que as detentas ao serem “liberadas”, após cumprimento da pena, saiam empoderadas enquanto sujeitas políticas que são, conscientizadas de todos os processos que circundam suas realidades, essa pode então ser uma das práticas de liberdade mínimas que a escola no cárcere pode oferecer.

Questionar a remição de pena por estudo é interessante para averiguar até que ponto é um avanço. Se a pessoa após remir pena ao frequentar a escola não apresentar uma permanência escolar, não terá como construir subsídios para mecanismos de práticas libertadoras, ficando assim vazia de sentido a educação proposta nestes espaços.

Ao considerar as práticas de liberdade necessárias, Foucault (2004) não descarta a importância da liberação, pois o autor acredita que é preciso certo nível de liberação no que se refere às condições históricas e políticas para que “[...] a liberação abra um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade.” (FOUCAULT, 2004, p. 2). Essa afirmação alude às relações de poder, o autor acreditava que essas relações têm

uma extensão considerável nas relações humanas. Pois, “[...] isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político.” (FOUCAULT, 2004, p. 2).

A este estudo interessou compreender essa relação de poder exercida no âmbito das relações pedagógicas e como a educação é um ato político, tecido de poder, para entender como o poder no processo educativo das presidiárias acontece, bem como a forma pela qual são estabelecidas para docilizar ou não as educandas, libertando ou aprisionando suas subjetividades, nos termos desta discussão é que os estudos de Foucault auxiliaram a reflexão da presente pesquisa.

Foucault, além de analisar a liberdade partindo das relações de poder-saber, faz uma veiculação com a ética ao discorrer que é preciso ter uma prática da liberdade eticamente, pois “[...] a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” (FOUCAULT, 2004, p. 3). Então, para se construir relações éticas é preciso uma liberdade condicionada à eticidade dos sujeitos. Desse modo, para se fazer educação na cadeia é preciso liberdade do corpo docente, assim como das detentas, liberdade para problematizar e questionar o contexto no qual estão inseridas, pautadas na ética conforme Foucault ressalta.

No que se refere ao pensamento de Paulo Freire (2015) sobre a liberdade suas contribuições são amplas e agregam de maneira direta para a pesquisa. Pois Freire ao analisar as relações entre as oprimidas(os) e opressoras(es) propõe uma educação como prática da liberdade e para a liberdade, por dentro, inclusive, de um sistema capitalista opressor que desumaniza os sujeitos. Entre diferentes temáticas dos seus estudos ele discutiu política, educação, liberdade, ética, formação humana, alfabetização na direção da formação humanizada de sujeitos que dialeticamente aprendem e ensinam. Sua análise é feita a partir da compreensão da sociedade em transição, considerando o contexto de inexperiência democrática do Brasil proveniente das condições históricas da colonização.

Freire (2015) faz uma crítica aos processos educativos mecanizados, o que ele chama de educação bancária, o autor propõe uma educação problematizadora e crítica que leve o sujeito ao que ele chama de “ser mais”. “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.” (FREIRE, 2015, p. 105, grifo do autor).

Ao considerar o “ser mais” proposto por Freire constata-se que em uma sociedade que ainda vivencia intensamente processos de opressão, pois embora teoricamente tenha acabado a escravidão ainda se vivenciam intensos reflexos de uma organização política colonizada, atualmente existem outros dispositivos de subjugar os sujeitos.

Para os fins desta pesquisa faz-se necessário investigar como a educação no presídio contribui para a manutenção dessa estrutura opressora que se materializa nos diferentes dispositivos de opressão, que impedem as presidiárias de “serem mais”, de se empoderar e romper com as condições de opressão dentro e fora do cárcere, além de entender como as práticas pedagógicas são utilizadas como instrumentos de opressão, ou libertação. Auxiliando assim, para analisar como é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade.

Tal perspectiva de educar para a liberdade de Freire (2015) corrobora para as alternativas pedagógicas que vêm sendo empreendidas na dinâmica de escolarização na cadeia feminina de Cajazeiras-PB, como será debatido nos capítulos seguintes.

De acordo com Freire (2015, p. 105),

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Para Freire (2015) uma educação libertadora está intimamente ligada ao desvínculo da visão de mulheres e homens isolados das questões do mundo, assim acredita-se que, de acordo com Freire, a liberdade não pode ser vista em um campo abstrato desvinculado das ações políticas sobre o meio e que essas relações estabelecidas com o mundo não devem ser feitas apenas no campo metafísico, pois é preciso que aconteçam na ação, ou seja, na prática, dando ênfase a importância do diálogo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2015, p. 109).

Neste sentido, pensar o processo educativo no presídio considerando a importância do diálogo no seu aspecto transformador e humanizador das relações humanas é um

direcionamento para compreender que a relação entre educandas(os) e educadoras(es) está para além da troca de ideias, não se resume ao compromisso com a formação técnica da educanda(o), pois é preciso que haja uma reflexão sobre o mundo.

No cárcere essa reflexão sobre o mundo pode começar ao discutir as condições nas quais as detentas encontram-se no presídio, na tentativa de, a partir do encontro que o diálogo propicia, ter-se a possibilidade de repensar estratégias, de reverter as hostilidades preponderantes que o espaço do cárcere impõe e refletir acerca dos contextos nos quais elas estão imersas.

À luz do que Freire (2015, p. 33-34) discorre, tem-se em vista que,

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

A importância da oferta com sucesso de educação para jovens e adultos é estrutural, pois a partir da educação – seja na escola convencional, no presídio ou em outros diferentes espaços –, as pessoas têm a possibilidade de conhecer a própria cultura e diferentes culturas, entender a história e diferentes acontecimentos da vida humana, constroem-se então como sujeitos críticos através destes conhecimentos interligados aos conhecimentos do cotidiano.

Assim, na prática pedagógica do presídio a reflexão, por exemplo, sobre a desigualdade social, de gênero, de étnia, que é uma problemática que faz parte da realidade das mulheres encarceradas, possibilitaria que a partir do acesso a outras bases de conhecimento elas compreendessem diferentes fatores que sustentam a realidade na qual estão inseridas.

Vale salientar a importância de a prática pedagógica ser política e direcionada na intencionalidade de melhor agir no processo de formação humana. Uma vez que,

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2015, p. 34).

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

As realidades das educandas do presídio coadunam com as relações entre oprimidas(os) e opressoras(es) destacadas por Freire (2015). A situação das mulheres é avaliada mediante relatos do contexto social que estavam inseridas antes de serem presas e das próprias condições que o cárcere subsidia, as colocando em condições de oprimidas em uma relação que é demasiado complexa, pois não pode ser definida levando em consideração apenas o contexto atual no qual elas estão inseridas, mas sim de um todo.

É comum o relato entre as detentas de que já foram presas várias vezes, que, após cumprirem a pena, meses ou anos depois, voltam para prisão, e ao contrário do que se escuta no cotidiano popular acrítico e vulgar de que as pessoas que retornam para o presídio são porque “gostam da vida boa”, as mulheres voltam porque a prisão não reabilita para o retorno à sociedade.

A vida fora do cárcere é excludente. Então a via possível para essas mulheres compreenderem e quebrarem o ciclo é se empoderando e, assim, criando possibilidades para se libertar não apenas no aspecto idealista, mas no campo prático da ação. Essa liberdade nunca será dada é preciso uma luta constante para obter e manter sua conquista.

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade. (FREIRE, 2001, p. 67).

Assim, Freire (2001) ajuda a refletir como o campo da liberdade das oprimidas(os) envolve luta, não uma luta ingênua motivada com os ideais das opressoras(es), mas uma luta que provoque uma transformação. Ao pensar nesta luta, cabe refletir até que ponto a escola do presídio pode ser uma alternativa, uma possibilidade, das mulheres conscientizarem-se e pensarem estratégias para lidar com os desafios do cotidiano, que não são pequenos, até porque ao retornarem para sociedade enfrentarão preconceitos, falta de emprego e/ou fome. E como a conscientização, a liberdade almejada, realizar-se-á mediante essas adversidades? Por

isso, é preciso dar ênfase que somente as oprimidas(os) podem libertar a si mesmas, conforme afirma Freire (2001, p. 69),

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros. É, pois, essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um homem novo: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação.

O cerne dessa ideia está quando Freire (2001) menciona esse “homem novo” que nem é um opressor nem um oprimido, mas sim um sujeito em libertação. Faz-se favorável que no caso das detentas a mudança depende da compreensão de liberdade. Para melhor conduzir as mudanças deve-se suscitar o desejo e a conscientização em serem mulheres novas, não a reprodução do que o sistema conduz que elas sejam e menos ainda a representação dos opressores.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e de carácter exploratório, tendo como objetivo analisar como é implementada a educação prisional na cadeia feminina, numa perspectiva que busca compreender como são articuladas as práticas pedagógicas do educar para a liberdade. Parte-se da compreensão de que o ato de educar é imbricado de intencionalidades e tem, ou pelo menos deveria ter, como objetivo propiciar a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Optou-se pela abordagem qualitativa por ter um carácter diretamente ligado às informações subjetivas dos sujeitos, conforme afirma Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Assim sendo, para alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa faz-se necessário reconhecer a importância do conhecimento científico na busca da veracidade dos fatos e que para atingir o critério de cientificidade da realidade pesquisada é preciso seguir alguns critérios que em determinados momentos negam o saber comum ou popular.

Pretende-se então romper com esse fazer, já que a ciência “teoricamente” não é dogmática e pode ser questionada. É pertinente elucidar a importância de romper essas barreiras absolutizantes da ciência em sua perspectiva pragmática, por exemplo, com relação a verdade instituída, desse modo espera-se aqui criar possibilidades, mas não instituir ou atestar uma verdade pronta, este entendimento é corroborado por Santos (2008, p.19) quando afirma:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica e também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. E esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem.

A preocupação em ressaltar a ciência totalizadora e ao mesmo tempo voltar-se o olhar para o saber popular é um meio de visibilizar o lugar de onde origina-se esta pesquisa. A cadeia é um ambiente que esta à margem de discussões sobre o processo educativo, as

questões de direitos humanos, entre outros aspectos, e, sobretudo, das operações científicas. É um lugar marginalizado.

Uma pesquisa interessada em problematizar questões sociais ligadas às particularidades dos sujeitos até pouco tempo seria pouco central para a ciência, sendo alvo de críticas, e se os sujeitos pesquisados viessem de realidades periféricas, só complexificaria. Pois, até então o que importava para a ciência eram as questões “macros”, ligadas ao aquecimento do mercado e do consumo, em detrimento das questões “micros”, assim este trabalho visa salientar a importância desse tipo de pesquisa, posto que uma questão “micro” como o processo educacional de mulheres presidiárias pode suscitar ressonâncias impactantes nas dimensões macros sociais.

A presente pesquisa é caracterizada como exploratória, optou-se por esse tipo de pesquisa para propiciar a ampliação da temática referida, compreendendo que atende aos objetivos e ponto vista desta abordagem, como definida por Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52):

Pesquisa exploratória: quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Essa orientação metodológica foi importante na compreensão da dicotomia existente entre o presídio e o processo educativo, possibilitando a ampliação do domínio do objeto desse estudo que foi educação prisional na cadeia feminina. Através de livros, artigos científicos, teses e dissertações foi possível acessar diferentes fontes que tratam sobre educação em presídios na tentativa de ampliar a compreensão da problemática de pesquisa.

Configurou, assim, a base de todo percurso de produção desse trabalho, pois se entende que nenhum conhecimento é isolado de processos e contextos históricos. Desse modo, foram construídas as seguintes categorias de análise: Educação prisional, a partir de Maeyer (2013; 2011); Mulheres e cárcere, a partir de Davis (2018), Foucault (2014) e Candiottto (2012); Educação libertadora, a partir de Paulo Freire (2015), Arendt (2011) e Foucault (2004); e Práticas pedagógicas em espaços privativos de liberdade, a partir de Julião (2016; 2011), Onofre (2015), Silva (2018) e Ireland (2011).

As autoras(es) nortearam o aprofundamento da discussão acerca das categorias centrais desse estudo. As categorias foram constituídas a partir da catalogação dos núcleos das respostas às questões do roteiro de entrevistas que foram aplicados a 18 sujeitos participantes dessa produção.

Não se pretendeu realizar uma pesquisa científica positivista, pois acredita-se que não existe neutralidade científica. Foi possível construir possibilidades na tentativa de compreender as relações entre a implementação da educação no cárcere e suas contradições, analisando as questões peculiares que são atribuídas ao processo educativo, bem como a forma pela qual é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade, partindo dos relatos das presidiárias e das professoras(es) que lecionam no presídio, logo tentando correlacionar a realidade prática com a subjetiva.

2.1 Instrumentos de Coleta e Tabulação dos Dados

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um questionário² de identificação da população investigada. Os questionários foram aplicados com presidiárias com o objetivo de identificar quantas mulheres estavam presas e outras informações como nível de escolaridade, dados socioeconômicos, atuação profissional, dentre outras.

A observação das aulas da escola do presídio também teve como interesse obter acesso às informações do cotidiano escolar, a fim de entender como funciona a dinâmica de ensino da professora(o) e quais as relações de ambiência das educandas. Configurando-se assim como pesquisa de campo para coletar informações pertinentes para a pesquisa. Outra técnica utilizada foi a de entrevista, segundo Minayo (2009, p. 64),

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizadas por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

² O modelo de questionário utilizado encontra-se no Apêndice B do presente projeto.

A utilização da entrevista³ foi uma tentativa de sistematizar a partir das falas o que cada sujeito da pesquisa pensava sobre a temática abordada, apreendendo quais as suas experiências positivas e negativas sobre o processo educativo no presídio, para assim facilitar a compreensão e aprofundamento da pesquisa.

O formato das entrevistas foi semiestruturado, com o intuito de deixar a colaboradora(o) e a pesquisadora(o) da investigação à vontade no ato de fazer e responder às perguntas. Conforme Minayo (2009, p. 64) define: “[...] semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada [...]”. Desse modo, a interação na entrevista semiestruturada possibilitou uma interação entre os diferentes questionamentos.

Com relação ao tratamento das informações coletadas nas entrevistas, fez-se uso da análise temática, teve-se como foco selecionar as temáticas que mais se repetiam nas entrevistas, e à luz das categorias de análise da pesquisa foi analisado o que estava contido nos discursos frequentes dos participantes, além de como tais discursos podiam colaborar para um melhor discernimento da investigação.

A tabulação dos dados deu-se também por meio da categorização de termos e/ou expressões recorrentes, pelas quais destacaram-se as informações pertinentes ao núcleo do questionamento de cada pergunta no roteiro da entrevista e no roteiro de observação constituído para a exploração dos dados levantados para obter informações pertinentes à pesquisa. A construção de gráficos e quadros teve o intuito de demonstrar os dados coletados de forma sistemática.

2.2 Caracterização do *Locus* e dos Sujeitos da Pesquisa

No que se refere à cadeia feminina de Cajazeiras, *locus* da pesquisa, é interessante destacar que não se trata de uma penitenciária feminina, abrigando mulheres apenas do regime fechado. Partindo do entendimento do Art. 102 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, a cadeia pública destina-se ao recolhimento de presos provisórios. Assim, a nomenclatura cadeia é destinada para estabelecimentos penais para presos provisórios, normalmente as cadeias em seus espaços físicos são construídas próximas a centros urbanos, conforme disposto no Art. 104 da referida lei. Mesmo assim, a cadeia de Cajazeiras atende

³ Foram utilizados pseudônimos para os sujeitos da pesquisa, a escolha dos pseudônimos ficou a critério de cada entrevistada(o).

mulheres do regime aberto, semi-aberto e fechado, bem como as de situação provisória. A cadeia possui ainda um albergue acolhendo assim também aos albergadas(os) em celas diferentes.

A direção pedagógica da “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna localiza-se na Penitenciária Padrão Regional de Cajazeiras-PB, na BR 230, S/N, Bairro Higienópolis, em Cajazeiras, Paraíba. Essa penitenciária é conhecida como o presídio masculino da região por abrigar apenas homens. Essa escola tem salas de aula funcionando tanto no Presídio Masculino, como na Cadeia Feminina de Cajazeiras, bem como em cidades circunvizinhas.

A escola foi instituída por meio do Decreto Nº 36.909 de 15 de setembro de 2016, que estabeleceu a oferta de ensino fundamental e médio voltado para educação de jovens e adultos. Antes desse decreto as atividades pedagógicas eram ofertadas a partir da disponibilização de professores pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, esses professores eram lotados em uma escola do Estado e participavam do planejamento dessa escola da qual eram vinculados, não acontecia um planejamento específico para os professores do presídio que lecionavam tanto na cadeia feminina como no presídio, assim a criação da escola regulamentou esta situação.

De acordo com informações coletadas nas entrevistas, dois dos professores relataram como era o processo anterior à institucionalização da Escola Ariano Vilar Suassuna, segundo eles:

Então a regional dá total apoio. E a direção da escola também embora seja nova, porque como eu já havia comentado contigo há sete anos quando o projeto começou, ele começou na escola Lica Dantas que também já foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), supletivo, em que algumas pessoas só iam fazer uma prova para buscar o certificado. Era todo unificado com o sistema prisional, todo mundo junto ali e aí neste primeiro ano o que aconteceu, a gente estava sendo atendido pela escola Lica Dantas, no outro ano a gente foi para o Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA) propriamente dito que era o CEJA Monsenhor Vicente de Freitas que era uma escola também, após migrarmos pro CEJA passamos quatro anos sendo atendidos por essa escola, posteriormente aos quatro anos essa escola foi fechada por decreto do governador e aí a gente foi transferido para que a escola Manoel Mangueira ficasse responsável pela educação prisional. A pesquisadora indaga se o CEJA seria uma escola física ou seria no modelo da escola do presídio? O entrevistado responde: que era uma escola física onde funcionava o supletivo, onde os alunos só iam fazer as provas, pegavam o material, estudavam e iam fazer as provas aí depois de uma quantidade de provas, os alunos conseguiam o certificado do ensino fundamental ou médio. Aí retornando, depois desses quatro anos, nos fomos para a escola Manoel Mangueira e passamos dois anos lá e final do ano passado via diário oficial do Estado da Paraíba, a publicação da criação da escola prisional, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna e aí os professores passaram a estar lotado na escola prisional, tendo a

escola sede própria no presídio masculino que seria a Penitenciária Padrão masculina de Cajazeiras sua sede ficando dentro do presídio. Começamos a ser atendidos esse ano, como eu disse a diretora também é nova, né? Porque ainda estamos nesse momento de criação da escola, de transferência e de criação do regimento, de burocratização da própria escola (Trecho de entrevista concedida pelo professor, FELIPE. Entrevista XIV. [out.2018]).

Do ano passado pra cá que foi criado à escola Ariano Vilar Suassuna, melhorou bastante porque nos temos uma diretora, temos uma coordenadora e temos uma equipe de docentes que estão todos trabalhando no mesmo ambiente, então o planejamento é melhor, o apoio da direção é melhor, a assistência em relação aos professores, é melhor, porque as vezes a gente tinha uma dúvida de como trabalhar alguma coisa, então a escola veio facilitar o nosso trabalho dentro do sistema prisional (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Conforme as informações das(os) docentes referentes à institucionalização da escola é possível observar um avanço, posto que antes da criação da Escola Ariano Vilar Suassuna as questões referentes ao cotidiano escolar passavam por entraves, seja no planejamento ou na própria forma como a educação era oferecida, já que antes havia apenas uma realização dos exames avaliativos, sendo efetuados sem um devido acompanhamento de aulas expositivas e dialogadas, ou processos de construção e partilha do saber que devem ser comuns no dia a dia escolar.

No que se refere à gestão da escola, têm-se uma demanda diferente das escolas convencionais, pois a Escola Ariano Vilar Suassuna atende aos presidiários da Penitenciária Padrão Regional de Cajazeiras e da cadeia feminina de Cajazeiras, porém não se encerra no município de Cajazeiras a sua demanda, sendo ainda vinculada aos municípios de Uiraúna e São José do Rio do Peixe.

A gestão da escola é assumida por uma coordenadora pedagógica, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras, existindo, nesta secretaria uma coordenadora responsável por disponibilizar materiais e dar suporte no processo de gestão da escola, mas não se constatou a existência de um coordenador pedagógico, fundamental na gestão escolar.

A gestora, ao relatar como foi o processo de assumir a coordenação da Escola Ariano Vilar Suassuna, explica:

Então eu cheguei lá como diretora, depois eu descobrir que eu sou diretora, coordenadora e secretária e como eu não tinha como reclamar, eu arregacei as mangas e fui trabalhar. A pesquisadora pergunta se a diretora confirma que não há um coordenador pedagógico? E a entrevistada responde: Não tem, o que tinha era uma pessoa da regional que dava suporte mas nem sempre ela tinha condições de estar e eu não poderia ficar esperando que meus alunos ficassem a mercê do tempo desta pessoa, e já que eu tinha oito anos de experiência em coordenação, eu que fui coordenar os professores, fui fazer planejamento, eu fazia toda a parte que fosse necessária, tanto é que o simulado do ENEM, eu montei com eles e deu certo

(Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola, AIMÊ. Entrevista XVII. [out.2018]).

É perceptível na fala da gestora que há um acúmulo de funções, embora a escola tenha sido criada, a ausência de uma coordenadora(o) pedagógica dificulta o processo de gestão da escola do presídio, e embora a gestora venha conseguindo contornar a situação não deve ser naturalizada a ausência da(o) coordenadora(o).

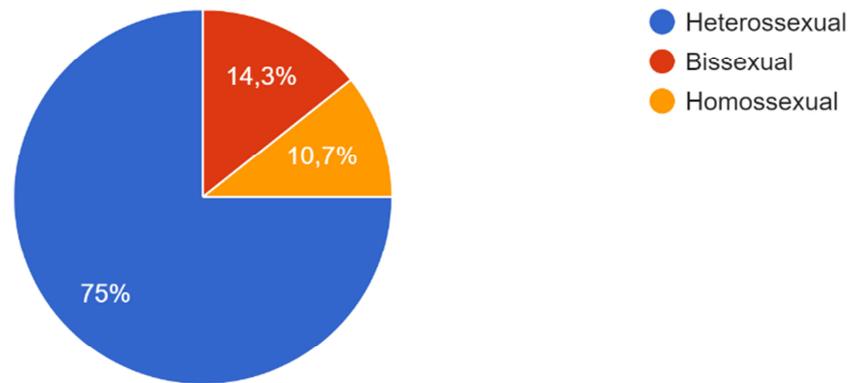
A Escola Ariano Vilar Suassuna conta com 14 professoras(es) no seu quadro total, sendo que estão distribuídas entre os municípios: 1 professora leciona no Uiraúna, que atende à demanda apenas do ciclo 1; 6 professoras(es) atuam em São João do Rio do Peixe, que atendem ao ensino fundamental e médio; e 5 docentes no município de Cajazeiras, que lecionam tanto na cadeia feminina como no Presídio masculino. Com relação às colaboradoras(es) desta pesquisa as entrevistas foram realizadas com as 5 professoras(es) que atuam em Cajazeiras-PB.

No que se refere ao número total de discentes, foram matriculados 259 alunas(os) em 2018, e em 2019, período de coleta dos dados, estavam ainda na fase de matrículas, constando 208 discentes homens e mulheres matriculados.

O questionário de identificação tinha como objetivo ser aplicado à população carcerária feminina, independente de frequentar ou não a escola, porém só foi possível aplicar a 28 mulheres, das 36 que se encontravam presas na data da aplicação do questionário. As demais, se recusaram a responder o questionário. As mulheres que foram selecionadas para serem entrevistadas foram 11 (onze), o critério que se utilizou para selecionar foi a disponibilidade e o fato de frequentarem ou já terem frequentado a escola da cadeia.

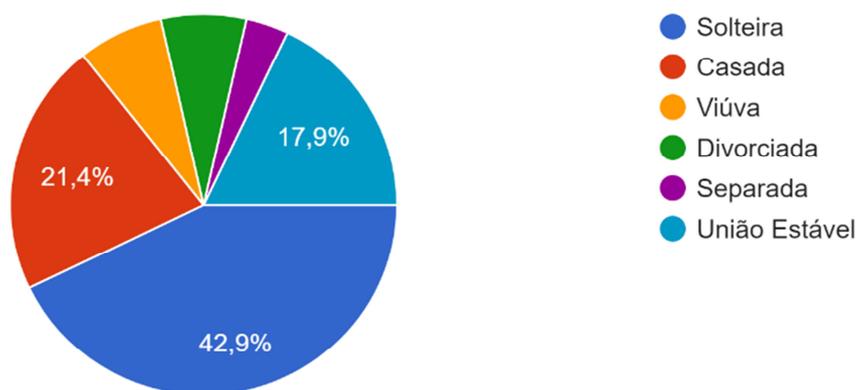
Os cinco professores, bem como a gestora, fizeram parte da pesquisa totalizando seis entrevistadas(os) do corpo docente da escola. No que se refere à representação da coordenação geral do presídio, foi entrevistado uma pessoa responsável pela administração do presídio no tocante à educação prisional na cadeia feminina.

Através dos dados coletados no questionário observou-se que a faixa etária das detentas varia ente 21 e 57 anos de idade. No que se refere à orientação sexual, das 28 mulheres que preencheram os formulários constatou-se que 21 presidiárias consideram-se heterossexuais, 4 bissexuais e 3 homossexuais. Em nível de percentual, conforme os dados extraídos 75% consideram-se heterossexuais, 14,3% bissexuais, e 10,7% homossexuais. Conforme segue o Gráfico 1:

Gráfico 1: Orientação Sexual (28 respostas)

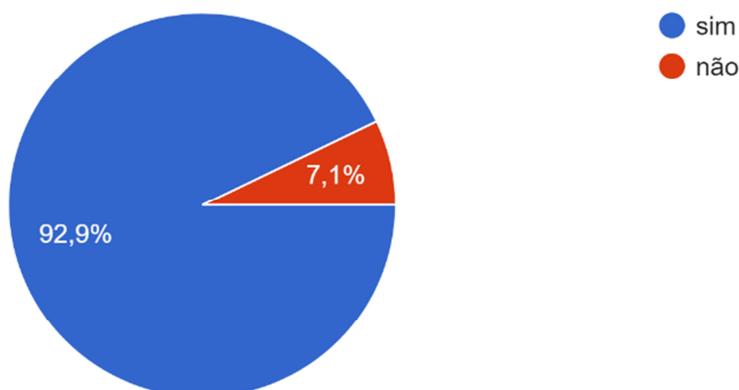
Fonte: Autoria própria, 2019.

Com relação ao estado civil, constatou-se que 12 das detentas afirmam que são solteiras, 6 delas casadas, 5 possuem união estável, 2 são viúvas, 2 divorciadas perante a lei e, 1 afirma que é separada. Em termos percentuais, obtemos os seguintes resultados desta amostragem: 42,9% são solteiras, 21,4% casadas, 17,9% em união estável, 7,1% são viúvas, 7,1% divorciadas, e 3,6% separada. Na sequência apresenta-se o Gráfico 2, representativo destas informações:

Gráfico 2: Estado Civil (28 respostas)

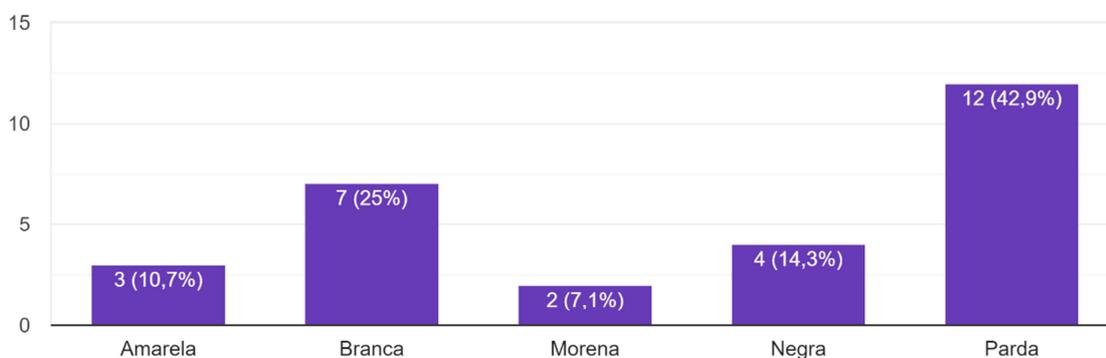
Fonte: Autoria própria, 2019.

Nos 28 questionários aplicados verificou-se que 26 das mulheres afirmam ter filhos e duas não ter filhos. Em nível de percentual, constatou-se que 92,9% das mulheres afirmam ter filhos e 7,1% o contrário. Conforme pode-se averiguar no Gráfico 3:

Gráfico 3: Tem Filhos? (28 respostas)

Fonte: Autorial própria, 2019.

Com relação à etnia constatou-se que 12 das presidiárias consideram-se pardas, 7 brancas, 4 negras, 3 amarelas, e 2 morenas. Em termos percentuais, verificam-se os seguintes resultados: 42,9% declaram-se pardas, 25% brancas, 14,3% negras, 10,7% amarelas, e, 7,1% morenas. De acordo com os dados do Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Cor/Raça (28 respostas)

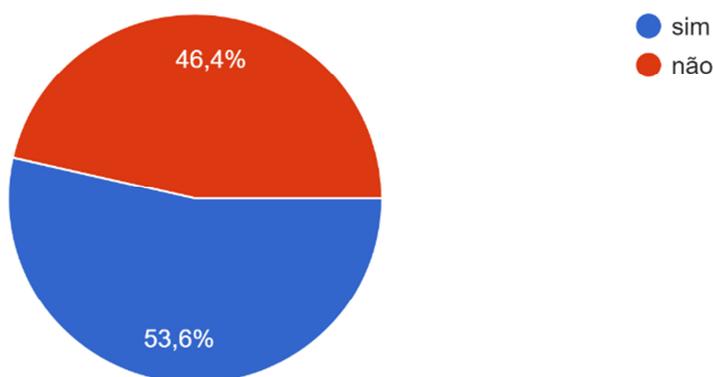
Fonte: Autorial própria, 2019.

Neste aspecto da etnia foi possível observar durante a aplicação dos questionários que a maioria delas são negras, porém declaram-se pardas, ocorreu até um breve debate entre as presidiárias e a pesquisadora: “Você acha que sou morena ou parda?”, “Não fulana não é negra, negro é quando a pessoa é bem pretinha!”, “Eu sou parda marrom claro!”, “Não, tal pessoa é morena. Negra não!”. Dentre outros comentários que reafirmam a importância da discussão sobre etnia e alertam para a depreciação que existe sobre população negra, reflexo disso está no desconhecimento, ou não reconhecimento, da própria negritude, pois para além

de simples cor de pele há uma carga histórica de representações e preconceitos sobre esses sujeitos.

No que concerne às atividades econômicas exercidas antes de serem presas, verificou-se que 15 mulheres exerciam atividade econômica antes da prisão e 13 não exerciam nenhuma atividade econômica. Em parâmetros percentuais, 53,6% exerciam atividade econômica, e 46,4% não. Conforme representado no Gráfico 5:

Gráfico 5: Exercia Atividade Econômica Antes da Prisão? (28 respostas)



Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste aspecto das atividades econômicas vale salientar que nas conversas informais a pesquisadora foi várias vezes questionada, pois algumas presidiárias informaram que as formas de trabalho antes do cárcere estavam ligadas à venda de drogas, pequenos assaltos ou outras coisas ilícitas. Outras relataram que trabalhavam em casas de famílias como domésticas, o percentual que afirmou não exercer nenhuma atividade afirmou que só cuidavam da casa e que já haviam trabalhado antes como diaristas.

É perceptível a conexão das atividades econômicas com a renda dessas mulheres antes de serem presas, o fato dos seus empregos anteriores estarem diretamente ligado à funções pouco valorizadas no atual contexto social fica evidente nas afirmações das detentas. Nos relatos uma das presidiárias falou que ganhava muito pouco, em torno de 300 reais, e que complementava sua renda com a venda de drogas.

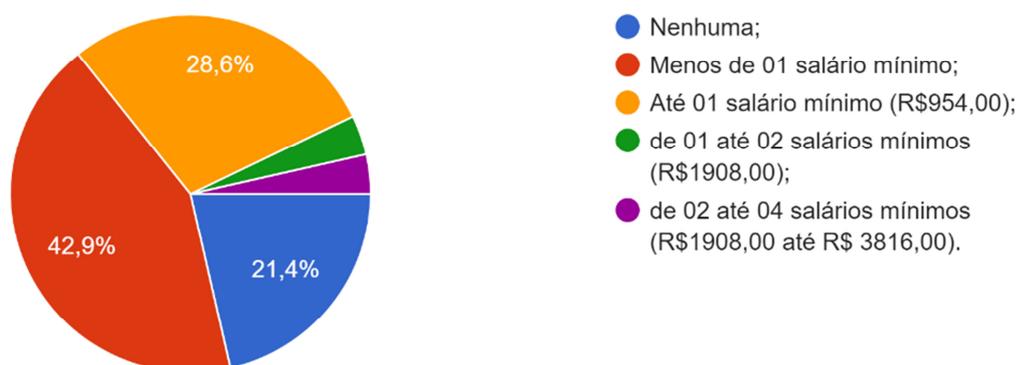
Outro relato que chamou atenção foi quando uma delas questionou a pesquisadora: “Ei e se eu nunca tiver trabalhado nesses empregos só tiver vendido drogas a vida toda respondo como aqui?” A pesquisadora indagou sobre como foi esse processo de nunca ter tido outras experiências de emprego e a detenta afirmou: “Olha eu vendo drogas desde os 7 anos de idade [...]”. Essa afirmação junto com toda a história de vida relatada pela presidiária foi demasiado

densa, pensar como uma criança de 7 anos é submetida a um sistema como o tráfico e como a realidade daquela mulher é um caso dentre muitos outros em diferentes localidades do Brasil, torna crucial refletir até que ponto esses sujeitos, crianças ou adultos, vivem em situações e contextos que determinam quem eles são e serão, condenando-as(os).

Várias outras mulheres relataram ainda que se viram na obrigação de assumir os negócios do tráfico dos seus companheiros.

No que se refere à renda mensal antes da prisão, apurou-se que 12 detentas afirmaram que possuíam renda inferior a um salário mínimo, 8 detentas afirmaram ter renda de até um salário mínimo, 1 delas possuía renda entre um e dois salários mínimos, 1 entre dois a quatro salários mínimos, e 6 não possuíam renda mensal nenhuma. Em termos percentuais observou-se que 42,9,% das presidiárias tinham renda inferior a um salário mínimo, 28,6% possuíam renda de até um salário mínimo, 3,6% possuíam renda entre um e dois salários mínimos, 3,6% recebiam entre dois a quatro salários mínimos, e 21,4% das presidiárias afirmam que não possuíam renda mensal. Conforme informações dispostas no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6: Qual era a Renda Mensal Antes da Prisão? (28 respostas)

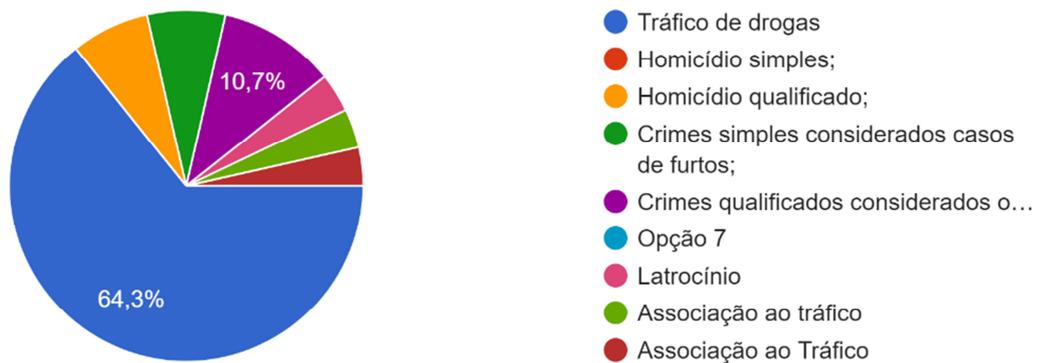


Fonte: Autoria própria, 2019.

Com relação a que tipo de crime elas estão respondendo, constatou-se que 18 estão relacionados ao crime de tráfico de drogas; 3 afirmam que o cumprimento da pena está relacionado ao crime qualificado considerados os casos de furto mais ameaça e lesão corporal; 2 relataram que o cumprimento da pena está relacionado ao crime de homicídio qualificado; 2 disseram estar relacionado aos crimes simples considerados casos de furtos; 2 afirmaram estar relacionado ao crime de associação ao tráfico; e 1 relatou que o cumprimento da pena está relacionado ao crime de latrocínio. Em nível de percentual, averigua-se que 64,3,% das detentas estão cumprindo pena relacionada ao crime de tráfico de drogas; 10,7% relacionado ao crime qualificado considerados os casos de furto mais ameaça e lesão corporal; 7,1%

relacionado ao crime de homicídio qualificado; 7,1% relacionado aos crimes simples considerados casos de furtos; 7,1% relacionado ao crime de associação ao tráfico; e 3,6% relacionado ao crime de latrocínio. De acordo com as informações projetadas no Gráfico 7, a seguir:

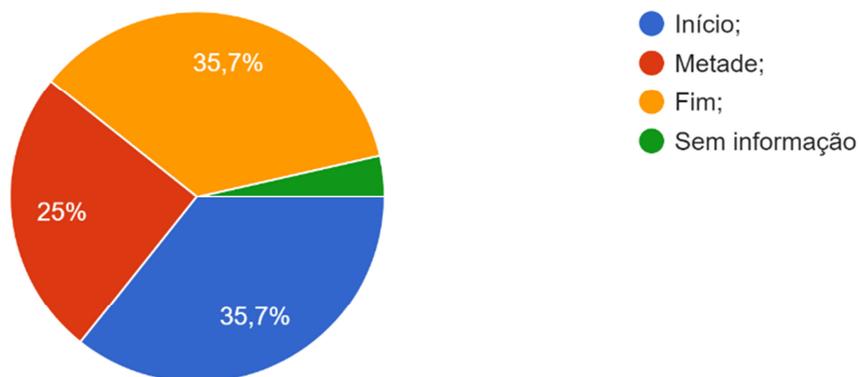
Gráfico 7: Estão Cumprindo Pena Referente à que Tipo de Crime? (28 respostas)



Fonte: Autoria própria, 2019.

Com relação ao tempo que estão cumprindo a pena observou-se que 10 presidiárias estão no início do estágio de cumprimento da pena; 10 afirmaram que estão no fim do processo de cumprimento da pena; 7 estão na metade do estágio de cumprimento da pena; e 1 afirmou que não tem informações do estágio de cumprimento da pena. Em termos percentuais, verifica-se que 35,7,% das detentas estão no início do estágio de cumprimento da pena; 35,7,% estão no fim do estágio de cumprimento da pena; 25,% na metade do estágio de cumprimento da pena; e 3,6% das presidiárias não têm informações do estágio de cumprimento da pena. Como pode ser visto no Gráfico 8:

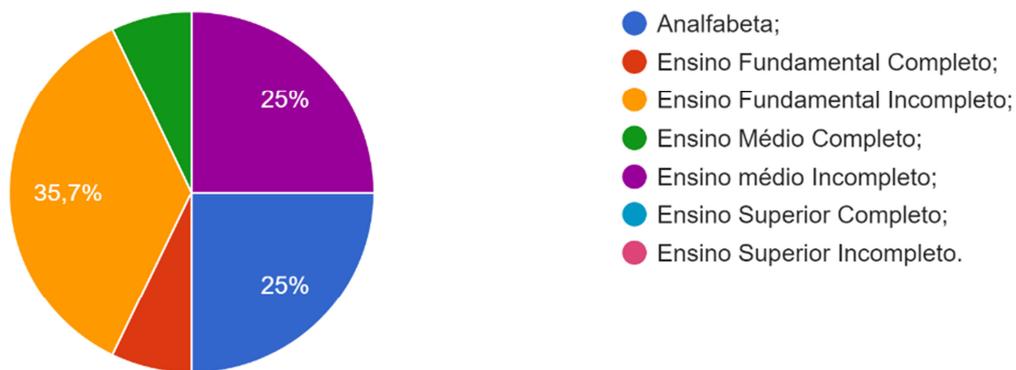
Gráfico 8: Estágio de Cumprimento da Pena (28 respostas)



Fonte: Autoria própria, 2019.

Sobre o nível de escolaridade, dos 28 questionários 10 presidiárias responderam que possuem o ensino fundamental incompleto; 7 que possuem o ensino médio incompleto; 2 possuem o ensino fundamental completo; 2 possuem o ensino médio completo; e 7 afirmam que são analfabetas. Em parâmetros percentuais, constata-se que 35,7% das detentas afirmam que possuem o ensino fundamental incompleto; 25% possuem o ensino médio incompleto; 7,1% o ensino fundamental completo; 7,1% o ensino médio completo; e 25% delas responderam que são analfabetas. Conforme informações presentes no Gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9: Nível de Escolaridade (28 respostas)



Fonte: Autoria própria, 2019.

De acordo com o Levantamento de Informações Carcerárias (INFOPEN) Mulheres, o Estado da Paraíba possui 138 mulheres privadas de liberdade que estão participando de atividades educacionais, o que corresponde a 22% da população carcerária feminina do Estado, aproximadamente em torno de 627 mulheres.

Quadro 1: Mulheres em Atividades Educacionais

Número	Porcentagem
138	22%

Fonte: Autoria própria, 2019.

Quando se analisa as informações relativas ao estado da Paraíba sobre a escolarização das mulheres privadas de liberdade temos a seguinte amostragem: 37 detentas estão na alfabetização, correspondendo a 27%; 71 detentas estão cursando o ensino fundamental, correspondendo a 51%; e 30 detentas estão cursando o ensino médio, o que corresponde a 22% do total de mulheres em atividades educacionais nos estabelecimentos prisionais do Estado da Paraíba.

Traçando um paralelo entre as informações coletadas através do INFOPEN Mulheres e o obtido através das entrevistas realizadas com as detentas da cadeia feminina de Cajazeiras, pode-se observar que ao cruzar os dados nacionais e os dados levantados por esta pesquisa evidencia-se uma aproximação das informações, confirmando que a realidade da cadeia feminina de Cajazeiras não destoa da realidade penitenciária nacional.

Quadro 2: Dados da Paraíba (INFOPEN - 2018)

Ensino	Mulheres	Porcentagem
Alfabetização	37	27%
Ensino Fundamental	71	51%
Ensino Médio	30	22%

Fonte: Aatoria própria, 2019.

Quadro 3: Dados de Cajazeiras (Entrevistas)

Ensino	Mulheres	Porcentagem
Alfabetização	7	25 %
Ensino Fundamental	10	37%
Ensino Médio	7	25%

Fonte: Aatoria própria, 2019.

3. UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS?

Um dos objetivos das entrevistas foi o de apreender quais os significados atribuídos ao processo de escolarização pelas detentas, assim quando foram indagadas se gostavam da educação oferecida na cadeia a maioria das respostas apontava a educação oferecida como positiva, algumas delas além de falar do quanto a educação naquele espaço é importante também trouxeram críticas, conforme representado nos trechos a seguir:

Na medida do possível, pra quem não sabe ler e escrever é bom para o primeiro aprendizado, depois a maioria das presas vão por conta da remissão, mas como a gente tem que brigar por ela. Aí é isso. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUÍDEA. Entrevista VI. [set.2018]).

Mais ou menos, né porque a educação daqui não é a mesma da rua, porque aqui que é cadeia deveria ser da mesma forma. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, RAABE. Entrevista II. [set.2018]).

Pra falar a verdade pelo o que eu estudei a gente aprende alguma coisa, mas que falta algumas matérias, coisa que não tem, porque é um professor, dois e as outras matérias não tem. As matérias que tem é português, geografia, matemática. Eu nunca estudei física, biologia. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, JHENNIFER. Entrevista III. [set.2018]).

Gosto, porque a educação oferecida aqui, embora não seja a da rua, você pode ter uma educação diferente, porque você procura pra própria mudança. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, SILVIA. Entrevista IV. [set.2018]).

A compreensão de que a educação não se resume a ler e escrever, na fala de Orquídea, direciona ao entendimento de que o processo educativo vai muito além, possuindo etapas que não se encerram no processo de leitura e escrita. Conduzindo assim, ao entendimento da educação alinhada não apenas ao processo de letramento. A informação de que a maioria das presas frequentam a escola por causa da remissão é outro ponto a ser avaliado na educação em espaços de privação de liberdade. É interessante que a entrevistada ratifica que se deve lutar e no decorrer da sua fala expõe o porquê dessa luta, mas por hora importa-nos entender que o processo de alfabetização vai além do ler e escrever, pois envolve a formação do sujeito na dimensão social e crítica, na direção de uma educação social que Silva (2018, p. 11-12) descreve da seguinte maneira:

Educação social, por sua vez, aborda a educabilidade social do sujeito e visa sua preparação para a vida em sociedade. Estas abordagens se mostram pertinentes ao contexto da privação da liberdade dado o entendimento que escolarização não é o único nem a principal deficiência que as pessoas apresentam e nem é a alfabetização e a elevação da escolarização que vai levá-las a superar tantas deficiências apresentadas no entendimento das regras de convivência social, no exercício da

responsabilidade social, na apropriação de códigos, símbolos e valores ou na postura ética diante da vida, dos outros e do mundo.

Assim, buscou-se compreender a educação oferecida nos espaços de privação de liberdade a partir da educação social, para possibilitar aos sujeitos uma formação para a vida que não se encerre no processo de domínio dos conteúdos e habilidades apreendidas no espaço escolar, e sim em uma formação para convivência em sociedade.

Como Silva (2018) destaca, a escolarização não é o único problema ao especificar a relação com as regras de convivência social e o exercício da responsabilidade social. Esse ponto torna-se sensível nessa discussão, pois a responsabilização social é feita de modo punitiva, quando ao sujeito privado de liberdade são negligenciados seus direitos, sendo ainda determinada sua ressocialização e exigida uma postura ética perante a sociedade.

Por outro lado, quando se observam as características das pessoas privadas de liberdade revela-se uma população que vive à margem, cabendo assim a reflexão: Estas são pessoas na sua grande maioria negras, pobres, com índices de escolarização baixo –como no caso da cadeia feminina de Cajazeiras, os questionários aplicados comprovaram que nenhuma das mulheres havia trabalhado de carteira assinada, exerciam atividades subalternas inclusive no tráfico –, tornando-se evidente a verificação das condições de submissão impostas pelo patriarcado e violência de gênero a que essas mulheres são submetidas, quando as suas posições, seja no tráfico ou na vida doméstica, são inferiorizadas.

Para além disso, cabe ainda refletir as diferentes instituições que fracassaram com essas mulheres e tantos outros sujeitos privados de liberdade, seja a família, a escola, o bairro, a sociedade como um todo, haja vista que, conforme Silva (2018, p. 12),

O perfil da população privada de liberdade no Brasil mostra que são majoritariamente jovens, afrodescendentes, de baixa escolaridade, de baixa qualificação profissional e para quem falharam todas as instâncias anteriores de socialização como a família, a religião, a comunidade, a escola e as políticas públicas.

Outro ponto a ser refletido ainda na fala de Orquídea (2019) é como ela consegue fazer uma crítica fundamentada na realidade na qual está inserida, ao enxergar que não é dever da escola ensinar só a ler e escrever e relatar que a maioria das mulheres presas vai à escola somente por causa da remição, em uma entonação de crítica, revelando questionamentos sobre como vem sendo realizada a educação na cadeia.

Tanto Raabe e Silvia fazem um paralelo da educação oferecida no presídio com a educação que acontece na rua, no caso nas escolas convencionais, quando Raabe fala que a

educação do presídio deveria ser igual a da rua, referindo-se à duração da aula que é reduzida e à ausência de intervalo, pois é horário corrido, ela apresenta questões que diferenciam o cotidiano da escola do presídio e a rotina escolar de outras escolas.

Silvia destaca que é uma educação diferente, e na fala de Jhennifer observa-se que ela tem consciência que aprendeu algumas coisas, porém ressalta as deficiências na oferta das disciplinas, a ausência de matérias que ela conhece, mas que nunca estudou de acordo com a análise de sua fala.

A proposta de educação destinada às pessoas privada de liberdade integra a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e acolhe diferentes grupos excluídos do sistema educativo.

A heterogeneidade é uma marca da EJA. Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, migrantes, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo tratamento didático pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica. Isso porque, também segundo Freire, é o contexto que deve ser levado em consideração antes de qualquer planejamento educacional. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p. 140).

A invisibilidade constatada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio a ser enfrentado a todo o momento, pois são diferentes grupos excluídos pelo sistema educacional e pensar a oferta de educação para esses grupos é desafiador. No que se refere à educação para pessoas privadas de liberdade, existem muitos estigmas a serem rompidos, principalmente com relação aos rótulos impostos aos sujeitos apenados, os quais parte da sociedade renega.

Pensar uma educação para pessoas privadas de liberdade é articular algo diferente do que já está posto, porque as pessoas que estão na modalidade EJA são pessoas advindas de um processo de exclusão do sistema dito “normal” de educação.

Gadotti e Feitosa (2018) apontam que “[...] os jovens e adultos continuam sendo vistos sob a ótica das carências ‘escolares’, como se precisassem de uma ‘segunda chance’ para assim frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o ‘tempo perdido!’” (2018, p. 141). Sendo que a EJA não deve ser para suprir as carências do ensino regular, pois a sua essência envolve uma dimensão muito mais ampla do que a defasagem escolar.

Educação e aprendizagem ao longo da vida “denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus

pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo.” (UNESCO, 1976, p. 2, *apud* UNESCO, 2010, p. 13)

Compreender a educação das pessoas privadas de liberdade considerando-as como agentes da própria educação, não meros discentes que estão atrasados nos estudos, mas educandos que independente da condição em que se encontram têm potencial para aprender, e cujas aprendizagens são múltiplas, independente da idade, classe social, ou etnia, mas que para isso é preciso, conforme explicitado pelo documento da UNESCO, que sejam dadas todas as oportunidades para que aconteçam seu desenvolvimento.

Desse modo, não é apenas o processo de escolarização que importa, mas a formação do sujeito através de diferentes aprendizagens. Para isso é preciso romper com as amarras impostas pelo sistema de educação, das quais o analfabetismo é uma que ainda predomina no sistema educacional brasileiro. Na fala a seguir, Ana Beatriz revela as mudanças que a escola causou na sua formação, ao responder se gosta da escola ela afirma:

Gosto porque assim, espairoce muito a mente da pessoa, outra que quando eu entrei aqui eu nem sabia escrever meu nome, coisa que eu não tava fazendo. Sei ler algumas coisas. As vezes eu vou para a escola, as vezes não vou, depende da vontade de ir. Mas eu acho a escola muito boa. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ANA BEATRIZ. Entrevista I. [set.2018]).

Nesta fala, constata-se que Ana Beatriz afirma gostar da escola do presídio e que a escola teve um resultado positivo no âmbito de sua leitura e escrita. Ela ainda ressalta que a escola é muito boa, porém observa-se que suas idas à escola são esporádicas. Dessa forma faz-se pertinente arrazoar, pois se a escola é boa, se ela teve bons resultados ao frequentar e nas suas palavras ela demonstrou gostar da escola, por que então ela não tinha uma frequência assídua?

Maeyer (2013, p. 36) colabora para um melhor entendimento sobre a oferta e a procura da educação de jovens e adultos no cárcere quando afirma que,

A problemática da oferta e da procura em educação dos jovens e adultos no cárcere é complexa. Há alguns anos, verificamos que, em geral, a maioria dos jovens e adultos que buscavam se inserir em algum programa educacional ou educativo no cárcere eram aqueles que já tinham um nível de educação elevado – por vezes muito elevado. Para outros, apesar das oportunidades, os que se situavam mais distante, ficavam afastados delas.

Como acreditar que a educação pode vir a fazer diferença dentro de um ambiente tão hostil? O próprio descrédito gerado pelas relações anteriores com a escola reforça a ideia de que: se fora do presídio não deu certo naquele ambiente também será inviável. Além disso, o não entendimento de que elas têm potencial de aprender e a ausência de uma autoestima podem impedir de frequentarem a escola. Desse modo, Gadotti e Feitosa (2018) apontam formas de repensar a EJA na tentativa de melhor acolher os diferentes contextos e condições para os sujeitos dessa modalidade. Pois,

[...] uma nova política pública de EJA precisa ter mais clareza das condições de vida desses jovens, adultos e idosos que frequentam nossos cursos. Há variadas e diversas situações vividas que fazem com que eles interrompam os estudos, inviabilizando cursos e programas para essa modalidade da educação básica. Uma estratégia é ressignificar o conceito de evasão em EJA, buscando incidir sobre suas causas e criando uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos. É preciso trabalhar a autoestima do aluno que acha que “não consegue aprender mais” e investir fortemente na motivação. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p.141).

Assim, além de se trabalhar a autoestima, é preciso utilizar metodologias ativas que contemplem a realidade dos educandos, alinhando a essas metodologias questões centrais sobre as condições que vivem cada grupo da EJA, na tentativa de tornar a educação para esses sujeitos interessante, despertar sua curiosidade, seu desejo em aprender. E que em outros espaços, seja na cela, no pátio ou diferentes espaços da cadeia, as mulheres passem a sentir-se motivadas a comparecer à escola, que essa escola esteja ancorada nos princípios do “método” de Paulo Freire, que problematize questões de desigualdade social, criminalidade, as condições de exploração que o tráfico causa, bem como a condição social das comunidades marginalizadas, que são temáticas que perpassam as vivências das detentas, pois se entende que o fazer educação para a liberdade nestes espaços envolve a problematização desses aspectos.

Outra dimensão a ser pontuada na fala de Ana Beatriz é a questão da educação sendo vista como uma forma de distração, para “espairecer” a mente. A educação em diferentes espaços precisa estar atenta para não se converter apenas em mero espaço de distração, ou de disciplinamento e docilização dos corpos das mulheres ou homens em privação de liberdade, perdendo a sua perspectiva de direito humano e, dever do Estado.

Vitória, por sua vez, ao ser questionada se gostava da educação oferecida na cadeia, apresentou uma resposta que chamou atenção pelos elementos detalhados que ela traz:

Gosto. A educação aqui é de primeiro mundo, eles são treinados, fazem o que pode, só que muitas delas não querem, se recusam de ir pra aula, mas os professores ensinam divinamente bem, pra mim. Ao ser indagada do porque a recusa a

entrevistada respondeu: Eu não sei o motivo que levam elas a não vir, muitas acham que aqui acabou depois que chegam aqui. Eu acredito que seja assim, eu até incentivo na aula, para elas participarem. Além da remissão fora aprender. Eu mesma, tem coisas que a gente aprende na rua, que eu mesma só fui aprender aqui. A qualidade é muito boa, eles são pontuais. Os conteúdos são diferenciados lá da rua, eles passam os conteúdos que não sejam pesados para a mente uma coisa que dê pra gente participar e consiga ter um resultado positivo. Eu acho bom, porque tem gente que tem dificuldade e se os conteúdos forem os mesmos lá da rua vai ter gente que não vai entender pra mim, mesmo não há diferença porque você tem que ter força de vontade, querer e gostar, porque se não gostar não serve de nada, como é que você faz uma coisa que não gosta? Pra mim, você tem que ir pra escola porque gosta. Ou você vai só pra escola pela remissão? Ou para ouvir o que o professor tem a dizer? (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, VITÓRIA. Entrevista VIII. [set.2018]).

Quando Vitória afirma que a educação é de primeiro mundo e logo em seguida fala que teve coisas que não aprendeu na escola que frequentou fora da cadeia e conseguiu aprender na escola da cadeia, traz um sentido positivo atribuído a escola da cadeia, um aspecto de satisfação e gratidão por ter aprendido. Por outro lado quando ela fala da qualidade e dos conteúdos serem diferenciados, de não serem pesados para a mente, supõe-se que essa nomeação de “pesado” pode ser atribuída às experiências negativas da escola anterior ao cárcere, pois em seguida vem sua afirmação de que os conteúdos sendo menos pesados possibilitam a participação. Essa constatação corrobora na direção de melhor entender como se efetuam as práticas de ensino na cadeia, neste sentido é preciso compreender a importância da EJA nestes espaços. Segundo Onofre (2015, p. 250) ressalta:

Considerando a importância que tem na EJA o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica. Não se trata de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os envolvidos ressignificam as experiências das quais participam.

Os conteúdos são parte do processo pedagógico, não como uma fórmula ou algo imposto, mas que devem ser construídos. No caso da educação para pessoas privadas de liberdade é interessante que os conteúdos relacionem-se com as vivências das mulheres, que sejam interdisciplinares, pois elas precisam perceber-se no processo de aquisição dos conteúdos.

Conforme Onofre (2015) deixa evidente, o processo de ressignificar e transformar as experiências – cabe aqui ressaltar que as experiências de cada educanda(o) são subjetivas – ocorre dentro de um contexto com interferências diversas a ponto de moldar mentalidades, conformar corpos no caso da educação no cárcere, assim um questionamento norteador da

discussão seria: Se essa educação de primeiro mundo expressa na fala de Vitória é tão boa, será que ela é libertadora? O que seria uma educação de primeiro mundo para pessoas privadas de liberdade?

Quando se analisam as formas de ensino encontradas nas salas de aulas dentro ou fora do presídio não há muita diferença no processo de ensino. Embora se reconheça a importância e as especificidades da EJA, pouco se têm avançado no cotidiano. Vitor Paro (2014, p. 22) ajuda a refletir a respeito da essência do problema quando fala sobre método de ensino:

O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo a uma apresentação ou exposição de *conhecimentos e informações*, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e educando. Por isso, em lugar de levar em conta os três elementos do processo (educador, educando e conteúdo) e suas mútuas relações, para procurar organizá-las e criar as opções metodológicas de cada situação, o que se faz é concentrar as atenções apenas no conteúdo. As iniciativas didáticas consistem, então, em dispor e organizar esse conteúdo da maneira mais adequada a sua explicação pelo mestre e a sua compreensão e apreensão pelo aluno. Não faltam aqui as tradicionais máximas de se partir do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Mas, as opções didáticas não são ditadas por características do educando ou do educador, e sim do conteúdo: conhecimentos mais complexos, por exemplo, precisam ser desmembrados em parcelas mais simples para serem apreendidos. O que prevalece, entretanto, é o contexto da explicação. O educador é, no fundo, um explicador de conteúdos.

Suas constatações evidenciam que o foco do processo de aprendizagem ainda está no ato de ensinar condicionado ao conteúdo, desviando das educandas(os) e educadoras(es), que são fundamentais no processo de aprendizagem. Dessa forma, pensar a estrutura dos conteúdos para pessoas privadas de liberdade na modalidade EJA, torna-se complexo porque demanda inclusive repensar as tradicionais práticas de expor conteúdos, exige uma conexão direta com o contexto no qual essas educandas(os) estão inseridas, e quem melhor que as pessoas privadas de liberdade para revolucionar seus processos educativos?

Porém esses sujeitos precisam subverter as relações e condição de oprimidos a que o sistema carcerário os condena. Freire (2001) corrobora nesta direção ao afirmar que,

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? (FREIRE, 2001, p. 69).

As indagações de Freire (2001) possibilitam cogitar que as alternativas para a educação em espaços de privação de liberdade devem ser construídas pelas pessoas que vivem esse processo, pois são as presidiárias e os presidiários que melhor entendem suas condições de opressão. Mas para que aconteça esse reconhecimento e reivindicação dos sujeitos em

privação de liberdade é preciso que elas(eles) tenham consciência da condição de opressão, do que desencadeia as circunstâncias nas quais estão inseridas(os), e para isso é preciso libertarem-se das amarras dos opressores⁴.

A educação nestes espaços têm que permitir um diálogo constante entre educadoras(es) e educandas(os) e construir uma base de reflexão, para assim revolucionar o ambiente no qual estão inseridas(os). Assim, como argumenta Freire,

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2015, p. 72-73).

Essa reflexão, para atingir uma prática inclusiva coletiva, precisa de um diálogo constante, uma organização em prol da libertação. Os objetivos dos oprimidos, no caso as presidiárias, precisam estar alinhados e para isso a reflexão faz-se pertinente, refletir não só as condições em que estão submersas, mas as causas e alternativas de libertação, bem como a educação enquanto ferramenta desse processo. Não pode se fazer útil apenas na sala de aula, todo o fomento intelectual precisa ser posto em prática.

O ponto de partida para a iniciativa prática precisa ser estimulado ou sensibilizado entre as mulheres encarceradas, que são as que mais sofrem o peso do encarceramento, mas esta não é uma responsabilidade apenas delas, e sim de um todo maior, seja das educadoras(es), carcereiras(os) e administração do presídio em geral.

Quando foi perguntado à professora Maria qual seria a diferença da educação oferecida na cadeia para a oferecida nas escolas convencionais ela respondeu da seguinte maneira:

É nas escolas convencionais, eles cumprem uma carga horária de quatro horas por dia e no sistema prisional já é reduzida, pois o sistema só permite duas horas por dia. A gente de certa forma enxuga os conteúdos de certa forma, eu pelo menos tento trabalhar a partir da necessidade delas, a minha turma por exemplo, tem dificuldade de leitura e escrita, eu dou mais ênfase na leitura e na escrita, porque é o ponto fraco delas, a maioria não estudou estar ali dentro a primeira vez como aluna em uma escola. Então eu vejo a diferença é justamente a forma que a gente trata o ensino regular a gente passar por mais dificuldades, elas são mais compreensivas, são mais participativas, a gente procura também textos reflexivos para serem trabalhados em sala de aula, então assim, a educação no sistema prisional ela visa a ressocialização. (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

⁴ Libertar-se das amarras da opressão, na direção do que Freire (2015) propõe envolve romper com a condição de ser menos, imposta aos oprimidos no seu processo de desumanização.

Quando Maria fala em “enxugar conteúdos” e das dificuldades das educandas, é até compreensível, visto que o horário é de fato reduzido sendo preciso fazer uma seleção dos conteúdos e um planejamento engajado a partir das dificuldades das educandas.

No entanto, a inserção de textos reflexivos, sendo trabalhada a parte dos conteúdos gerais representa um problema, pois a tarefa de ampliar a compreensão de uma educação baseada no pensamento crítico, na construção da cidadania, no empoderamento, no engajamento político, bem como outras dimensões do desenvolvimento social, não é algo que tenha que ser discutido e aprendido a parte de todo o processo de escolarização.

Essas dimensões têm de estar inseridas em consonância com a essência da temática abordada, por exemplo, ao se estudar matemática dentro dessa disciplina pode-se discutir os materiais que para serem construídos precisam de cálculos, medições, pode-se discutir sobre a realidade socioeconômica de cada presidiária. Pode-se ainda, por exemplo, alinhar a leitura e escrita à história e às histórias de vidas delas, levá-las a refletir sobre o passado e como ele influencia no presente, ou o que há de positivo e negativo em uma mesma condição ou vetor. Problematicar assim as questões dialogicamente.

Embora a educação no cárcere tenha como objetivo a ressocialização, é preciso investigar em que direção ela vem acontecendo, o que os educadores entendem por ressocialização e se as práticas educativas realmente atingem esse objetivo. Conforme ressaltado anteriormente com auxílio de Freire (2015), a reflexão tem que estar ligada ao campo da prática, não importa o *slogan* de educação ressocializadora, se na realidade ela reproduz uma educação conformadora.

Ainda no que se refere aos conteúdos, quando se indagou às apenas entrevistadas se elas gostavam dos conteúdos trabalhados na escola da cadeia, algumas respostas alinharam-se na seguinte direção:

Gosto sim e as tarefas que ela passa é fácil, não são difícil. Porque é sobre alfabeto, as vogais, é bom porque o modo alfabeto e como você aprende e se fosse difícil não seria bom porque eu tô começando agora ai se ela passasse coisa difícil que eu não sei (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ANA BEATRIZ. Entrevista I. [set.2018]).

Gostava não porque ela só fazia coisa fácil. B-A, B-O. aí eu saí (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUIDEA. Entrevista VI. [set.2018]).

Gosto, apesar de ser pouco o que passa é bom. É pouco porque falta os professores, são muitas matérias mais falta professores. Não tem professores para todas as matérias (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, SILVIA. Entrevista IV. [set.2018]).

Eu gosto, são bastante interessantes. Eu gosto do conteúdo de matemática (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, VITÓRIA. Entrevista VIII. [set.2018]).

Sim, até porque são os mesmos da escola normal, o que muda, é o jeito de ensinar dos professores, mas é o mesmo conteúdo (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, RAYLA. Entrevista X. [set.2018]).

Na fala de Ana Beatriz é perceptível a importância dos conteúdos estarem alinhados ao tempo de aprendizagem de cada educanda, pois o processo de aprender é seguido de etapas diferentes para cada sujeito. Por outro lado, Orquidea ressalta um problema que dialoga com essa questão do tempo de aprendizagem e da organização do conteúdo, a Educação de Jovens e adultos (EJA) tem suas especificidades e seu público demanda uma metodologia adequada para atender a sua formação, de forma que pode vir a ser constrangedor para o aluno quando não se é levado em consideração seu tempo de aprendizagem, conforme ressalta Gadotti e Feitosa (2018, p. 139),

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

A metodologia a ser desenvolvida nas práticas educativas para pessoas privadas de liberdade reflete diretamente nas educandas, a reprodução de outros métodos de diferentes modalidades de ensino quando aplicadas na EJA são encaradas como uma afronta aos conhecimentos dos jovens e adultos, até porque são pessoas que, independente do nível de letramento, têm conhecimentos de mundo, experiências diferentes com a leitura e a escrita, tornando-se uma falta de respeito o ato de alfabetizar adultos com as metodologias de alfabetização de crianças.

Na fala de Orquidea fica evidente o efeito negativo do processo de alfabetização na escola da cadeia, é como se subestimassem o seu potencial de aprender quando se propõe atividades com conhecimentos já superados pelo nível de aprendizagem já adquirido. É preciso considerar as dificuldades docentes em turmas multisseriadas.

Assim, é interessante que através do planejamento haja uma distribuição que vise melhor atender às educandas, a fim de garantir sempre o avanço, que seja qual for a temática trabalhada ela não seja limitada, não deixe o educando paralisado, incapacitado de ir além. É preciso proporcionar as condições para que a educação proposta nos espaços de privação de

liberdade traga como elemento de sua prática a possibilidade de ser uma ferramenta que contribua para na promoção da cidadania dos sujeitos.

Rayla ressalta que na educação no cárcere os conteúdos são os mesmos da escola fora da cadeia, a mudança estaria na forma de ensinar. É pertinente frisar que a EJA propõe outras formas de ensino considerando o contexto, as vivências a incorporação de temáticas que normalmente devem estar explícitas no currículo e serem inseridas no planejamento, fazendo conexões com os saberes universais curriculares.

Na fala de Rayla é perceptível que a educação da cadeia acontece obedecendo ao formato de educação proposta nas escolas fora da cadeia, porém as escolas dos presídios, bem como milhares de escolas do mundo, têm suas especificidades, pode-se dizer que possui uma identidade específica que reflete as diferentes condições e realidades dos sujeitos nela inseridos.

Assim, a educação na cadeia de Cajazeiras precisa construir a sua identidade partindo das realidades das mulheres ali inseridas, para então elas sentirem-se acolhidas e criarem uma relação de ambiência com a escola e, por conseguinte, com o processo de aprendizagem.

Por outro lado, Ireland (2011, p. 30) aponta as limitações similares da educação de adultos tanto no cárcere como em outros contextos quando diz que:

A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade sofre de limitações similares às da EJA quando realizada em outros contextos. Entender a educação em prisões como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que potencial de trazer benefícios mais amplos.

A educação para pessoas em privação de liberdade é pensada dentro do campo da EJA, buscando atender aos excluídos do sistema educacional, sobretudo, aqueles grupos que trazem particularidades subjetivas e que, historicamente, tiveram negados o direito à educação. É perceptível que mesmo a EJA acolhendo diferentes grupos populacionais que estão à margem, ainda são difíceis as conquistas para que o direito a educação seja institucionalizado na prática. O avanço de políticas públicas para sua efetivação ainda está caminhando, a ligação entre a educação para pessoas privadas de liberdade e o campo da EJA foi um passo neste sentido. É preciso ainda a união dos diferentes segmentos da EJA na luta por uma agenda de políticas públicas que tornem viável a educação nestes diferentes espaços.

Silvia ao afirmar que gosta dos conteúdos, mas que esses ainda são muito poucos, denuncia a ausência de professores para as diferentes matérias, a sua afirmação é o reflexo de um Estado que não tem compromisso com a formação dos cidadãos, considerando suas

especificidades sociais, econômicas, culturais, étnicas, de gênero, estejam eles dentro ou fora das prisões. Pois quando questionamos a gestão e o corpo docente da Escola Ariano Vilar Suassuna sobre há quanto tempo atuavam na escola, se eram professores efetivos ou contratados, constatou-se que os professoras(es) são todas(os) contratadas.

Alguns professores não enxergam a escola do cárcere como um ambiente de formação e construção do saber, tratando como espaço impossível de atuarem como professores, os relatos nas conversas informais durante a pesquisa são de que os professores efetivos recusam-se a assumir as salas de aula no presídio. Mas, a fala de Vitória ao afirmar que os conteúdos de que mais gosta são os de matemática, reforça que, embora com a difícil realidade enfrentada nesses espaços, há sinais de “interesse” com a escola, em fazer acontecer a educação na cadeia. Vale salientar ainda a importância de saber qual o propósito dessa educação oferecida na cadeia.

Questionou-se as detentas se em algum momento elas tinham sugerido alguma temática para ser trabalhada em sala de aula, as respostas suscitaram diferentes pontos a serem explorados:

Não. Eu deixo muito no critério da professora, né. A gente não tem muito tempo pra pensar no conteúdo não mulher, que é muito problema (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, RAABE. Entrevista II. [set.2018]).

De ter tinha, mas eu nunca sugeri não, porque muitas vezes eu ia pra distrair da mente pra sair da sela, sabe? (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, JHENNIFER. Entrevista III. [set.2018]).

Não, porque os conteúdos eles já trazem o conteúdo fica a critério dos professores (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, SILVIA. Entrevista IV. [set.2018]).

Não, não sugeri nenhum. Mas já propomos alguns temas, pelo menos nas vezes que eu fui pra aulas, mas nunca foi colocado em prática não. As que fizeram da última vez que eu vim, nessa segunda vez a gente sempre falava em ajeitar a sala de aula, mas a sala de aula hoje é ajeitadinha, pintadinha é adequada para uma sala de aula (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, IARA. Entrevista VII. [set.2018]).

A gente faz isso muito com a professora de Matemática, ela traz bingo pra gente fazer, uns jogos ela sempre procura fazer diferente, ela pergunta o que a gente quer. Ela sempre abre um espaço pra gente, por exemplo a gente tá trabalhando com o Bingo. Teve. Inclusive com a professora de Português, que ela mandou a gente escrever a nossa autobiografia. Afinal a gente nunca trabalhou lá fora e seria muito interessante, inclusive a gente sugeriu (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, VITÓRIA. Entrevista VIII. [set.2018]).

Não, mas eu gostava quando eles falavam sobre drogas, eu acho que deveria ser trabalhado mais esse tema. Fazer palestras falando sobre esse assunto de droga, o resto não (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, RAYLA. Entrevista X. [set.2018]).

Nas falas de Raabe e Silvia fica evidenciada a sua não participação na escolha dos temas a serem discutidos em sala de aula, há uma demonstração da noção de que essa é uma etapa que cabe apenas ao professor, já as demais demonstram que vez ou outra são consultadas para escolherem temáticas.

Quando Jhennifer menciona que às vezes “ia para distrair a mente”, é uma afirmação um tanto preocupante, pois reforça a compreensão de que a educação nestes espaços é como uma forma de distração, para passar o tempo, ou para remir a duração da pena.

Na fala de Iara, embora ela já tenha sugerido algumas temáticas, vemos que por algum motivo elas não foram colocadas em prática, por outro lado Vitória faz um relato afirmando que existem essas sugestões de temáticas e descreve as diferentes atividades que estão sendo desenvolvidas pelas professoras de matemática e de português.

Na resposta de Rayla, ela afirma que não há uma discussão sobre as temáticas a serem abordadas, por outro lado ela elogia e ratifica ter gostado da temática sobre drogas que supõe-se já ter sido discutida na escola. É interessante que ela sugere que essa temática deveria ser mais discutida, que deveriam ser feitas palestras com o tema das drogas.

É perceptível que a maioria delas tem propostas de temas que gostaria que fossem discutidos, mas aparentemente não se rompeu ainda em sala de aula a dicotomia entre a relação professor-aluno. Elas ainda percebem o professor como o detentor do saber e sentem-se incapazes, ou não aptas a decidirem o que devem estudar, isso porque a hierarquia da forma do ensino tradicional ainda dificulta, nesta direção faz-se necessário o diálogo conforme Freire (2015, p. 116) ressalta:

Para o educador-educando, diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado no educandos –, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Assim, falta a consulta, o diálogo sobre o que elas têm curiosidade e a mediação da professora(o) em pensar um planejamento que contemple os conteúdos universais com as temáticas propostas. O diálogo em sala de aula não auxilia apenas na melhor organização dos conteúdos, mas se for bem trabalhado favorece na melhor relação dos educandos em outros espaços. Desse modo, se as educandas forem instigadas a propor temáticas elas vão sentir-se parte do processo de sua formação, por outro lado na convivência, seja no pátio ou na cela com suas companheiras, vão sentir-se mais hábeis ao diálogo para a resolução de conflitos.

Ainda na fala de Vitória no que se refere à relação dela com a educação oferecida na cadeia, ao falar da relação com os conteúdos também faz afirmações sobre a força de vontade necessária para o processo de aprender, no seguinte trecho: “Pra mim, você tem que ir pra escola porque gosta. Ou você vai só pra escola pela remição? Ou para ouvir o que o professor tem a dizer?” (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, VITÓRIA. Entrevista VIII. [set.2018]). Mas, afinal o que tem de negativo ou o que falta de positivo para que as mulheres privadas de liberdade sintam-se atraídas para frequentar à escola que seja por outros motivos para além da remição de pena por estudo?

3.1 A Escola no Cárcere e o Processo de Remição de Pena

Ao longo das entrevistas foi recorrente a discussão sobre a remição, na maioria das situações a questão da educação era sempre vinculada à remição, quando se indagou uma das detentas se ela gosta da educação que é oferecida na cadeia ela respondeu que,

Não, porque nós vinemos para aqui todas educadas, todas bem grandinhas, né? E eles acham que vão reabilitar nós que a forma de todas as presas entenderem. Reabilitar eles não consegue porque a forma que vem o proceder de reabilitar, vão educar quem? O preso? Não existem outras maneiras de educar um preso, mas essa daqui não é o correto o que o governo oferece ao preso não é o certo. A pesquisadora questiona, porque não é certo? A entrevistada responde: Porque muita gente é sentenciada, sendo inocente, muitas pessoas são sentenciadas passando necessidade que eles deveriam ver o lado do pai de família, da mãe de família que são sentenciados. E a culpa é do governo por não ter trabalho pra eles. Não foi o meu caso, mas de muitas que eu vi aqui no presídio, de muitas. Você ter que entrar na vida do crime porque não tinha como alimentar seus filhos. Não tinha uma porta de emprego lá fora, porque o marido estava preso, não é porque elas querem, a necessidade obriga, então eu penso que se eles dessem emprego pro preso sustentar a família lá fora, não existia tanto traficante e tanto ladrão. Agora eles querem “mola”, da remição e cem reais, pra quem tem que sustentar uma família de 2, 3 filhos lá fora, eles querem reabilitar dessa forma, não vai dar jeito. Não vai reabilitar ninguém (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, MARIA LUIZA. Entrevista XI. [set.2018]).

São múltiplas as compreensões de educação e Maria Luiza destaca a sua definição, vinculada ao tempo de vida talvez, jamais se conseguiria adentrar a essência das afirmações das entrevistadas sobre educação, nem é esse o objetivo, o máximo que a presente pesquisa pode fazer é aproximar e analisar as ponderações do que foi coletado.

Maria Luiza, ao afirmar tão incisivamente que não gostava da educação, pois todas já seriam educadas, demonstra uma firmeza, bem como na justificativa, ao denunciar a ineficácia da educação oferecida na cadeia ela demonstra que o Estado não prevê, ou se prevê por algum motivo oculta no processo do encarceramento, medidas que reabilitem a

apenada(o), ela denuncia assim a injustiça a que muitas mulheres são submetidas ao serem encarceradas, demonstra a ineficácia do sistema penal, a inoperância do regime, o seu fracasso.

Conforme Candioto (2012) ressalta, ao falar do processo da produção da delinquência, que “[...] a normalização da delinquência, além de ser economicamente lucrativa e politicamente útil para neutralizar as lutas sociais, também opera como justificativa para a atuação, recorrentemente excessiva, por parte dos aparelhos de controle e regulação estatais.” (CANDIOTTO, 2012, p. 22). Logo, não é ingênuo o fracasso dos processos de reabilitação.

Neste sentido, quando Maria Luiza afirma que muitos entram na vida do crime por necessidade e que se houvessem oportunidades não se teria tantas pessoas na vida do crime, ela acaba por coincidir com as ideias de Foucault (2014, p. 270), pois o mesmo já denunciava essa realidade quando em “Vigiar e Punir” menciona o fato de a maioria dos crimes estarem ligados a uma determinada classe social, no caso a dos menos esclarecidos, menos abastados e que vivem situações hostis.

[...] o crime não é uma virtualidade que o interesse ou as paixões introduziram no coração de todos os homens, mas que é uma coisa quase exclusiva de uma certa classe social; que os criminosos, que antigamente eram encontrados em todas as classes sociais, saem agora “quase todos os da última fileira da ordem social”[...] (FOUCAULT, 2014, p. 270).

Tal afirmação de Foucault de que o crime não é algo que possa ser introduzido nos corações dos sujeitos, auxilia no entendimento de que, embora a concentração de crimes até o século atual seja alta, seguindo um padrão de pessoas de classes sociais menos assistidas, é algo que acontece com o apoio da maquinaria dos dispositivos legais e com o interesse de classes dominantes.

Desse modo, quando esses sujeitos de classes inferiores encontram-se sob a responsabilidade do Estado espera-se perante as propostas instituídas nas leis que se efetue a sua regeneração, através da ressocialização das pessoas privadas de liberdade para posteriormente reintegrarem à sociedade, mas para que assim acontecesse precisaria haver uma quebra na antiga estrutura que se mantém atual do poder social.

Como isso não se efetua na prática, após a estada no cárcere as pessoas que cometeram delitos, na sua grande maioria, quando retornam às ruas voltam a cometer delitos, tornando-se reincidentes, mostrando assim o fracasso na ressocialização no sistema penitenciário. Ainda em conformidade com os argumentos de Maria Luiza, os meios e as formas acabam por serem

ineficazes, segundo Foucault (2014) é um processo já esperado pelo real objetivo da prisão. Pois,

[...] a prisão, ao aparentemente “fracassar”, não erra seu objetivo; ao contrário, ela o atinge na medida em que suscita no meio das outras uma forma particular de ilegalidade, que permite separar, pôr em plena luz e organizar como um meio relativamente fechado, mas penetrável. Ela contribui para estabelecer uma ilegalidade, viável, marcada, irredutível a um certo nível de secretamente útil – rebelde e dócil ao mesmo tempo; ela desenha, isola e sublinha uma forma de ilegalidade que parece resumir simbolicamente todas as outras, mas que permite deixar na sombra as que se quer ou se deve tolerar. Essa forma é a delinquência propriamente dita. Não devemos ver nesta a forma mais intensa e mais nociva da ilegalidade, aquela que o aparelho penal deve mesmo tentar reduzir pela prisão por causa do perigo que representa; ela é antes um efeito da penalidade (e da penalidade de detenção) que permite diferenciar, arrumar e controlar as ilegalidades. (FOUCAULT, 2014, p. 271).

Desse modo, o “fracasso” é na verdade o que se espera dentro de uma lógica do sistema, então se aquelas pessoas mencionadas por Maria Luiza foram presas porque cometeram crimes de diferentes ordens, embora esteja instituído que a privação de liberdade será para reabilitar os sujeitos, na realidade ela acaba por conduzir a especialização da condição de delinquentes. Ao retornarem ao convívio social, a própria estada na cadeia as(os) condena ao estigma de ex-presidiária(o), o que provavelmente impossibilitará oportunidades de empregos, por exemplo, garantindo assim que elas(eles) continuem no mesmo caminho de delitos.

Quando indagada sobre se gostava dos conteúdos trabalhados na escola da cadeia, Orquídea, por sua vez, respondeu trazendo elementos sobre a remição de pena como o seu objetivo pessoal, assim como coletivo das detentas.

O objetivo meu e das presas não é aprender é a remição que aqui é paia. Aonde já se viu você trabalhar, estudar e correr atrás dos teus direitos e às vezes nem consegue? Como é que pode você estudar o mês todinho pra ganhar um ou dois dias, você chega lá e não tem, às vezes é que trazem a remição. Porque o que o preso quer é trabalhar não é aprender, o que a gente aprendeu foi na escola da vida que é isso aqui (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUÍDEA. Entrevista VI. [set.2018]).

Tanto na fala de Maria Luiza como na fala de Orquídea há uma desvalorização do ato de aprender e ressignificar os saberes. Elas expressam descrédito pela educação que é oferecida na cadeia. A fala de Orquídea de que “o preso quer é trabalhar e não aprender”, pode ser explicada por duas vertentes. A primeira, de que a maioria das pessoas encarceradas

tem baixa escolaridade, então se constata que não há uma relação boa em seu percurso com os processos de escolarização.

Em segundo, existe a necessidade de trabalhar, não pela importância do trabalho em relação à condição do sujeito no processo criador, pois o trabalho ao qual ela refere-se é sob a visão de vender sua mão de obra em troca de um retorno financeiro dentro das leis introjetadas pela visão capitalista. Dentro de uma condição de alienação que, inclusive, supervaloriza o conhecimento no sentido técnico da ação e desvaloriza o conhecimento reflexivo, filosófico que implica a reflexão seguida de ação para a modificação de contextos.

Desse modo, as mulheres, ao participar de um processo de educação formal, na direção da formação humana e alinharem-se na direção da mudança do sistema atual, pode resultar na desconstrução das estruturas de opressão. No caso contrário, se o saber, a educação, for utilizada como ferramenta de represália contra o sistema, não reverte as condições e relação de exploração *versus* alienação do povo, favorecendo assim a permanência do sistema cíclico.

Outro ponto a ser destacado na fala de Orquídea é quando ela menciona que “a gente aprende na escola da vida”, este relato dispõe de uma definição de educação subjetiva que valoriza e entende as outras dimensões de aprendizagens para além das instituídas na escola. A exemplo das vivências do fazer cotidiano que Segundo Brandão (1995) “[...] sem o saber que existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática, os subalternos criam e recriam a sua própria educação. E ela não existe só para difundir o *saber*, mas para reforçar o *resistir*.” (BRANDÃO, 1995, p. 106, grifos do autor).

Ao falar dos processos de resistência que as comunidades adquirem, o autor reafirma a importância das pessoas que vivem à margem e de seus processos de produção do saber, como essas pessoas recriam, subvertem e desvendam contextos a partir dos meios disponíveis. No caso das detentas, elas têm suas formas de resistência, de valorização e reconhecimento de saberes advindos de suas realidades. Antes a maioria não teve boas relações com as escolas, elas reafirmam-se e criam seus meios de validação de seus conhecimentos.

Quando perguntamos se em algum momento as detentas tinham sugerido algum tema a ser trabalhado na sala ou se isso já havia acontecido, Orquídea e Crys conduziram respostas alinhando a problematização da remição de pena por leitura conforme segue:

Não, Não, Não, não até porque os ventiladores estavam desligados aí eu queria sair fora logo. O agente deixou o ventilador desligado aí eu tenho problema de “focamento” aí eu disse que ia sair logo. A coisa que eu propus eles fizeram que é a remição de pena por livros. Mas agora você passar um ano pra ganhar dez dias, um

mês de remição é muito pouco. Quem tem tempo muito grande (PENA) é melhor. Porque você ler o livro e explicar não é fácil, não pra mim que gosto de estudar que quis ser historiadora e eu sei explicar as coisas bem direitinho, agora imagine que pra muitos, você ler um ano pra ganhar trinta dias é complicado (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUIDEA. Entrevista VI. [set.2018]).

Sim, tem um projeto agora que você pega o livro e ganha quatro dias no mês, é ótimo, então eu acho muito bom, mas preferiria alguma outra coisa, ou um meio de trabalho. Já discutimos na sala de aula, o projeto de vocês e as questões de ter avanço na cadeia. Um desses temas que eu gosto, é sobre a união e menos violência, o debate (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, CRY. Entrevista IX. [set.2018]).

Na fala de Orquídea percebe-se que o pedido de fazer-se cumprir o direito à remição por estudo está sendo cumprido através da remição por leitura, ela relata a sua insatisfação sobre como está sendo feita a contagem dos dias remidos.

Na fala de Crys fica melhor expresso como acontece a remição pela leitura, a partir da iniciativa de um projeto, que a princípio ela não menciona, quando ela refere-se “ao projeto de vocês” está referindo-se ao projeto de extensão “O feminino aprisionado direitos humanos e relações de gênero”, do qual a pesquisadora é integrante, mas que não tem nenhuma relação com o processo de remição. Por outro lado, Francisca que foi entrevistada representando a administração da cadeia relatou que,

E nós temos agora o projeto de remição por leitura. [...] Na própria sala de aula, nós conseguimos junto com FAFIC doações de livros e lá nós fizemos nossa biblioteca tanto é que um dos espaços funciona como sala de aula e como biblioteca, onde tem um acervo bacana de livros e foi instalado pelo doutor Tiago Rabelo que na época era o juiz da 1º Vara de Execuções Penais da Cidade de Cajazeiras, implantou o projeto remição pela leitura, onde as apenadas pegam uma obra literária, leem, fazem um resumo e é feito um pequeno questionário para saber se de fato a obra foi lida e esta documentação é toda enviada para o juiz da vara de execuções penais e ele lá aplica a remição no cálculo penal dela que no caso a cada obra literária lida são três dias remidos da pena e a procura aqui é grande por esse projeto, a gente disponibilizou dois dias da semana pra fazer isso tanto para a retirada do livro da biblioteca, a entrega do resumo e a entrevista sobre a obra literária e hoje eu vejo que o interesse delas é imenso (Trecho de entrevista concedida pela pessoa representante da administração da cadeia, FRANCISCA. Entrevista XVIII. [jan.2019]).

A partir da fala de Francisca fica evidenciado o processo de remição por leitura na cadeia feminina de Cajazeiras, confirmando a existência do Projeto e o modo como vem sendo realizado. Vale refletir até que ponto o projeto têm uma iniciativa positiva, já que a remição concedida não está vinculada a outros processos de aprendizagem, sendo apenas pela leitura. De forma que falta a integração dos professores nesse processo trabalhando outras dimensões para valorar essa leitura, dar diferentes sentidos, que não se limite a um resumo ou

entrevista na qual as alunas relatem o que leram, assim falta a problematização em torno do material lido.

No que se refere ao que está disposto na Lei de nº 7.210 de 11 de julho de 1984 no seu Art. 126, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. Assim, é perceptível que o direito a remir pena por trabalho ou estudo estar no dispositivo da Lei de Execução Penal (LEP).

Porém, existem questões e entendimentos diferentes quanto ao que está no Art. 126, principalmente no que tange à contagem dos dias a serem remidos por trabalho ou estudo. No inciso I encontra-se disposto que 1 (um) dia de pena será remido para cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; e no inciso II, será remido 1 (um) dia de pena para cada 3 (três) dias de trabalho.

É possível observar que a LEP, pelo que está disposto nos incisos supracitados, evidencia uma valorização do estudo em relação ao trabalho, pois seriam necessário 12 horas de estudo para que se regrida 1 dia de pena, enquanto os apenados que utilizarem o trabalho no processo de remição terão que trabalhar 3 dias ou melhor 72 horas para que seja reduzido um dia na pena. Porém, a grande maioria prefere o trabalho, pela questão da remuneração que está relacionada às práticas laborais, ou até mesmo por ser uma prática comum o labor diferente dos estudos.

Ao indagar uma das professoras sobre como acontece o processo de construção do conhecimento, ela relatou mencionando como se apresenta na prática o processo de remição pela leitura na cadeia de Cajazeiras elencando as diferentes estratégias conforme segue,

De várias formas, de várias estratégias de ensino, de debates, aulas expositivas, de apresentação deles em sala. Hoje mesmo duas alunas apresentaram um livro, cada uma leu o livro e pra participar da remição por leitura, cada exemplar, para cada livro lido elas tem quatro dias de remição, aí hoje apresentaram, além do resumos que elas entregam aqui na cadeia, eu já puxo pra cá e dou uma nota, elas já apresentam e eu já atribuo uma nota (Trecho de entrevista concedida pela professora, CAROLINE. Entrevista XII. [out.2018]).

É notável que o cálculo por cada livro lido equivale a quatro dias remidos na pena, essa afirmação da professora Caroline coaduna com a informação de Crys sobre os quatro dias remidos ao mês referente a cada livro, a professora em seu relato ressalta que além delas apresentarem o resumo do livro lido para conseguir a remição elas aproveitam para avaliar o desempenho das educandas, a partir da atividade do processo de remição por leitura.

Com relação à contagem dos dias sob a pena, é pertinente discutir como o cálculo pode favorecer ou não as presidiárias no processo de abatimento dos dias remidos.

Para Marcão (2009, p. 177) “[...] tal questão existem duas posições jurisprudenciais, e adoção de uma ou outra resultará manifesto benefício ou prejuízo ao sentenciado.”. Faz-se relevante saber a fórmula para melhor empregar esse desconto dos dias remidos, o autor auxilia no melhor entendimento desses procedimentos ao explicitar as duas formas através das quais podem ser feitos os cálculos:

1ª posição: o tempo remido deve ser somado ao tempo de pena cumprida;
2ª posição: o tempo remido deve ser abatido do total da pena aplicada. A primeira posição é a correta e se revela mais benéfica ao sentenciado. A pena remida deve ser *considerada* como pena cumprida, e, sendo assim, o tempo de pena a ser descontado em razão da remição deve somar-se a pena efetivamente cumprida (pena cumprida + dias remidos). (MACÃO, 2009, p. 177-178).

No que se refere a como vem acontecendo o cálculo da remição de pena das detentas na cadeia de Cajazeiras, a pessoa responsável pela administração que prestou entrevista esclareceu que,

[...] foi baixada uma Portaria e a gente instalou uma comissão que é composta pela Diretora da Unidade Penitenciária, uma servidora da justiça, e a diretora da escola, aí essa documentação é assinada pelas três e no dia da entrevista estar sempre duas pessoas e quanto tem umas cinco à gente já faz toda essa papelada e essa comissão faz somente esse trabalho e na aula normal elas também têm a remição e a cada três dias ela tem doze horas remidas. No caso do trabalhado seria três dias trabalhados e teria um dia remido e no caso da educação são três dias de aula para dose horas de remição, aí com a frequência escolar a própria escola faz esse cálculo e a gente remete ao juiz e na verdade tudo isso se agrega, seja na leitura, no estudo e no trabalho e a remição vai cumprindo seu propósito (Trecho de entrevista concedida pela pessoa representante da administração da cadeia, FRANCISCA. Entrevista XVIII. [jan.2019]).

Observa-se então que há uma compatibilidade entre o que está disposto na LEP, e o que vem sendo executado no processo de remição de pena por estudo e por trabalho, de acordo com o relato de Francisca.

No que diz respeito ao que as detentas mudariam na escola da cadeia, as resposta de Ana Beatriz e Iara dialogaram com a questão da educação resumida, ou compreendida a partir da remição de pena. Inicialmente elas falam de questões estruturais e em seguida reafirmam suas opiniões sobre a remição de pena conforme seus relatos a seguir:

Nam a escola uns dias pra traz foi ajeitada, né. A escola tá ótima, tá mais bonitinha. Nam mulher faltava aquela grade ser aberta, porque claro a gente não tem condições

de fugir daqui, né. Num sei pra que esse negócio de deixar a gente trancada, a gente já vive trancada. Agora eu acho que nem dá vontade de ir pra escola, sobre a remição porque eu acho que essa remição nem vai sair, ai as vezes eu digo, eu não vou não porque eu sei que essa remição não vai sair mesmo. É bom, porque a gente aprende a escrever o nome, ler algumas coisas, mas fico desanimada, fico pensando na minha família, minha filha (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ANA BEATRIZ. Entrevista I. [set.2018]).

Eu mesmo não tenho o que mudar não, os professores são ótimos trata a gente super bem, são duas horas de aula, eu mesmo não vou pra escola aprender, eu vou por causa da remição porque eu tenho 9 anos e 11 meses de cadeia, eu acho que eles deveriam aumentar a remição de pena. Pelo menos a gente se esforçava mais em aprender. Assim, como eu tenho 9 anos de prisão, se tivesse um projeto em que não tivesse a remição e assim, a gente saísse daqui com um emprego pra já sair trabalhando, era bom. Terminou os estudos lá dentro e já vai sair com um emprego e tal. Trabalhando em alguma coisa. O estudo tem que servir pra alguma coisa, você não pode estudar e deixar guardado tudo o que você aprendeu. Tem que ser em função de um emprego, de um curso profissionalizante, porque quem é que vai dar emprego a uma presidiária? Que nada, quando eu sair daqui eu vou traficar de novo, vou ser avião, é 9 anos e 11 meses. Porque a gente passa 9 anos trancafiada, a gente não tem pra dar um prego em uma barra de sabão. A gente vive do sistema, com três filhos e quando sai não tem um emprego, não tem um salário com quatro filhos pra dar o de comer. Aí vai fazer o que? Vamos roubar (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, IARA. Entrevista VII. [set.2018]).

Ana Beatriz, ao afirmar que a escola está ajeitada, “bonitinha”, refere-se às novas salas de aula recém-inauguradas, pois antes da doação dos recursos para a construção das duas salas de aula as aulas aconteciam no albergue, um ambiente totalmente inapropriado para realização de aulas, visto que não haviam cadeiras nem espaço para a permanência de um número grande de mulheres reunidas, impossibilitando assim as condições mínimas para realização das aulas.

Quando Ana Beatriz aponta que está um pouco desanimada porque não sabe se a remição pelo tempo estudado vai ser concedida ou não, leva-nos a refletir sobre o porquê dessa preocupação, já que ela frequenta a escola. Na sua fala assim como na das outras detentas, em diferentes momentos, a remição por estudo aparece como se ainda não fosse uma garantia.

Por outro lado, a remição por trabalho não é uma oportunidade para todas, pois a única forma é através do trabalho na cozinha ou nas atividades de limpeza da própria cadeia. Em outro momento, Ana Beatriz menciona a escola como um local bom para aprender, assim a partir da sua fala é perceptível que a remição é o que mais a motiva a frequentar a escola, mesmo na insegurança de talvez nem remir os dias estudados, há também certo nível de compreensão da escola apenas como espaço de escolarização.

Vale neste momento refletir o quanto essa escola precisa avançar no sentido de uma educação libertadora e enquanto espaço de resistência da não reprodução do que está disposto por uma sociedade organizada em torno da opressão. Assim sendo, é preciso lutar pela

libertação tanto dos oprimidos como dos opressores, como aponta Freire (2015, p. 43): “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas, pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.”.

Na resposta de Iara, ela afirmou que não há nada o que mudar na escola e elogia os professores que, segundo sua opinião, são ótimos, ressalta também que não vai para a escola aprender, mas sim pela remição de pena e sugere que a remição deveria aumentar como uma forma de incentivo.

Desse modo, essas afirmações alertam para a importância de criar-se um diálogo com as detentas para debater sobre o real sentido da remição e da educação. Posto que é visível a forma como as mesmas têm usado a frequência na escola apenas como intermédio para remir dias de sua pena, sendo que a escola tem objetivos muito mais importantes do que um simples instrumento de conceder remição. Sendo que um desses objetivos está diretamente ligado à implementação de uma educação para a liberdade, envolvendo a construção da autonomia, do pensamento crítico, a possibilidade de humanizar o sujeito e criar meios para a sua libertação.

Ainda na fala de Iara surge um questionamento acerca da utilidade da educação, ela acredita que os estudos têm que servir para algo, seguindo a lógica do mercado de trabalho, deixando de lado as questões da libertação e os fins pedagógicos da ação educativa. “Os estudos servir pra algo”, assim atribui-se à escola a responsabilidade de fornecer uma formação e garantia de uma possível atuação no mercado de trabalho, dentro do cárcere e após cumprimento da pena.

Porém, o que as detentas parecem não compreender muito bem é que a educação sozinha não cumpre esse papel, ela atua nesta direção, mas é preciso que diferentes instâncias colaborarem com esse processo de emancipação. A educação é uma das frentes, e além disso, deve ser tratada como direito elementar, conforme Julião (2011, p. 152) ressalta ao falar da relação entre educação e trabalho:

Conforme identificado nos resultados da pesquisa, mesmo que seja positivo o papel da educação e do trabalho na política de reinserção social, defendo que não podemos simplesmente implementá-los para esse fim, mas, principalmente, que sejam garantidos como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas. É importante que compreendamos que são fundamentais a educação e o trabalho para o desenvolvimento humano, inclusive para a sua socialização.

Os dados da pesquisa de Julião (2011) revelam que é preciso, para além do processo de reinserção, que sejam compreendidas a educação e o trabalho nesses espaços como direitos elementares, mesmo na prática efetuando-se muitas vezes como um favor concedido pelo

Estado, não se deve esquecer que é um dever. Faz-se pertinente o entendimento de que essa educação oferecida em espaços de privação de liberdade esteja ancorada nos pressupostos de uma educação como prática da liberdade.

No final da resposta de Iara, percebe-se uma preocupação com a ausência de emprego, a falta de oportunidades, já que ela vai carregar o estigma de ex-presidiária, para quem as chances de conseguir trabalho praticamente inexistem, levando as pessoas nestas condições a voltarem para o crime, no caso dela voltar a traficar, sendo “avião”. O fato de não ter emprego, salário, e tendo a responsabilidade de criar quatro filhos, possivelmente a obrigará a voltar tanto ao tráfico quanto a roubar.

Desse modo, pensar a reincidência demanda a análise da realidade que os sujeitos após o cárcere enfrentam por causa da ausência de uma política de reinserção dessa população, uma vez que “[...] a detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão têm-se mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporções considerável, antigos detentos.” (FOUCAULT, 2014, p. 260). Nesta mesma direção Julião (2011, p. 148) ressalta a dificuldade de inserção dos egressos penitenciários no mercado de trabalho:

Cientes de que, mesmo qualificados, os egressos penitenciários dificilmente serão inseridos no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego do País e principalmente do estigma que os acompanhará pelo resto de suas vidas, torna-se fundamental refletir sobre essa proposição. Não é apenas com capacitação profissional que se alcançará a inserção no mercado de trabalho, pois, diante do grande número de profissionais qualificados desempregados, o mercado torna-se cada vez mais seletivo, priorizando novas habilitações e competências.

Julião (2011) ressalta ainda outro problema que as detentas enfrentam ao sair da cadeia, além do rótulo de ex-presidiária, a situação de desemprego que assola o país, as exigências para conseguir um emprego estão cada vez maiores. Neste sentido se antes de serem presas já foram as péssimas condições de vida que as levaram ao mundo do crime, ao retornarem a sociedade e encontrarem as mesmas condições excludentes de antes, porém agora enquanto ex-presidiária, volta para uma categoria ainda mais rebaixada, se antes já faltava emprego para elas a situação agrava-se bem mais após os delitos e cumprimento de pena.

O relato de Iara é carregado de uma consciência sobre como se efetua todo o processo, ela é incisiva em dizer que “a gente vive do sistema” não há argumentos que provem o contrário, a sua realidade que a condena à vida de delinqüente. O que o sistema carcerário e toda a estrutura social em torno reforçam, conforme Foucault (2014, p. 266) afirma:

O sistema carcerário junta numa mesma figura discursos e arquitetos, regulamento coercitivos e proposições científicas, efeitos sociais reais e utopias invencíveis, programas para corrigir a delinquência e mecanismos que solidificam a delinquência. O pretense fracasso não faria então parte do funcionamento da prisão? Não deveria ser inscrito naqueles efeitos de poder que a disciplina e a tecnologia conexas do encarceramento induziram no aparelho de justiça, de uma maneira mais geral na sociedade e que podemos agrupar sob o nome de “sistema carcerário”? Se a instituição-prisão resistiu tanto tempo, e em tal imobilidade, se o princípio da detenção penal nunca foi seriamente questionado, é sem dúvida porque esse sistema carcerário se enraizava em profundidade e exercia funções precisas.

O exercício dessas funções enraizadas é a manutenção da realidade de sujeitos como a Iara, entre tantas outras pessoas, inseridas nessa lógica desumana, que mostra que toda a estrutura das prisões é utilizada na direção da manutenção das injustiças sociais institucionalizadas por meio do Estado, a partir da insuficiência do sistema judiciário, sobretudo da legitimação da justiça.

Uma ausência quase que “naturalizada” pelo Estado e a não efetivação de políticas públicas com o objetivo de romper com as desigualdades sociais, multiplicando assim os altos índices de pessoas na miséria, à margem da estrutura social econômica, sem acesso às políticas sociais que incluam geração de trabalho e uma distribuição de renda mínima.

Foi constatado ao longo das entrevistas realizadas com as professoras(es) a menção do processo de remição de pena por estudo estando diretamente ligada à compreensão de educação no cárcere. No que se refere à opinião dos professores com relação à remição por estudo e a função da educação as opiniões divergem, e divergir não é um problema, mas as divergências chegam a ser abissais, de tal forma que a partir das análises é possível levantar hipóteses sobre o que contribui na influência das detentas sobre o que elas entendem por remição e processo educativo, pois há certa semelhança nos raciocínios tanto dos professores como das educandas.

Outra observação refere-se a todos os sujeitos entrevistados, pois ao falar do processo de educação na cadeia eles relacionaram diretamente com o processo de remição, mesmo no roteiro de perguntas não tendo nenhuma pergunta sobre o tema remição especificamente. Sejam ao relatar suas experiências na cadeia, na qualidade de presidiária, professora(o), ou na administração, a discussão perpassou sobre a opinião de todos os sujeitos.

Na entrevista da professora Maria, verificou-se a maior presença da educação sendo mencionadas as questões da remição em três perguntas diferentes, como é possível ver a seguir:

Bom, educação é a forma que a gente pode estar utilizando de amenizar as coisas que estão acontecendo, por exemplo, no sistema prisional, usamos a educação como

um meio de ressocialização que é a forma que a gente encontrou de ajudar aquelas pessoas que estão privadas de liberdade a serem inseridas de volta a sociedade e a gente utiliza as aulas de forma que saiam aptas e sejam inseridas na sociedade por meio da educação (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Bom, a educação no sistema prisional, ela vem com o intuito de ressocializar as pessoas que estão privadas de liberdade, onde três dias estudados se ganha à remição de um dia de pena, então elas também estão sendo beneficiadas com a própria educação. Eu vejo a educação prisional como um refúgio, principalmente para aquelas que pouco estudaram lá fora e estão aqui dentro, e estão inseridas na escola novamente mesmo sendo privada de liberdade elas encontram a escola como um lugar de abstração por passarem muito tempo trancadas, elas tem a sala de aula como um momento de distração, elas vão aprendem e ainda estão sendo beneficiadas com a remição de pena (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Olha a educação é a única forma de nos mudarmos a realidade que estamos, é como se a educação fosse a mãe de tudo que acontece, né? Por exemplo tem gente que tem uma educação boa, mas acaba se desviando, então eu acho que é através da educação que a gente consegue aprender a viver dentro de uma sociedade, onde ela vai lhe ensinar a forma correta de agir ou não, dentro da sociedade. Eu acho que as alunas, vê a educação como uma forma de liberdade as próprias alunas comentam que só vem para a escola por causa da remição, então a gente tenta desconstruir a ideia de que a escola é só esse espaço da remição, para que elas usem também o tempo que elas estão na escola, para aprender o que elas não conseguiram aprender aqui fora. É como se elas fossem aprendendo e de brinde elas conseguissem a remição, então eu tento trabalhar nesse contexto. Você quer a remição, mas você está aqui, então vamos aprender. Você estuda, aprende, consegue passar e consegue ter um desenvolvimento melhor e você superar várias dificuldades, e de brinde você vai ganhar a remição. Eu tento trabalhar assim, que a escola não é só o espaço de ganhar a remição, mas também o local de aprender, e que a remição elas fossem ganhando com cada passo que elas dessem na sala de aula (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Na primeira pergunta, sobre o que Maria entende por educação, ela já traz elementos de que a educação no presídio tem a função de ressocialização, como uma das formas encontradas para melhor reinserir as pessoas privadas de liberdade à sociedade.

Na segunda pergunta sobre como ela compreende a educação na cadeia ela reafirma o objetivo ressocializador e menciona como acontece a remição de pena, vale destacar que ela refere-se a esse processo como sendo um benefício para as detentas. Em seguida ela fala da educação como um refúgio e da escola como um espaço de abstração/distração. Compreender a escola para além de um mero espaço de abstração, mas sim como espaço de construção do saber, principalmente comprometida com a prática de liberdade em um ambiente aprisionador como no cárcere é de suma importância, percebe-se que pensar essa escola como ambiente de resistência, de mudança, é ainda uma questão a ser superada pela Escola Ariano Vilar Suassuna.

Na terceira resposta, referente ao processo da educação como promoção da emancipação ou possibilidade no fomento da liberdade das presidiárias, a professora Maria

afirmou que a educação é a única maneira de modificação da realidade, sendo então a educação um instrumento para viver em sociedade e melhor conduzir os processos, disse ainda que algumas das suas alunas frequentam a escola só por causa da remição e que ela tenta desconstruir essa visão, mais uma vez reitera a compreensão de que a educação pode proporcionar aprendizagens, “e de brinde” as detentas ganham a remição.

A compreensão de Maria assim como o relato da professora Lúcia, ratificam a maneira como a educação vem sendo oferecida e compreendida. Quando se indagou Lúcia sobre qual era o propósito da educação da cadeia, ela respondeu:

Baseado no que elas falam lá, né? Elas vão por causa da remição. Não vou mentir a você não, mas eu só escuto isso. Assim, você sabe que tem gente que vai para aprender, mas, boa parte delas é por causa da remição e por causa da juíza de direito que foi lá a pouco tempo e ela disse que estudar era bom e servia para a remição de pena deles, então eu acho que a justiça está tentando ressocializar elas, inclusive tem muitos delas que estão inseridos na sociedade tanto pela escola quanto pelo trabalho que eles fazem lá dentro, mais é isso mesmo, pela remição (Trecho de entrevista concedida pela professora, LÚCIA. Entrevista XV. [out.2018]).

A educação, na condição de direito inalienável dos sujeitos privados de liberdade, não pode ser confundida nem interpretada como uma forma de distração das detentas como menciona Maria. Embora já tenha ficado evidente nos relatos das presidiárias a percepção da escola como ferramenta apenas para conseguir a remição, é de fundamental importância que os educadores, agentes penitenciários, a gestão do presídio, bem como a sociedade, problematizem essa compreensão. Os objetivos da educação jamais podem ser reduzidos a compreensões engessadoras de contextos seja na prisão ou fora dela. Maeyer (2011, p. 47) colabora neste sentido ao afirmar:

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 de 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 lhe são fundamentalmente estranhas.

Na prisão é que a educação tem que romper barreiras, já que representa um sistema de condições hostis, onde os sujeitos estão à mercê de uma vigilância panóptica que vai além do controle dos corpos, é neste contexto que a educação precisa se impor criticamente, propiciando mudanças, e não como moeda de troca, como um produto para se conseguir ou até mesmo “comprar” a remição de pena, ou como uma utilização para justificar distração.

No que se refere à remição da pena por estudo, esse é um direito das detentas e sua frequência à escola não deveria estar condicionada a essa condição, uma das maneiras de desconstruir pode vir pelo próprio educador ao não reforçar a ligação direta entre a ida delas para a escola e o processo de remição.

Assim, como as educandas só focam na remição, os educadores estão sintonizados também na remição, quando poderiam estar preocupados com outras dimensões do processo formativo das presidiárias, trabalhando metodologias para tornar as aulas dinâmicas, contextualizadas e interdisciplinares para assim criar vínculos positivos entre a escola e as detentas. Conforme afirma Cunha (2010, p. 176) ao discorrer sobre a educação integrada à política para qualificação profissional no cárcere:

[...] a educação deve se integrar a uma política séria de qualificação profissional e trabalho no cárcere. As atividades de trabalho e educação na prisão não podem ser encaradas como mais uma ocupação para a reeducanda cumprir seu tempo de pena mais tranquila, mas deve fazer parte de um projeto consistente de resgate da dignidade humana e possibilidade de novos sonhos e rumos, quando do cumprimento desta pena. A ação educativa como meio para a ressocialização deve resgatar a dignidade humana das mulheres presas, permitindo a atividade criadora e a construção da autonomia.

Esse resgate da dignidade humana envolve diretamente a construção da autonomia, assim a educação revela-se essencial no processo da ressocialização. O professor Felipe em dois momentos da entrevista trouxe a questão da remição e do processo de ressocialização na direção do que Maria (2019) falou, assim como outras detentas articularam ao longo da pesquisa ao afirmarem que a prisão não ressocializa:

O presídio por si, não ressocializa, mas a educação e os programas que tem sido desenvolvido lá dentro tem esse caráter ressocializador. [...] Eu acredito, como eu falei, que a educação como um programa desenvolvido no sistema prisional tem caráter ressocializador, o sistema propriamente dito não tem em que sentido? Se a gente for ver, muitas dessas pessoas que estão lá dentro são abusadas de certa forma pelo sistema prisional, vamos dizer, irei contar por meio de relatos de alunos, alunos mesmos já relataram que os agentes, a direção do presídio, o sistema como um todo não considera a gente como gente, não considera a gente, como seres humanos, como pessoas de sentimento, colocam a gente aqui dentro, se tiverem comida estão dando, se tiver o médico chama a gente e se tiver a assistente social chama a gente. As vezes até estão aí, nos estamos precisando desse atendimento e não somos atendidos porque o sistema impede, não quer fazer o atendimento para todo mundo, ou acaba priorizando alguns então o sistema ele tem esse caráter de não ressocializador baseado nesse sentido porque privilegia alguns e desprivilegia outros (Trecho de entrevista concedida pelo professor, FELIPE. Entrevista XIV. [out.2018]).

Assim, a única diferença que eu vejo é a formação na escola normal e a do sistema prisional, como eu disse em outros momentos, muitos alunos não querem aula, eles vão pela remição que a aula permite para eles perante a lei. Então a diferença que eu

vejo é essa, alguns alunos são obrigados a ir por causa da remição e outros já vão por causa do aprendizado de educação mesmo, de quererem aprender e quererem se formar. [...] olha, a remição é até uma estratégia boa, porque serve até de estímulo para eles frequentarem a escola, mas eu vejo a remição como uma certa barreira porque fazem da educação como querem, muitos só vão pela remição e não estão nem aí para aprender tanto faz como tanto fez. Se tivesse uma agregação entre a educação e a remição ou se tivesse um trabalho entre a educação e a justiça seria mais legal, até porque chegam nos ouvidos deles que quando eles pedem pros advogados deles contabilizarem a remição chegam lá e o juiz diz que não conta a remição por estudo, só que é de lei e é conhecido que a educação e outras formas de atividades desenvolvidas no sistema são passíveis de remição e quando isso acontece causa um desestímulo, muitos desistem, param de frequentar as aulas (Trecho de entrevista concedida pelo professor, FELIPE. Entrevista XIV. [out.2018]).

Quando Felipe explicita sua compreensão de educação na cadeia, ele ressalta que o presídio não ressocializa, porém a educação e os projetos que são desenvolvidos na cadeia têm esse propósito, suas afirmações são baseadas na sua vivência enquanto professor e no que ele escuta das discentes com relação às restrições da cadeia impostas pela gestão. Restrições estas que se referem às condições básicas de sobrevivência, o acesso a atendimento médico, assistência social, tratamento humano para pessoas que, embora tenham cometido delitos, continuam sendo sujeitos de direitos, mostrando assim que o cárcere inferioriza e fere condições mínimas de sobrevivência.

Ao tentar compreender como acontece o processo educativo e as bases que conduzem ou não a uma educação libertadora, depara-se com uma realidade conforme constatada por Felipe. Com relação aos direitos básicos garantidos pela Lei de Execução Penal, em seu capítulo II que trata das assistências, na seção I, no seu Art. 10: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” (BRASIL, 1984). No parágrafo único do Art. 10, destaca-se que assistência estende-se ao egresso. E nos seus artigos subsequentes são destacados os tipos de assistências dentre elas: material, à saúde, à educação, jurídica, social, religiosa.

Diante da observação nos relatos de que esses direitos básicos são feridos, cabe questionar se ao menos a educação tem buscado a libertação desses sujeitos, a fomentação da construção do pensamento crítico perante a realidade relatada por Felipe, e como seria possível libertá-los dentro de um ambiente aprisionador no campo da realidade prática de direitos mínimos. Neste sentido, pensar a educação como uma das formas de transformações é o que Julião (2016, p. 36) articula:

Compreendendo a educação como o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades — o mais (saúde, alimentação, integridade física, psicológica e moral) são condições para a efetivação

da ação educativa — e educar como o ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades devem possuir um Projeto Político Institucional que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno.

Assim, conforme Julião (2016) é imprescindível a conscientização dos diferentes sujeitos no processo individual das detentas, e principalmente no entendimento de que a educação não se encerra na sala de aula, ela perpassa a responsabilidade dos diferentes profissionais em contato com as presidiárias, assim as carcereiras(os), diretora(o), professora(o), médica(o), dentista, familiares, entre outros, também são responsáveis.

Embora as presidiárias tenham cometido crimes, elas têm o direito de serem tratadas como humanas que são. Faz-se necessário reafirmar que não é favor, caridade, ou algo semelhante, é o respeito à condição humana do sujeito, um direito conquistado. Cabendo aos educadores enquanto agentes públicos responsáveis pela ação educativa nestes espaços potencializar a conscientização das pessoas privadas de liberdade.

Ao responder sobre as diferenças da educação oferecida na cadeia para a disponibilizada nas escolas convencionais, Felipe discorreu sobre o prisma já mencionado pelas presidiárias e pelas demais professoras(es), sob o argumento de que a frequência das detentas à escola está ligada ao interesse pela remição de pena, porém ele afirmou haverem algumas alunas que frequentam pelo interesse na aprendizagem e que concluem a educação básica.

Neste sentido, Felipe menciona a remição como uma barreira, pois ocorre uma desvalorização para com a aprendizagem. Por outro lado, Felipe sugere que deveria ter uma agregação entre educação e remição, ou um trabalho conjunto entre a justiça e a educação, pois ele relata que quando os advogados entram com pedidos de remição de pena dos seus clientes muitas vezes são negados, pois os juízes não contabilizam remição por estudo.

Neste sentido, é perceptível que se por um lado as detentas buscam a escola por causa da remição de pena que é um direito assegurado pela LEP, por outro nem sempre este direito é atendido. A questão não é ter um planejamento entre a educação e a justiça conforme Felipe sugere, pois isso já é garantido perante a lei, mas estabelecer uma fiscalização em torno das frequências escolares e do projeto de remição por leitura para que sejam registradas no

sistema da administração penitenciária e assim possam ser cobradas a contabilização perante a vara de execuções penais.

O que pode ser proposto é para além da remição por estudo, pois mesmo tendo que ser revista essa proposta outras medidas nesta direção devem ser efetivadas, ainda há negligências na conquista desse direito na cadeia feminina de Cajazeiras, explicando assim o porquê da insegurança das presidiárias ao mencionar o direito à remição como algo incerto.

Quando se indagou Orquídea com relação ao que ela mudaria na escola do presídio ela respondeu:

Eles batalharem pela a remição do preso, porque é o que eu acho que é, enquanto eles não colocarem na cabeça que a presa só vai pela remição não vão encher a sala de aula deles. Eu acho importante esse argumento porque quem não vai por amor vai pela dor, mas você começa a se aperfeiçoar, a gostar né? E procurar outro meio, uma coisa leva a outra (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUIDEA. Entrevista VI. [set.2018]).

Orquídea reafirma o não cumprimento da remição de pena por estudo e, como isso condiciona a presença delas em sala de aula, o diferencial na sua resposta está quando ela menciona o jargão popular de que “quem não vai por amor, vai pela dor”, sugerindo assim que inicialmente elas podem começar a frequentar a escola pela remição “forçadas” para obter esse objetivo, mas com o tempo passam a encontrar outro sentido na educação, vale salientar que a educação está sendo reafirmada como moeda de troca, falta consciência do que é a educação e da emergência delas entenderem o que representa a efetivação de práticas educativas.

Questionou-se Orquídea se ela via alguma relação com o que estudava na escola da cadeia com o que vivencia no cotidiano no cárcere, ao que ela respondeu com um comparativo entre a experiência na cadeia como “escola da vida” quando diz:

Olhe deixe eu lhe falar uma coisa, aqui é a escola da vida não existe aprendizado maior que uma cadeia, eu vi uma matéria na televisão que você que não aplica a bíblia nas escolas, aplica na cadeia quer dizer, o que você não aprende na escola, você aprende na cadeia com fatos. Mulher às vezes a gente se esquece de que está preso, e tem pouca presa, aqui tem quarenta presas aí vai duas. Porque eu já falei eles tem que ter mais atenção na nossa remição, porque se eles fizerem isso, com certeza a gente ía. Agora você chega lá e não ver a remição. Porque a presa ela quer sair. Se eu não soubesse ler e escrever sim, a escola teria sentido como tem duas meninas aqui que estão aprendendo a escrever. Agora eu acho que deveria ter era cursos profissionalizantes, o primeiro é um curso pra que você possa sair daqui e ganhar o seu próprio dinheiro e a casa da mulher que muitas saem daqui sem nem saber para onde vai, mau tratadas, abusadas, espancadas. Não se discuti isso na escola de jeito nenhum, a professora é ótima e tem diretor e tudo. Até porque é pouca gente tem nem como, três ou quatro aí nem fala. A única pessoa que vem falar sobre mulher é Mariana Moreira, o povo acha que ela vem aqui fazer nada, mas ela

vem falar dos nossos direitos, brigar por eles lá fora e nos aqui eu sei o que ela faz em buscar os direitos da mulher. Tem gente aqui que acha que ela vem trazer bombom, chiclete, mas aí eu sei o conteúdo. Já levei sim essa questão da remição de pena pra escola, onde já se viu você passar trinta dias estudando e ganhar o que? Você sabe o que é passar um mês na cadeia? Uma semana? Um dia? Vinte e quatro horas? Eu acho que a gente tinha que ter trabalho pra gente sair daqui e ganhar nosso dinheiro. A escola é só pra remição (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUIDEA. Entrevista VI. [set.2018]).

Orquídea ratifica a cadeia como um espaço de aprendizagem para a vida, onde “o que não se aprende na escola se aprende com fatos”, fica expressa em sua fala que a escola talvez seja algo muito subjetivo para ela e que na cadeia as vivências estão mais ligadas ao campo da ação.

Ainda na sua fala, Orquídea ressalta a escola sendo percebida apenas como um espaço de escolarização, deixando de lado outras dimensões, relata a ausência de projetos e cursos profissionalizantes, bem como a falta de espaço na escola para discutir questões do cotidiano, sobre direitos da mulher, questões de gênero, violência doméstica – que são assuntos que envolvem a atual realidade das mulheres presas, como menciona a Professora Mariana Moreira⁵, enquanto militante desse tipo de discussão. Em seguida, Orquídea reafirma a importância da remição de pena por estudo, relatando que inclusive já tentou discutir sobre isso em sala de aula.

Desse modo, é primordial que a escola faça uma mediação de discussões referente à realidade na qual as detentas estão inseridas, se o que as levam a escola é a remição de pena, é interessante que a escola construa um debate sobre isso, criando pontes de diálogos para auxiliar no processo de conscientização das detentas. Pois à escola não cabe uma postura neutra frente aos contextos nos quais os educandos estão inseridos, pelo contrário cabe a problematização e o diálogo, conforme Freire (2015, p. 34) ressalta:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Assim, é preciso que a escola da cadeia possibilite, para além dos processos escolarizantes, um espaço de diálogo problematizador da realidade, ressaltando que a formação crítica, a problematização e o diálogo são pressupostos basilares de espaços de escolarização, para que assim construam-se estratégias de resistência e conscientização, nesta

⁵ Dra. Mariana Moreira Neto, coordenadora do projeto de extensão: O feminino Aprisionado Direitos Humanos e Relações de Gênero (2013-atual).

mesma direção corrobora Freire (2015) ao afirmar que é mediatizados pelo mundo, pela partilha, que os sujeitos conscientizam-se.

Quando se indagou as detentas sobre se a educação liberta as respostas variaram entre as que afirmaram que libertava e as que disseram que não, o interessante é que algumas utilizaram argumentos subjetivos e outras ampliaram para o campo coletivo, a exemplo desses três relatos:

Com certeza, quando mais você aprender, mais você conhece tanto você se priva como quer conhecer mais. Quem conhece o mal que a droga faz, quando vai estudar o que a droga faz no corpo, na mente e no físico, você claro que não vai querer aquilo, só se você for burro, então eu acho que liberta sim (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, RAYLA. Entrevista X. [set.2018]).

Liberta no nosso interior, porque se não tiver educação, Miryan, eu não converso com ninguém, vem gente de fora e eu sei me expressar e aquilo me machuca, em saber que aqui dentro e não tem esse tipo de contato com ninguém (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, MARIA LUIZA. Entrevista XI. [set.2018]).

Não quem liberta é você mesmo. A educação serve pra muita coisa, como você é uma pessoa educada você entra e sai de qualquer canto, isso aí se chama educação (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, JHENNIFER. Entrevista III. [set.2018]).

É visível na fala de Rayla a valorização da educação no processo de conscientização. Por outro lado Maria Luiza, apesar de considerar que a educação liberta, apresenta argumentos ainda fechados em limitações singulares. Já para Jhennifer a educação não liberta, ainda assim ela reconhece a educação como algo bom, mesmo não compreendendo a sua dimensão política.

A presente pesquisa ressalta a importância de uma proposta de educação para a liberdade, não como um processo mecânico de aprender a ler escrever somente, mas que vai além. Conforme Freire (2015, p. 60-61) ressalta:

[...] a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-lo”, quer dizer, para transformá-lo. Daí a necessária esperança embutida na *Pedagogia do oprimido*. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania.

É preciso acontecer essa leitura da palavra precedida da escrita proposta por Freire (2015). A transformação do mundo depende dessa releitura, para que assim possa então ser redefinido. É nesta direção que se faz importante para as mulheres privadas de liberdade ter acesso a uma educação para a liberdade, ou seja, não adianta aprender a ler e escrever de

modo a repetir o que já está posto no mundo, é fundamental uma compreensão crítica para redefinir a história.

3.2 O Processo Pedagógico na Escola da Cadeia Feminina de Cajazeiras

Os relatos dos professores foram de suma importância para atender aos objetivos da pesquisa no que se referem às estratégias de ensino-aprendizagem preconizadas pelo órgão central para orientação docente do trabalho pedagógico na cadeia feminina, bem como as estruturas pedagógicas para a ação educativa.

Ao analisar as diferentes compreensões dos professores sobre planejamento, currículo, metodologias adotadas no cotidiano da escola no cárcere, assim como os desafios enfrentados, foi possível empreender uma sistematização de como acontece o planejamento e as demais práticas.

Indagados os docentes se existia um planejamento das aulas no presídio e se sim, como acontecia, as respostas conduziram a um entendimento ainda pouco detalhado de como se efetua o planejamento das práticas em sala de aula. Os relatos ficaram restritos a datas, tendo poucas elucidaciones referentes ao cotidiano de um planejamento escolar. Conforme seguem as falas:

Acontece toda a quarta feira, na Regional de Ensino com a coordenadora pedagógica da escola, x e y que é a diretora, isso toda quarta feira tem o planejamento (Trecho de entrevista concedida pela professora, CAROLINE. Entrevista XII. [out.2018]).

Sim, existe. No inicio a gente tinha muita dificuldade porque nós éramos inseridas em outras escolas e essas escolas não davam o atendimento necessário que a gente tinha, né? A pesar de surgir já tem uns seis anos já, a escola no sistema prisional vinculada ao estado, então assim planejamento que a gente tinha não era pra gente, a gente era inserida em outra escola e a gente acompanhava esse planejamento mais para cumprir a carga horária que nós temos que é de vinte horas aula semanais. Agora a gente tem nosso planejamento, né, que é relacionado e direcionado ao sistema prisional onde nos dar o suporte de como trabalhar e em algumas situações que a gente encontra dentro do sistema prisional e também tem o auxílio, as vezes a gente tem uma dúvida em relação a algo e no planejamento a gente tem essa interação, e compartilha essas vivências de cada professor, a gente faz essa relação contando o que aconteceu em sala de aula, um momento de partilha e aprendizado também, né? (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

A gente faz o planejamento das aulas do presídio de forma semanal. As aulas do presídio ocorrem nos dias de segunda, terça, quinta e sexta. As quartas-feiras não tem aula porque eles utilizam esse espaço para visitas intimas então não tem aula de jeito nenhum para elas, aí nós professores utilizamos esse dia para sentar para fazer o planejamento das atividades com todos os professores do sistema prisional. A gente conversa como foi à semana, se está havendo algum problema em relação a algum aluno, em relação a algum material, o desenvolvimento dos alunos nas aulas, se alguns alunos estão conseguindo desenvolver ou se estar ficando pra trás, se está

progredindo ou não, se tem a necessidade de mudar de ciclo. Porque na educação prisional a gente chama de ciclo que está integrada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), se a gente muda de ciclo podendo até adiantar o ciclo, caso o aluno tenha uma capacidade cognitiva de acompanhar. Exemplo, um aluno do ensino fundamental pode ter a capacidade de acompanhar um aluno do ensino médio. A gente pode avaliar se o aluno pode mudar de ciclo, já que é multi seriado, ou seja, todos os ciclos juntos, não podendo infelizmente separa-los, a exemplo de um aluno do ensino fundamental estar na mesma sala de um aluno do médio, na maioria das vezes por espaço ou a dificuldade de profissionais para atender naquele dia, então a gente trabalha assim de forma mais unificada (Trecho de entrevista concedida pelo professor, FELIPE. Entrevista XIV. [out.2018]).

O planejamento a gente faz inserido com os professores do sistema prisional, até porque a educação prisional não é muito aberta, tem suas limitações e têm alguns conteúdos que não podem ser exibidos dentro da sala de aula do presídio como a questão de vídeo aulas, os filmes antes de passamos para os alunos, nos temos que assistir para ver se não há algum episódio ou cena que possa estimular eles como a violência, até porque nosso empenho é tirar eles do mundo da violência (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA JOSÉ. Entrevista XVI. [out.2018]).

Tem o planejamento semanal que acontece toda semana com a coordenadora, ela passa alguns detalhes que tem que ser incluídos e tem um planejamento pessoal de cada disciplina, eu gosto de planejar com quatro dias de antecedência sempre tendo de duas a três atividades prontas para explicar para eles, porque às vezes não dá certo, mas a outra se encaixa no planejamento do dia. A pesquisadora indaga se há um planejamento coletivo entre os professores? A entrevistada responde: Assim, essa coisa de partilhar o planejamento depende da semana, por exemplo, essa semana foi à semana do ENEM, para explicar para eles, para que pudesse ter uma visibilidade, para que eles tivessem noção da marcação do tempo, então teve um planejamento entre a gente, uma comunicação na verdade, de como seria trabalhado e abortado as temáticas (Trecho de entrevista concedida pela professora, LÚCIA. Entrevista XV. [out.2018]).

A professora Caroline resumiu sua resposta à menção dos dias nos quais ocorrem os planejamentos. Maria, por sua vez, falou da dificuldade que era fazer o planejamento quando não existia a escola da cadeia e os professores eram vinculados a outras escolas, e relata como foi positiva essa mudança após a criação da Escola Ariano Vilar Suassuna. Pois anteriormente o planejamento era só uma forma de cumprir a carga horária, passando então por uma ressignificação, o planejamento passou a ser direcionado às pessoas privadas de liberdade. Maria falou ainda do planejamento como um espaço de partilhar as vivências em sala.

O professor Felipe reforçou o que foi mencionado pelas professoras Caroline e Maria, acrescentando que o planejamento também é o momento de discutir o desempenho dos discentes e explica que a educação prisional e seus ciclos estão integrados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A professora Maria José mencionou que, além da parte do planejamento ser com todos os professores, têm as limitações de conteúdos, filmes. No caso das metodologias adotadas em sala, que passam por todo um cuidado em razão das interdições legais para evitar-se levar para sala de aula materiais que possam de algum modo promover a violência. Maria Jose

ressaltou o empenho dos professores na observância desta proibição, sobretudo porque um dos objetivos da educação prisional “é tirar eles do mundo da violência”. Elas(eles), no caso, as(os) presidiárias(os).

A professora Lúcia mencionou que há um planejamento semanal, e que há instruções, dadas pela coordenadora, que devem ser seguidas. Também existe o planejamento pessoal. Quando a pesquisadora questionou se existe um planejamento coletivo, Lúcia afirmou que depende da semana, e que, normalmente, o que acontece é uma comunicação entre os professores acerca de determinadas temáticas que podem ser trabalhadas por um ou mais professores.

Pensar o planejamento das aulas, seja no âmbito das escolas dos presídios ou não, é de suma importância para a garantia de uma prática docente bem articulada. Contudo, é perceptível na escola da cadeia a ausência de elementos fundamentais no processo de planejar. Isso fica evidente na fala dos docentes, corroborando o que afirma Libâneo (2009, p. 22),

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político.

Neste sentido, o planejamento racionalizado e reflexivo envolve, além de um momento para partilhar o desempenho dos discentes, espaços para a estruturação de planos e projetos, com metodologias e conteúdos, com objetivos voltados ao contexto no qual as educandas estão inseridas.

Considera-se que, em qualquer ambiente que se pretenda educar, vão existir desafios, limitações, como destaca Maria José ao mencionar as dificuldades de trabalhar alguns conteúdos por causa das privações do ambiente. Isso, porém, não deve ser um fator determinante e a realização de um planejamento quando é flexível deve prever a readaptação, a reflexão frente ao que deu certo ou errado e a tentativa de mudança. É um momento que não é neutro e, tratando-se do ambiente prisional, deve estar inserido com elementos em conexão com as realidades das detentas.

É importante destacar ainda que o planejamento não deve ser um espaço no qual apenas são proferidas ou repetidas regras pré-estabelecidas, mas deve ser um ambiente de construção e reflexão da prática docente. O ato de planejar na docência é comum, é o

momento que qualifica a práxis do educador e a gestão da escola, no cárcere ou fora, é interessante fazer-se atenta para a importância da realização e efetivação da prática do planejamento para inclusive não se cair no espontaneísmo.

Essa relevância do planejamento como elemento essencial do processo pedagógico não aparece, contudo, na fala de Maria José, quando diz: “O planejamento é mais uma forma de preencher os requisitos impostos”. Posição partilhada por outras professoras(es), quando se restringem a falarem mecanicamente sobre o planejamento, sem detalhes fundamentais, reforçando a compreensão da função do planejamento como mais uma exigência burocrática, deixando de lado toda a sua significância política e didática.

A professora Lúcia na sua fala sobre o planejamento foi uma das únicas que mencionou que faz o seu planejamento individual, além de seguir as instruções do planejamento coletivo.

Em um dos relatos da gestora da escola, ela fala como acontecia a prática docente na fase anterior à criação da escola Ariano Vilar Suassuna. Ela descreveu quais foram seus desafios na condição de gestora ao relatar:

É assim, quando eu cheguei lá, eles estavam muito acostumados de fazer por fazer e não é porque você estar do lado de uma grade que você vai tratar diferente de outra pessoa, você merece respeito, merece atenção, porque eu sou muito bem paga para fazer o serviço de professor, a profissão que eu escolhi e o salário de professor para a cidade de Cajazeiras, ganha muito bem, então ele tem que fazer seu papel e como ser humano ele também tem que fazer seu papel. Então quando eu cheguei, houve muita coisa errada, então eu vim para colocar essas coisas no lugar, assim tinham faltas sem serem justificadas, eles não estavam nem aí para os alunos e não pode ser assim porque não tem pai e mãe sentado na mesa da direção que eu vou fazer de todo jeito, eu não aceito e você gostaria que seu filho tivesse aula todo dia, então der aula todo dia. Você quer festa de dia das mães na escola, então você faça também, vamos nos reunir e fazer. Não é porque o ambiente não é propício que eu não vou fazer o meu melhor, justamente para mostrar as outras pessoas que é possível (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola, AIMÊ. Entrevista XVII. [out.2018]).

As constatações de Aimê são bem emblemáticas. É interessante a forma como ela pensa a educação na cadeia e como deve ser o tratamento por parte dos professores, pautando-se no respeito. Faz uma breve comparação com as escolas regulares, quando menciona que não há a pressão dos pais e mães e aqui cabe a reflexão de que a educação, em qualquer contexto, deve ser de qualidade, não sob pressão, ou cobrança contínua, rompendo com a cultura do vigiar, que é mais uma forma de controle que deve ser rompida. As instituições, em diferentes instâncias sociais devem participar de forma ativa, pois são responsáveis pelos encaminhamentos dos processos educativos, não devem ser “fiscais”.

O descaso dos docentes destacado pela gestora indica uma importante trilha de investigação sobre as causas das ausências e os desestímulos dos professores como elemento que não pode ser divorciado de qualquer análise sobre a educação. No final da sua fala ela mencionou o fato de que o ambiente, mesmo não sendo adequado, não justifica que a educação oferecida deva ser ruim. Ou seja, a educação para os sujeitos privados de liberdade é um direito, e deve ser levada a sério. Mas, essa é uma questão ainda a ser superada.

Outra questão analisada foi com relação ao currículo, isto é, buscou-se entender qual entendimento cada um elabora sobre, por exemplo, como o currículo entra no planejamento da escola na cadeia. As respostas oscilaram entre definições mais teóricas a relatos de experiências:

Tem o currículo que já vem pronto, com aqueles tópicos lá que você tem que cumprir, só que o nosso currículo é outro, como eu disse tem aqueles conteúdos que já vem em cada disciplina e você vai tirar o que precisa (Trecho de entrevista concedida pela professora, CAROLINE. Entrevista XII. [out.2018]).

Currículo para mim, é a forma que a gente planeja o conteúdo que será trabalhado em sala de aula, claro que o currículo que a gente ministra no sistema prisional é diferente de uma escola de ensino regular, tem umas coisas que são restritas como a questão do uso de mídias, já é mais restrita, onde a gente tenta fazer as aulas mais dinâmicas para não ficarem tão cansativo. Então o currículo pra gente vai auxiliar e ver a partir dele, o que podemos e não podemos trabalhar em sala de aula, como também poderemos estar acrescentando a mais o que a gente ver que seja necessário. Então o currículo é flexível onde nós podemos segui-lo como também no decorrer do ano, a gente pode ir acrescentado ou retirando as coisas que não achamos necessário (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Olha, a questão de currículo pra mim, é extremamente desconfortável, porque como é que eu vou trabalhar com um aluno do sistema prisional sendo um só currículo? Com um currículo de uma escola normal, indo todos os dias, fazendo atendimento, o aluno tendo sua liberdade. [...] Porque o currículo não pode ser o mesmo, a gente pode falar de célula, de biologia como na educação normal? Podemos só que de uma forma diferenciada no contexto sobre célula, está entendendo? Não é tratado o conteúdo como o ensino regular em que eu vou explicar estrutura por estrutura, função por função, depois vou fazer uma experimentação, e como eu disse anteriormente não é permitido equipamentos, instrumentos cortantes ou até mesmo equipamentos que eles considerem como enviáveis a entrar no sistema prisional, então temos que rever esse currículo. Durante os nossos planejamentos a gente pensa muito sobre currículo, e principalmente tentar interdisciplinarizar os conteúdos e trabalhar com os projetos para atender os conteúdos da grade normal, mas também para diferenciar. Se nós fomos fazer uma relação entre currículo X alunos, muitos deles chegaram a desistir de ir para as aulas, porque achavam o conteúdo chato demais, ou o professor ficava ali no livro, quadro, caneta e lápis ou achavam os conteúdos do ensino fundamental e médio muito difícil, fazendo que muitos saíssem da turma e posteriormente voltassem, ou como ocorre indo para turmas anteriores por ser mais fácil, então a gente fica nesse impasse (Trecho de entrevista concedida pelo professor, FELIPE. Entrevista XIV. [out.2018]).

Currículo é um caminho que a gente escolhe para atingir um determinado objetivo é como se fosse uma seta que mostra o caminho e você não desvia daquele caminho. O currículo no planejamento é pensado a fim de propor ideias, estimular o

conhecimento, ou seja, o currículo no sistema prisional, busca resgatar o homem social, o homem civilizado que muitas vezes eles têm perdido (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA JOSÉ. Entrevista XVI. [out.2018]).

Currículo é tudo relacionado à sua vida. Assim, eu não sei responder mais ao meu ver eu acredito que o currículo é, se você é formado na área é uma das coisas principais ideias do presídio é que nenhum professor trabalhe nenhuma disciplina que você não tem formação e é trabalhado também o tempo que você tem em sala de aula. Porque o pessoal do presídio já tem um tempo de sala de aula, e eu sou recém-formada, mas eu já tenho alguns anos de sala de aula (Trecho de entrevista concedida pela professora, LÚCIA. Entrevista XV. [out.2018]).

A professora Caroline afirmou que existe um currículo que vem pronto com tópicos a serem cumpridos. Ela ressaltou que o currículo que a escola da cadeia utiliza é outro e restringe-se aos determinados conteúdos. Maria, por sua vez, vinculou o currículo ao planejamento do conteúdo, na direção do que a professora Caroline disse, ela reafirma que o currículo da escola da cadeia é diferente e justifica ao exemplificar as restrições de materiais que podem ser utilizados e a tentativa de tornar as aulas dinâmicas. Define como função do currículo auxiliar nas atividades em sala, e que este deve ser flexível tendo os professores autonomia para acrescentar ou retirar coisas.

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento e pensado como um processo de distanciamento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (ARROYO, 2013, p. 116).

Miguel Arroyo (2013) colabora na reflexão de como na fala dos professores a compreensão de currículo é estranha às suas práticas, ficando restrita à organização dos conteúdos e como isso é algo estruturado pela própria dinâmica do currículo. Quando há essa separação entre conhecimento e experiência, pensar a dinâmica curricular de escolas dentro do sistema penitenciário envolve a reflexão sobre as experiências de educadoras(es) e educandas(os), bem como as impressões e ressignificação dadas por esses sujeitos. Portanto, uma proposta curricular para estes espaços deve emergir da experiência para e com esses sujeitos.

O professor Felipe alertou para problemas que suscitam a modificação do currículo em espaços de privação de liberdade. Segundo seu relato é difícil pôr em prática no dia a dia o que está disposto no currículo, por causa das especificidades do ambiente, da utilização de materiais que normalmente são utilizados fora da cadeia e o fato de que práticas tradicionais,

seja a utilização do quadro e/ou a leitura do livro, são desestimulantes para os educandos em privação de liberdade.

É perceptível, no relato de Felipe, que faltam metodologias específicas para serem trabalhadas na cadeia, o que torna inviável seguir o planejamento curricular, pois pouco alinha-se à realidade da escola. Talvez seja esse um dos grandes desafios da educação em espaços de privação de liberdade: até que ponto as metodologias convencionais, que dão certo em outros espaços, têm produzido resultados positivos na prática pedagógica na cadeia?

A professora Maria José compreende o currículo como um caminho para se atingir determinados objetivos e que, no planejamento, o currículo é pensado na direção de propor ideias como um estímulo na busca por resgate do sujeito social, civilizado. Para Maria José pensar o currículo envolve a discussão de identidade, o questionar a respeito das teorias que baseiam tal currículo. Uma compreensão que está associada às subjetividades que estão presentes e perpassam a prática pedagógica exigindo que o currículo não deva ficar restrito à seleção de conteúdos.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2007, p. 15-16).

É neste sentido que cabe a afirmação de que o currículo tem intencionalidades, a teoria em que cada currículo apóia-se defende ideais, constrói e reconstrói uma compreensão de sujeitos e os conhecimentos que versa são o meio que se utiliza, por exemplo, a categorização dos conteúdos é parte de uma conjuntura maior, que envolve toda uma construção teórica em torno de objetivos a serem atingidos. Compreender “a serviço de que” e “de quem” está ancorado o currículo da escola da cadeia feminina é um passo para entender que tipo de sujeito pretende-se formar.

A professora Lúcia ampliou a compreensão de currículo como algo relacionado à vida e confessou não saber ao certo o que é currículo. Ressaltou ainda o tempo de trabalho como educadora no presídio e relata que os demais professores tem mais tempo de trabalho em sala de aula diferente dela que é recém formada e só têm alguns anos em sala de aula.

Diante do desconhecimento de Lúcia sobre currículo faz-se pertinente a esta pesquisa a elucidação do que é currículo escolar, não uma definição exata do que seja, pois existem diferentes definições aplicadas a distintos contextos, mas optou-se nesta pesquisa pela

definição de currículo a partir das teorias críticas, tão bem definida por Silva (2007, p. 147-148):

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo é, em suma, um território político.

Sabendo-se que o currículo tem toda essa influência e está intimamente ligado às relações sociais de poder, é pertinente que os professores e gestores tenham consciência do que ele significa e como a sua estrutura não é inócua, como tão bem expressa Silva (2007) ao defini-lo como território político.

No que se refere a como é realizada avaliação da aprendizagem e quais os métodos avaliativos utilizados pelas professoras(es), os mesmos apresentam diferentes práticas avaliativas, mas as questões relativas às provas foram recorrentes. Afirmaram que:

É normal, eu não gosto de dizer prova, eu quando fui aluna não gostava desse tipo de prova, tem é claro uma parte escrita, tem os trabalhos em grupos, negócio de individual, é bom porque um aprende com o outro e vai construindo o conhecimento um com outro. Eu gosto de passar esses trabalhos (Trecho de entrevista concedida pela professora, CAROLINE. Entrevista XII. [out.2018]).

Bom, na minha turma no início do ano não é possível realizar provas, então eu faço a avaliação pelo resultado de uma atividade, pela interação em sala de aula, pela participação nas explicações. O processo de avaliação quantitativa, que é algo obrigatório a gente faz, mas a gente procura fazer como se fosse uma atividade normal, porque não tem a pressão de ser uma prova, aí eu começo a usar o termo prova no segundo bimestre que eu vejo que elas estão mais acostumadas com o ambiente e na questão das dificuldades, aquelas alunas que eu vejo não conseguem ainda fazer a prova escrita, a gente vai conversando sobre o tema da prova, fazendo perguntas e esperando elas irem respondendo. Porque eu tenho caso de alunas, que começaram agora a identificar uma palavra, conseguir ler alguma coisa, então usar o termo prova e exigir que façam uma prova, acaba desestimulando elas. Os métodos avaliativos consistem em diálogos, atividades realizadas, participação em sala de aula (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Eu vou dizer a partir das disciplinas que eu ministro e eu não sigo o formato de prova não até porque alguns deles não tem livro, muitos não tem caderno, e o material deles quem leva somos nós professores, que são folhas de ofício e se você dizer que aquele conteúdo cai na prova, pode ter certeza que no outro dia, eles não levam a folha e como é que vão estudar? Não tem nem como fazer uma prova e justificar que eles têm material, porque não tem. É algo muito rotativo a estrutura do presídio, cadernos alguns tem, livros também se tem livros não tem para todos e a gente deixa os livros para as atividades em grupo e minhas avaliações é de caráter mais discursivo não tem uma atividade que eu determine que é uma avaliação, ela se dar de forma discursiva de um determinado conteúdo em sala de aula e esse ano a partir de uma nova metodologia eu estou fazendo apresentações como se fossem

seminários, onde eu dou um tema e levo cartolina e lápis, para que eles possam estar fazendo as apresentações e discutindo em sala de aula. As vezes um aluno faz uma caricatura que retrata todo o texto e a temática que a gente estava discutindo, eu deixo livre a apresentação, outro aluno apresentou a temática em formato de musica na qual os conteúdos que a gente estava trabalhando era sobre caatinga, relacionado aos biomas brasileiros, outros alunos já fazem desenhos, outros já fazem esquemas e eu acho que eles produzirem o conhecimento, discutindo é muito importante processo avaliativo, a gente trabalha projetos multidisciplinares com outras disciplinas, eu gosto muito de trabalhar com a química por exemplo, esses dias eu estava trabalhando com a professora de São João do Rio do Peixe e nos propusemos trabalhar com plantas medicinais, eu entraria com a parte biológica e ela entraria toda com a parte química que envolve essas plantas medicinais, explicando os efeitos ao corpo humano, mostrando que a substância é inofensiva para os humanos, resultou em uma semana altamente produtiva, em que os alunos estavam engajados em aprender, a gente fez uma roda de discussão mostrando se a gente poderia usar associado a algum remédio, e isso foi bom porque mostrou temas relacionado as experiências deles. Um exemplo disso são os chás que eles tomam lá dentro e eles não sabiam por exemplo se é inofensivo, por quanto tempo usar se pode usar todo, a forma de preparo, que falta ao conhecimento deles, então a gente trabalhou de forma que agregou outros conteúdos e serviu de forma avaliativa também em que eles colocaram seus sentimentos e suas experiências, sempre mostrando o que aprendeu e ia vendo a aprendizagem deles sempre que a gente ia discutindo (Trecho de entrevista concedida pelo professor, FELIPE. Entrevista XIV. [out.2018]).

Um dos métodos avaliativos é a participação, a assiduidade. Porque é levado em consideração as questões qualitativas e quantitativas. E nas escolas regulares são levadas em consideração questões mais quantitativas, né? Claro que a gente faz, mas para preencher o currículo, mas eu sempre levo em consideração a participação deles, o engajamento (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA JOSÉ. Entrevista XVI. [out.2018]).

De inicio eu pensei em prova só que elas mesmo dizem que não vai dar certo, uma vai fazer e as outras vai colocar de todo mundo, aí eu resolvi em sala mesmo, depois que eu terminasse uma atividade ou um conteúdo, eu sentaria com elas e tentaria fazer e esse é meu método de avaliação e eu acho melhor porque eu vejo acontecendo, eu não vejo ela pegando da outra eu vejo ali acontecer, aí elas vão me perguntando quando não sabe, como se fosse uma atividade (Trecho de entrevista concedida pela professora, LÚCIA. Entrevista XV. [out.2018]).

A professora Caroline ressaltou não gostar de fazer provas, e ser mais adepta à trabalhos em grupo, pois em sua opinião os educandos aprendem uns com os outros. Já a professora Maria afirmou não ser possível a realização de provas e que a avaliação é realizada através da interação e participação nas explicações. Também falou sobre o processo de avaliação quantitativa que segundo ela é feito como uma atividade normal, para aliviar a pressão de se ter uma prova, e que no segundo bimestre ela introduz o termo prova e conduz um processo preparatório para sua realização.

É perceptível que os professores estão sempre fazendo menção à prova, como se a palavra avaliação já os remetesse a esse termo. Segundo Libâneo (2009, p. 195),

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser

submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Libâneo (2009) reafirma que avaliação não se resume à prova e no que se refere à prova, esse é um processo que deve remeter-se a apreciação qualitativa, no sentido de ser ressignificada. Para pensar a avaliação é preciso entender os diferentes processos envolvidos no diagnóstico que acompanha todo o processo de aprendizagem, que por meio do controle garante uma melhor dimensão do processo de aprendizagem. A prova, assim como outros métodos quantitativos, não deve ser rejeitada, conforme reafirma Libâneo (2009, p. 199):

É equivoco daqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos. Consideram que as provas de escolaridade são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos. Acreditam que, sendo a aprendizagem decorrente preponderantemente da motivação interna do aluno, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal. Por isso, recusam qualquer qualificação dos resultados.

É preciso existir um meio termo nas práticas avaliativas quantitativas e qualitativas. Nenhum método deve sobrepor-se a outro. Mas, a forma como são realizados é que faz a diferença, devem ser desenvolvidos considerando a realidade e as condições de aprendizagem de cada educando.

O professor Felipe relata a impossibilidade da realização de provas e de como é difícil a realização das atividades pela ausência de materiais didáticos como cadernos e livros. Afirma que têm utilizado metodologias discursivas, no caso seminários, e aponta outras metodologias que têm garantido resultados positivos, como as formas livres dos educandos mostrarem o que aprenderam.

Vale ressaltar que o professor Felipe não tem utilizado provas, desconsiderando as questões quantitativas que fazem parte do processo avaliativo, mas tem garantido a construção e transformação do saber, muito mais do que a transcrição dos saberes das suas educandas(os). O fato das detentas da cadeia feminina ou os detentos do presídio masculino estarem criando canções, desenhos, são formas encontradas de demonstrar o que aprenderam, talvez o que vem acontecendo nestas atividades seja o que pouco se consegue em diferentes espaços de salas de aulas, que é fazer o educando associar o saber aprendido e transformar em diferentes contextos.

A professora Maria José defende que deve ser considerada a participação, para ela as escolas regulares fixam mais nas questões quantitativas, e essa parte quantitativa é feita na

escola da cadeia, mas de um modo para preencher o currículo, valendo mais a participação e o engajamento dos educandos.

A professora Lúcia ressalta que, inicialmente, pensou na realização de provas, porém as detentas colocaram a questão da “cola” como um problema e a professora adotou um método avaliativo através de atividades mediadas.

Essa questão do problema da não realização de provas por causa da “cola”, ou seja, trapaçadas na realização dos exames, é interessante ser problematizada. A escola tem maneiras de discutir questões de costumes, a construção da ética, do respeito aos outros e a si mesmo, em um simples caso como este da não realização de provas pode ser mediado através de um diálogo acerca da conduta das mulheres, o reflexo negativo de trapacear, e esses desafios devem ser enfrentados.

No que se refere à gestão escolar da escola Ariano Vilar Suassuna quando questionamos a gestora sobre os desafios encontrados pela coordenação, na implementação da educação na cadeia, ela relatou:

Eu acho assim, quando eu cheguei eu era leiga, porque por mais que você escute não é a mesma coisa de você viver, quando eu cheguei eu tinha uma visão convivendo com eles, eu tenho outra, certo? A visão que eu tinha era escura e a visão que eu tenho hoje ela é clara, então eu posso dizer assim que eu os vejo como parceiros, independentemente dos crimes que eles cometeram, que elas cometeram eles então em sala comigo eu procuro fazer de tudo para que tenham um dia diferente, então todo o meu planejamento com os professores é em cima disso, é melhorar o dia a dia em sala de aula (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola, AIMÊ. Entrevista XVII. [out.2018]).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola quando questionou-se a gestora se existia, se a pesquisadora podia ter acesso ela relatou:

Então nos sentamos os professores e elaboramos o PPP. Agora o que existe ainda, ele está pronto, só que precisa de algumas mudanças que estamos aguardando a vinda da secretária, para que ela venha e realize as mudanças e ele ficar efetivamente pronto. [...] o PPP foi montado em seis meses, porque foi assim, pra reunir esse povo todo, na Gerência, as quartas feiras é cedido o espaço para fazer o planejamento com Cajazeiras, nas quintas feiras é em São João do Rio do Peixe, pois as visitas são na quinta, Uiraúna vem a ser uma vez ao mês, devido ser difícil e o horário a tarde, ela vem uma vez por mês e eu sento com ela e faço tudo. Porque embora eu esteja na gestão quem fez o papel de coordenação, também foi eu. Então eu trabalhei com os professores todos os projetos e inclusive os direcionamentos de sala de aula e a relação professor-aluno eu estava presente em todos esses lugares (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola, AIMÊ. Entrevista XVII. [out.2018]).

Na fala de Aimê sobre o Projeto Político Pedagógico ela evidencia a existência do projeto e a dificuldade em reunir os professores na construção do documento, a pesquisadora

solicitou acesso ao PPP, mas não foi disponibilizado sob a justificativa de que estava sendo ajustado.

Na fala dos professores ao serem questionados sobre os desafios, apontaram questões já discutidas, sendo uma não mencionada ainda a falta de materiais didáticos, conforme expresso a seguir:

Olha, quando eu iniciei a uns seis anos atrás, as dificuldades eram maiores, embora a gente já tenha suprido algumas delas. Uma das dificuldades encontradas em anos anteriores, estava relacionado a questão de material, em que a gente acabava comprando e hoje nós já temos esse suporte, a questão do material pedagógico a gente não tinha, acho que devido ao planejamento não serem tão direcionados a gente, né? Mais hoje a prática de ensino comparada com anos anteriores está muito melhor, assim mais fácil, mais dinâmica e com mais recursos também. Exemplo, se nós quisermos levar um filme, nos podemos estrar com um computador, um data show, caixa de som e antes era mais difícil, a questão de caderno, lápis. A gente não tinha tanta facilidade em conseguir, então a gente acabava comprando tirando do próprio bolso, ou mesmo as vezes vinha o recurso mais não era repassado para a gente e assim, hoje a gente já consegue essa ajuda e consegue fazer um trabalho melhor porque você começar um ano letivo, sem lápis, sem caderno, ali dentro elas não tem como comprar, não tem como ter acesso (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

O desafio é que elas aprendam, com o pouco que eu faço, mesmo sem material, mesmo no sufoco, mesmo a gente fazendo qualquer coisa, né? Tudo tem desafios (Trecho de entrevista concedida pela professora, CAROLINE. Entrevista XII. [out.2018]).

Acho que o maior empecilho ou coisas ruins, é que muitas se inscrevem mais não vão para as aulas, não são motivadas a ir, ou não querem ir. Esse é uma das principais coisas, é como se fosse um desestrevamento, elas estão desestimuladas demais. Por exemplo uma aluna minha conseguiu sair, mas acabou voltando então assim, você nota que elas voltam desestimuladas as que estão lá dentro acabam vendo e acham que vai fazer a mesma coisa. É uma convivência mutua de realidades diferentes que acabam influenciando uma a outra, entende? (Trecho de entrevista concedida pela professora, LÚCIA. Entrevista XV. [out.2018]).

Na fala da professora Maria é perceptível que houve avanços positivos com relação à estrutura e ao apoio no material didático, e que essas mudanças modificaram a qualidade do ensino oferecido. Segundo ela, é interessante ressaltar a realidade de diferentes professores em situação de restrição de materiais didáticos que chegam a comprar com seu próprio dinheiro, ou seja, acabam pagando para trabalhar, para exercer a profissão.

Para Caroline, o desafio está em as educandas aprenderem mesmo diante das restrições e dificuldades. Para a professora Lúcia, o desafio reside na frequência ou assiduidade das detentas à escola, o que, em determinado momento, configura-se como uma situação de desestímulo para o docente.

Ao pensar na direção de todos os desafios apresentados pelas professoras(es), gestores e educandas(os) o que mais se repetem são as questões da remição de pena, seja por estudo ou por trabalho. Fica evidente, portanto, uma ressignificação da escola, neste contexto, sobretudo, pelas educandas, dando ênfase à educação não como direito humano, mas como possibilidade concreta, objetiva, de atender um interesse mais imediato.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema levantado na presente pesquisa de compreender de que modo é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade foi satisfatoriamente tematizado, pois os dados da pesquisa revelaram as características da implementação da educação na cadeia. E a partir dos relatos coletados nas entrevistas foi possível analisar até que ponto a educação que é oferecida caminha ou não na direção de uma prática da liberdade.

No que se refere à metodologia, essa foi fundamental para alcançar o objetivo geral e os específicos, correspondendo ao que foi proposto. A bibliografia utilizada também teve êxito, pois auxiliou no melhor desdobramento da temática, entende-se que alguns autores mereciam ser mais articulados, mas isto não prejudicou nos resultados positivos.

A educação na cadeia feminina de Cajazeiras ainda precisa avançar no que tange a uma educação libertadora, ao longo dos relatos sobre os processos de escolarização, evidenciou-se que as detentas não compreendem a educação como aliada no processo de libertação. Em diferentes momentos percebeu-se que a educação era vista apenas como uma forma para remir o tempo de pena por estudo, os relatos delas variaram dentre duas que ainda viam na educação uma forma de conseguir vencer o analfabetismo, mas quanto as que insistiram em atribuir a função da educação da cadeia como forma de remir pena foi algo unânime em todas as entrevistas com elas.

Essa resignificação da educação não é extemporânea ou surpreendente, sobretudo, em um contexto com tantas adversidades, pois as detentas objetivam apenas livrar-se da cadeia, voltar para casa. Seria ingenuidade esperar que elas compreendessem a importância da educação na sua essência, já que inclusive muitas já chegam à cadeia tendo passado por processos de exclusão social, advindas de uma cultura de pouca ou nenhuma valorização da educação.

No que se refere ao posicionamento das professoras(es), constatou-se nos seus relatos também uma ênfase maior em resumir a educação como forma para remir pena por estudo, embora alinhassem para outros fins como a reintegração social. Vale salientar a importância das professoras(es) no processo de resignificação dos saberes na prática pedagógica em espaços de privação de liberdade, pois a forma como eles conduzem faz a diferença no avanço de uma prática educadora para a liberdade. Para tanto, faz-se necessária uma formação continuada específica para atuar nestes espaços.

Ao longo da pesquisa constatou-se que inexistente uma formação específica para esses profissionais. Além disso, a presença de um engajamento na luta por uma educação como direito é fundamental.

Segundo as observações e as entrevistas ainda falta uma educação crítica problematizadora, pois até quando as detentas falam sobre liberdade poucas compreendem a liberdade no campo político, algumas segregam o conceito no campo privado particularizado, e a escola se tiver uma proposta de educação libertadora colabora na melhor compreensão dos contextos nos quais elas estão inseridas, de modo que pode levar a fazer a diferença na reintegração social.

As detentas precisam elaborar uma conscientização de que a educação faz a diferença, de que o processo educativo não se encerra na sala de aula, e essa conscientização, conforme Freire (2015) articula em seus estudos, não acontece sozinha, mas em comunhão com os sujeitos.

A formação empoderadora dimensiona o fazer política na sua ação cotidiana e isso muda a forma como nossa atual sociedade organiza-se, sendo ainda de modo excludente. Essa mudança tem que vir das classes populares marginalizadas que são constituídas na sua maioria por negras(os) e pobres, sendo o cárcere só mais um dos espaços em que a educação que liberta deve chegar para criar um espaço de problematização, de filosofar no sentido de questionar: Por que? O que? Para quem? Como? Ou seja, todos os questionamentos dos porquês possíveis enquanto etapas necessárias para a libertação através da educação, que é o que de melhor pode subsidiar os processos de diferentes libertações.

Como destaca uma das entrevistadas que é através do estudo é que as pessoas tornam-se conscientes dos efeitos que as drogas causam, é preciso conhecer, entender, refletir para escolher, é preciso consciência e para isso tudo é preciso: educação.

[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (FREIRE, 2015, p. 44).

Conforme Freire (2015) afirma incisivamente não basta a compreensão da opressão pelos oprimidos, esse é apenas um passo, é preciso engajamento na luta por condições concretas. No caso das pessoas privadas de liberdade uma prática de educação libertadora política e crítica colabora nesse primeiro passo proposto por Freire (2015), mas esse primeiro

passo não deve ser desviado, para que não se inviabilize a luta pelo rompimento das condições de opressão.

Assim, para que as mulheres que cometeram diferentes delitos tivessem a oportunidade de retornarem à sociedade “ressocializadas” – se esse realmente fosse o objetivo da prisão –, seria preciso conceder condições para essa ressocialização, e nestas condições está uma educação de qualidade, libertadora. Muito embora, os estudos já comprovem que a prisão não ressocializa, que não passa de um falso argumento para sustentar a lógica do aprisionamento.

Quando a educação no cárcere não acontece seguindo o que está proposto nas Leis que asseguram o direito ela não se efetiva, revelando que o real sentido é manter essas pessoas no lugar social que estão, pois isso é o mais conveniente, conforme ratifica Davis (2018, p. 61),

A extinção contemporânea da escrita e de outros programas educacionais na prisão são indicadores da atual indiferença oficial em relação às estratégias de reabilitação, particularmente aquelas que incentivam os prisioneiros a adquirir autonomia de pensamento.

É neste sentido que se faz pertinente persistir na problematização da educação em espaços de privação de liberdade, desfazer-se dessa indiferença instituída que Davis (2018) ressalta, lutar para que a educação chegue nestes espaços e romper essa lógica de manter uma não reabilitação ao mesmo tempo em que se carrega a afirmativa de que a prisão reabilita. É perceptível a urgência em desnaturalizar a realidade que se esconde por entre os muros das prisões e a educação é uma forte aliada neste processo.

Por fim, aos sujeitos privados de liberdade é preciso dar a oportunidade, o acesso à educação não é suficiente, é preciso garantir a qualidade desse acesso, assegurar as condições mínimas para que ele seja bem efetivado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 Jun 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de Nov. de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF. Nov 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 30 Jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF. Jun 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 30 Jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF. Set 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13163-9-setembro-2015-781504-publicacaooriginal-148045-pl.html>. Acesso em: 30 Jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF. Jul 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 30 Jun 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 Jun 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e da segurança pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN MULHERES**. Mar. 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Federal. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. INFOPEN. Dezembro de 2014. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/bases-de-dados/bases-de-dados>. Acesso em: 30 jun 2018.

CANDIOTTO, Cesar. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 18-24, 2012.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 fev. 2019.

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

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". Entrevista realizada por H. Becker; R. Fomet-Betancourt, A. Gomez-Müller. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

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

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

IRELAND, Timothy D. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

JULIÃO, Eleonardo Fernandes. **A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola ou Prisão? **Caderno Cedes**, Campinas, V. 36, n.º. 98, p. 25- 42. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAEYER, Marc de. **A educação na prisão não é uma mera atividade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 fev. 2019.

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

MARCÃO, Roberto. **Curso de execução penal**. 7. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: Contexto de observação, interpretação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2008.

SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere II**: entender a natureza para o ser humano e o seu mundo. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2 Ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: Unesco, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é **Miryan Aparecida Nascimento de Souza**, sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e o/a Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada “Educação entre celas e grades: vivências e práticas pedagógicas no presídio feminino de Cajazeiras-PB ”

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: As intenções e motivações desse estudo deve-se ressaltar a necessária e devida contribuição da Universidade Pública na contínua referencialização do ensino superior por intermédio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, nesse caso, desdobradas nas frentes de trabalho da iniciação científica. O objetivo dessa pesquisa é analisar como é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade. Nesta etapa da pesquisa, com o/a Sr.(a), os dados dessa pesquisa serão coletados da seguinte forma: o/a Sr.(a) irá responder um roteiro de entrevista que aborda pontos relacionados ao modo como as práticas curriculares vem sendo implementadas no presídio, no tocante a implementação das ações pedagógicas do educar para a liberdade. E, a partir de então, em um outro momento, inserirei na categorização da pesquisa os resultados dessa entrevista.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Embora eu tenha o máximo de cuidado para com seu bem-estar é possível um eventual desconforto com as questões a lhe serei perguntadas ou, até mesmo, uma compreensão de sua parte de possível má interpretação de dados de minha parte. Entretanto, em todas as etapas dessa pesquisa, serão envidados todos os esforços possíveis para evitar riscos tais quais: constrangimentos, má interpretações nas análises e para com conclusões que não correspondam proporcionalmente a sua compreensão da dinâmica de trabalho em relação ao meu objeto de estudos. Como uma das garantias, sua confidencialidade será assegurada via pseudônimo que será escolhido por você para sua identificação entre os sujeitos desse estudo e os dados revelados aqui serão tratados com absolutos padrões éticos, conforme Resolução CNS 466/12.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: A participação do/da Sr.(a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnóstico específico para o senhor, e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, como no roteiro de entrevista não há dados específicos de identificação do/a Sr.(a), a exemplo de nome, CPF, RG, etc., não será possível identificá-lo posteriormente de forma individualizada.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O/A Sr.(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O/A Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços. Os/As pesquisadores/pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. O/A Sr: (a) não será citado(a) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr.(a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao/a Sr.(a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o/a Sr.(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao/a Sr.(a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE: Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. O/a pesquisador/pesquisadora _____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele compromete-se, também, seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar o professor orientador **Dr. Wiama de Jesus Freitas Lopes**, através do telefone 83 99914 2019. Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores, sito à Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - Tel.: (83) 3532-2000 CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador participante

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____	_____	____/____/____
Nome	Assinatura do Participante da Pesquisa	Data
_____	_____	____/____/____
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data



APÊNDICE B – Questionário de Identificação dos Sujeitos

Data: _____

1-DADOS PESSOAIS

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Orientação sexual: () Heterossexual; () Bissexual; () Homossexual.

1.4 Estado Civil:

() Solteira; () Casada; () Viúva; () Divorciada / Separada; () União Estável;

1.5 Cor: _____

1.6 Cidade onde nasceu: _____

1.7 Tem filhos(as)? () Sim () Não. Quantos(as)? _____

1.8 Quem é a/o atual responsável pelos/as filhos/as? _____

2 – DADOS SOCIOECONÔMICOS

2.1 Onde você residia?

2.2 Onde você morava? () Zona urbana () Zona Rural.

Se a resposta for Zona Urbana, é () Centro ou () Periferia.

Outra situação _____

2.3 Sua casa é () Própria () Alugada () Cedida

2.4 Quem morava com você? () Morava sozinha; () Filhos; () morava com o Pai; () Irmãos;
() morava com a Mãe; () Outros parentes; () Esposa, marido, companheiro (a); () Amigos
ou colegas;

2.5 Quantas pessoas moravam com você?

a) Uma (); b) Duas; () c) Três (); d) Quatro (); e) Cinco (); f) Mais de Cinco ().

2.6 Exercia atividade econômica antes da prisão? () Sim () Não

2.7 Qual era a sua renda mensal antes da prisão?

() Nenhuma;

() Menos de 01 salário mínimo;

() Até 01 salário mínimo (R\$954,00);

() de 01 até 02 salários mínimos (R\$1908,00);

() de 02 até 04 salários mínimos (R\$1908,00 até R\$ 3816,00).

3 – ESCOLARIDADE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Nível de escolaridade:

- () Analfabeta;
- () Ensino Fundamental Completo;
- () Ensino Fundamental Incompleto;
- () Ensino Médio Completo;
- () Ensino médio Incompleto;
- () Ensino Superior Completo;
- () Ensino Superior Incompleto.

3.2 Qual era a sua profissão antes de ser presa?

4 - INFORMAÇÕES SOBRE O CUMPRIMENTO DA PENA

4.1 Estão cumprindo pena referente à que tipo de crime

() tráfico de drogas; () homicídio simples; () homicídio qualificado; () crimes simples considerados casos de furtos; () crimes qualificados considerados os casos de furto mais ameaça e lesão corporal.

Outra situação _____

4.2 Condenada há quantos anos/meses de prisão? _____

4.3 Estágio de cumprimento da pena: () Início; () Metade; () Fim;

Outra situação _____



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



APÊNDICE C – Roteiros de Entrevistas

QUESTÃO DE PESQUISA: De que modo é implementada a educação prisional na cadeia feminina quanto às perspectivas pedagógicas do educar para a liberdade?

SUJEITOS: Gestor(a)

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Pseudônimo Escolhido: _____

Formação básica:

Graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Especialização: () Sim () Não - Qual: _____

Stricto Sensu: () Sim () Não - Qual/Em que: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação como docente na escola que administra: _____

Tempo de inserção na comunidade em que fica a atual escola: _____

Participa de algum movimento social vinculado à docência e/ou à gestão:

() Sim () Não - Qual(is): _____

2 QUESTÕES

1. Qual o critério de seleção dos professores que atuam no presídio?
2. O que é educação para você? Por quais fundamentos de educação o ensino é implementado na cadeia feminina?
3. Como você compreende a educação no presídio? E quais são os desafios e os avanços em relação a tais fundamentos estabelecidos e trabalhados?
4. Qual o propósito da educação oferecida no presídio?
5. Como é pensado o currículo pela Gestão? Nos fale um pouco, por favor, acerca das práticas curriculares comuns ou diárias no processo de escolarização das detentas.
6. Existe um PPP (Projeto Político Pedagógico) para educação oferecida no presídio? Quem o elaborou? Como ele é usado pelos docentes? Posso levar uma cópia?
7. Quais os desafios encontrados pela gestão na implementação administrativa da educação nos presídios?
8. A secretária/escola promove formação continuada específica para os professores que atuam no presídio? Como e por quais estratégias? Em qual periodicidade?

9. Quais são as metas estabelecidas no planejamento para a oferta de educação prisional? Por quê? E como são avaliadas? O que tem sido feito dessas avaliações de metas?
10. Qual a função social da educação do presídio?

SUJEITOS: Professores(a)

QUESTÕES:

1. O que é educação para você?
2. Como você compreende a educação no presídio?
3. Existe um planejamento das aulas no presídio? Se existe como acontece?
4. O que é currículo para você? Como é pensado o currículo no planejamento?
5. Qual a diferença da educação oferecida aqui no presídio para a oferecida nas escolas convencionais?
6. Qual o propósito da educação oferecida no presídio?
7. Em sua opinião a educação tem uma função na transformação da realidade das presidiárias?
8. Quais os desafios enfrentados no processo de atuação no espaço prisional?
9. Como acontece o processo de construção do conhecimento?
10. Como é realizada a avaliação da aprendizagem? Quais são os métodos avaliativos utilizados?
11. Para você como a educação pode ser utilizada ou compreendida para promover a emancipação? Ou possivelmente criar possibilidades para a liberdade das presidiárias?
12. Quais as práticas essenciais na prática docente no presídio?
13. A educação liberta? Por quê?
14. É fornecida alguma formação continuada para vocês professores que atuam nos presídios? Se sim, é uma formação específica para o ambiente em que vocês atuam?
15. Você compartilha conhecimentos, informações com seus colegas docentes que possam ser agregados na prática de vocês?
16. Como é a relação de trabalho com a gerência de educação?
17. Qual a relação de ambiência com os profissionais carcereiros e direção do presídio?
18. Qual sua compreensão de sujeito perante as suas educandas?

SUJEITOS: Educandas

QUESTÕES:

1. Você gosta da educação oferecida no presídio?
2. Você frequentou alguma escola lá fora o que ela tinha de diferente da escola atual do presídio? Qual a diferença das aulas do presídio para as aulas na escola convencional?
3. Você gosta dos conteúdos que estuda na escola do presídio?
4. Em algum momento você sugeriu um tema a ser trabalhado na aula?
5. Você vê alguma relação entre o que você estuda na escola com o que vivência na vida cotidiana como presidiária?
6. O que você mudaria nessa escola?
7. Em algum momento vocês discutem sobre as vivências de vocês enquanto presidiárias?
8. A educação promove mudanças nas concepções de mundo de vocês? Se sim quais?
9. A educação liberta? Por quê?

SUJEITOS: Pessoa que represente administração da cadeia.**QUESTÕES:**

1. O que é educação para você?
2. Como você compreende a educação no presídio?
3. Quais são as ações que a direção promove para incentivar o processo educativo das presidiárias?
4. Qual a sua compreensão de sujeito perante as presidiárias?
5. A educação liberta? Por quê?

APÊNDICE D – Placa da Cadeia Pública de Cajazeiras

Placa da Cadeia Pública de Cajazeiras



Fonte: Autoria própria, 2019.