



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS-TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO

LUZES NA ESCURIDÃO: NARRATIVAS NO CÁRCERE

**PALMAS (TO)
2019**

KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO

LUZES NA ESCURIDÃO: NARRATIVAS NO CÁRCERE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientadora: Dr^a. Jocyleia Santana dos Santos
Coorientadora: Dr^a. Daniela Patrícia Ado Maldonado

PALMAS (TO)
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C3311 Carvalho, Kely Rejane Souza dos Anjos de.
Luzes na escuridão: Narrativas no cárcere. / Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho. – Palmas, TO, 2019.
157 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2019.
Orientadora : Jocyléia Santana dos Santos
Coorientadora : Daniela Patrícia Ado Maldonado
1. Unidade Prisional Feminina. 2. Educação Prisional. 3. História Oral. 4. Tocantins. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS-TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO

LUZES NA ESCURIDÃO: NARRATIVAS NO CÁRCERE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins(UFT), Campus de Palmas, com requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas

Data de Defesa: 13/08/2019

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jocyléia Santana dos Santos – PPGE/UFT
Orientadora e Presidente da Banca

Prof.^a Dra. Ivande Apoluceno de Oliveira – PPGED/UEPA
Avaliadora Externa

Prof.^a Dra. Neila Barbosa Osório – PPGE/UFT
Avaliadora Interna

Prof.^a Dra. Daniela Patricia Ado Maldonado – PNPd/UFT
Avaliadora Interna

À Angelita Rita de Sousa dos Anjos, meu exemplo de mulher, mãe, força e determinação.

AGRADECIMENTOS

Ao construir nossa trajetória de vida e formação, são várias as pessoas que nos auxiliam nessa caminhada de maneira especial. A essas pessoas, tenho muito a agradecer, especialmente agora com a conclusão desta etapa tão importante em minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por me oferecer as condições necessárias para concluir este mestrado.

À minha amada mãe, Angelita Rita, a quem devo tudo o que sou hoje e por sempre acreditar em mim e na minha capacidade. A ela, meu amor incondicional.

Ao meu querido pai, Pedro Pereira e às minhas irmãs Cristiane Anjos e Arielly Anjos, agradeço a compreensão, amor e todo o apoio prestado durante essa trajetória.

Ao meu amor, Ciro Junior, companheiro de vida, de caminhada e de mestrado; agradeço por partilhar tantas aprendizagens e renúncias que resultaram em nossa conquista. E, principalmente, por dividirmos juntos a maior dívida de nossas vidas, nosso primeiro filho, que carrego em meu ventre.

À minha amada orientadora, Dra. Jocyleia Santana, mulher sábia, que sempre me orientou, não só nos caminhos do mestrado, mas também em outros momentos em que sua gentileza e sabedoria foram fundamentais.

À minha coorientadora, Dra. Daniela Patrícia, que foi muito mais que uma professora, e sim uma amiga querida, com quem pude contar em todos os momentos desta jornada.

Às amigas que o mestrado me trouxe, Aragoneide, Isabella, Graciene e Pabla. Por dividirem comigo diversos momentos de alegria, angústia, aprendizado e conhecimentos adquiridos durante estes dois anos de pós-graduação.

Aos meus queridos amigos, Nereu, Alfa e Harry, pelo apoio e amizade sincera. Em especial, à Juliana Queiroz, exemplo de força, carinho e compreensão.

A toda a minha família e aos demais amigos pelo apoio incondicional e por compreenderem minhas ausências em momentos importantes.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação, que enriqueceram, sobremaneira, meu trilhar acadêmico.

Ao IFTO, por me conceder o afastamento de minhas atividades laborais em um momento crucial em minha vida. Buscarei retribuir em forma de conhecimento o apoio recebido.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a. Ivanilde Oliveira e Prof.^a Dr.^a. Neila Osório, pelas preciosas contribuições.

E, para concluir, meu muitíssimo obrigada às mulheres que participaram desta pesquisa e que, generosamente, compartilharam suas vidas, suas memórias e suas experiências.

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

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos de. Luzes na escuridão: Narrativas no cárcere. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

RESUMO

Com o intuito de captar a percepção de professoras e alunas quanto à sua realidade educacional, a problemática propulsora desta pesquisa foi compreender como a oferta de educação na Unidade Prisional Feminina (UPF) de Pedro Afonso pode contribuir para a ressocialização das reeducandas. E no desígnio de responder a tal inquietação, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: pesquisar os documentos que regulamentam a oferta de educação na prisão de Pedro Afonso, Tocantins e Brasil; conhecer a trajetória escolar das alunas e de suas professoras; e narrar a realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso e suas contribuições para o processo de ressocialização das alunas. O andarilhar metodológico percorrido amparou-se na História Oral Temática, caracterizando a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, concebendo a trajetória de cada etapa e apresentando o lócus pesquisado e as protagonistas deste estudo. O *corpus* da investigação foi composto pelas narrativas de quatro professoras atuantes, exclusivamente, na UPF de Pedro Afonso, e de seis alunas que aceitaram, voluntariamente, participar do processo investigativo. O recorte temporal foi de dezembro de 2018 a março de 2019, período da coleta das entrevistas e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por intermédio da sistematização, análise e entrelaçamento dos dados, descortinam-se os resultados desta pesquisa, que sugerem que há uma distância latente entre a legislação e sua prática no cotidiano escolar das prisões do país. Além disso, os resultados também demonstraram as dificuldades encontradas na oferta de educação em espaços de privação de liberdade, devido à ausência de estrutura apropriada para a execução das atividades educacionais, de capacitação às profissionais que lá atuam e de materiais didáticos e pedagógicos. Percebeu-se, também, a necessidade do aparelhamento e ampliação da oferta educacional em todo o sistema penitenciário estadual e nacional, a fim de assegurar-la como um direito fundamental e um meio eficaz na remição da pena e na ressocialização do preso. O estudo ainda destaca que estes lugares de memórias precisam ser discutidos, pesquisados e analisados a partir das narrativas dos sujeitos que neles estão inseridos. Concluiu-se que a educação pode impactar vidas dentro e fora da escola intramuros, podendo contribuir diretamente para a ressocialização das alunas, não somente pela elevação da escolaridade, mas também por proporcionar a elas uma chance de alcançar uma vida mais digna em uma sociedade excludente.

Palavras chave: Unidade Prisional Feminina; Educação Prisional; História Oral; Tocantins.

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos de. Luzes na escuridão: Narrativas no cárcere. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

ABSTRACT

In order to capture teachers' and students' perceptions of their educational reality, the propelling problem of this research was to understand how the offer of education in Pedro Afonso Women's Prison Unit (UPF – Female Prison Unit) can contribute to the resocialization of inmates. And in order to respond to such concern, the following specific objectives are outlined: to research the documents that regulate the offer of education in the prison of Pedro Afonso, Tocantins and Brazil, to know the school trajectory of the students and their teachers; and narrate the educational reality present at the Pedro Afonso UPF and its contributions to the resocialization process of the students. The methodology followed the Thematic Oral History, characterizing the methodology and data collection instruments, conceiving the trajectory of each step and presenting the researched place and the protagonists of this study. The corpus of the investigation consisted of the narratives of four teachers acting exclusively in Pedro Afonso's UPF, and of six students who voluntarily agreed to participate in the investigative process. The time frame was from December 2018 to March 2019, period of interview collection and signing of the Informed Consent Form. Through the systematization, analysis and interlacing of the data, the results of this research are revealed, which suggest that there is a latent distance between the legislation and its practice in the daily life of prisons in the country. In addition, the results also demonstrated the difficulties in providing education in places of deprivation of liberty, due to the absence of a suitable structure for the execution of educational activities, training of professionals who work there and didactic and pedagogical materials. It was also noted the need for the provision and expansion of school education throughout the state and national penitentiary system, in order to ensure it as a fundamental right and an effective means in the redemption of the penalty and the resocialization of the prisoner. The study also highlights that these places of memories need to be discussed, researched and analyzed from the narratives of the subjects who are inserted in them. It was concluded that education can impact lives inside and outside school, and may directly contribute to the resocialization of the students, not only by raising their schooling, but also by giving them a chance to achieve a more dignified life in an exclusionary society.

Keywords: Female Prison Unit; Prison education; Oral history; Tocantins.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da UPF de Pedro Afonso

Figura 2 – Primeira casa do Bom Pastor no Rio de Janeiro

Figura 3 – Irmãs do Bom Pastor na escadaria do Presídio de Mulheres

Figura 4 – Internas com uniforme da penitenciária de Tremembé

Figura 5 – Classe de instrução do ensino básico – Presídio Feminino de Tremembé

Figura 6 – Categorias de educação

Figura 7 – Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas - Tocantins

Figura 8 – Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade da Federação.

Figura 9 – Localização geográfica da cidade de Pedro Afonso

Figura 10 – Imagem da cidade de Pedro Afonso - TO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção científica fundamentada nos descritores da pesquisa nos bancos de dados da CAPES, BDBTD e RIUFT

Quadro 2 – Teses e Dissertações que se enquadram na perspectiva desta pesquisa e suas fontes.

Quadro 3 – Unidades prisionais femininas do Tocantins

Quadro 4 – Unidades escolares que atendem o Sistema Penitenciário e Prisional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Tabela 2 – Perfil das alunas entrevistadas

Tabela 3 – Objetivo geral, objetivos específicos e eixos temáticos da pesquisa

LISTA DE SIGLAS

BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEP	Comitê Estadual de Educação em Prisões do Tocantins
CPP	Casa de Custódia de Palmas
CRF	Centro de Reeducação Feminino
DRE	Delegacia Regional de Ensino – Pedro Afonso
DRGF	Diretoria Regional de Gestão e Formação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ICPS	International Centre for Prison Studies
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PEEP	Plano Estadual de Educação em Prisões
PEES	Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional
OIT	Organização Internacional do Trabalho

RIUFT	Repositório da Universidade Federal do Tocantins
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECIJU	Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado do Tocantins
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
UE	Unidades Escolares
ULBRA	Centro Universitário Luterano de Palmas
UPF	Unidade Prisional Feminina

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	16
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
2.1	A História Oral como método	22
2.2	Instrumento e ferramentas da pesquisa.....	24
2.3	Os passos da pesquisa	26
2.4	Análises, organizações e categorizações	30
2.5	Reconhecendo o lócus da pesquisa	32
2.6	Quebrando o gelo	37
2.7	Caracterização das professoras na conjuntura prisional.....	39
2.8	Caracterização das alunas na conjuntura prisional	41
2.9	O momento da entrevista.....	42
2.10	Mapeamento dos estudos relacionados à temática pesquisada.....	43
3	A PRISÃO E O SISTEMA PENITENCIÁRIO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA	49
3.1	Do nascimento da prisão ao encarceramento feminino	51
3.2	Um aporte sobre a origem e evolução do encarceramento feminino no Brasil.....	55
3.3	Nascimento e disseminação da Congregação do Bom Pastor de Angers: algumas pinceladas históricas.....	59
3.4	Do convento ao cárcere: o Bom Pastor chega aos presídios brasileiros.....	63
3.5	Uma nova etapa na história das prisões femininas	67
4	PRISÃO: ESPAÇO DE PODER E PRÁTICAS EDUCATIVAS	69
4.1	O papel da educação na ressocialização do preso	70
4.2	Aspectos históricos da educação escolar em prisões no Brasil.....	74
4.3	Um apanhado histórico sobre a EJA: dos jesuítas ao cárcere	79
4.4	Reflexões sobre as possibilidades de educação no contexto da prisão	82
4.5	Ser professor: a docência em uma “cela” de aula	84
5	EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS	88
5.1	Tirando a pena com letras: a construção de um importante início.....	89
5.2	Sistema penitenciário: sob a ótica tocantinense	92
5.3	Pedro Afonso: o contexto específico da pesquisa	98
5.4	Uniforme, trabalho e estudo: o cotidiano da prisão.....	100
6	ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS.....	103
6.1	Vozes escritas: percepções das professoras	104
6.1.1	Escolhas que levaram à profissionalização docente e à atuação no ambiente prisional	104
6.1.2	Especificidades da formação profissional e da prática docente.....	106

6.1.3	Perspectivas quanto à elevação do nível de escolaridade e reinserção social.....	113
6.2	Vozes por detrás das grades: percepções das alunas	117
6.2.1	Encontros, desencontros e reencontros com a escola.....	117
6.2.2	Vivências e experiências educacionais na prisão.....	121
6.2.3	O papel da educação na busca pela ressocialização.....	124
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA: DOCENTES	146
	APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA: ALUNAS ..	147
	APÊNDICE C – OFÍCIO N°. 26/2017/PPGE/UFT.....	148
	APÊNDICE D – OFÍCIO N°. 27/2017/PPGE/UFT.....	149
	APÊNDICE E – OFÍCIO N°. 10/2018/PPGE/UFT.....	150
	APÊNDICE F – TABULAÇÃO DOS ESTUDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA.	151
	ANEXO I – DECISÃO JUDICIAL AUTORIZANDO A PESQUISA	155
	ANEXO II – OF. N°.1150/GABSEC/SECIJU/2018 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	156
	ANEXO III – REPORTAGEM SOBRE A CONFRATERNIZAÇÃO NA UPF.....	157

1 PALAVRAS INICIAIS

Esta Dissertação vincula-se à linha de pesquisa “Estado, Sociedade e Práticas Educativas” do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo como título LUZES NA ESCURIDÃO: NARRATIVAS NO CÁRCERE.

Ao se pensar o título “Luzes na escuridão” fez-se alusão à alegoria da caverna de Platão, no sentido de que o ser humano pode se libertar da condição de escuridão que o aprisiona, por meio da luz do conhecimento. Nesse contexto, a pesquisadora associou o referido título às mulheres presas na Unidade Prisional Feminina (UPF) de Pedro Afonso, ao tratar do processo para a obtenção da consciência, isto é, do conhecimento, da educação para superar tanto o senso comum como o aprisionamento metafórico e literal. Buscou-se conhecer qual a visão a respeito da educação prisional e explicação da realidade que têm hoje as participantes e como essa perspectiva pode ser transmutada com a construção de conhecimento e empoderamento por meio do processo educacional – objeto de estudo desta dissertação.

Atrevimento, esta é a palavra que define este estudo. São muitos os fatores que fomentaram a audácia desta pesquisa. A princípio, pela necessidade de se adentrar constantemente num local construído, física e ideologicamente, para permanecer longe e isolado da sociedade; e que esconde, atrás de altos muros, cercas e câmeras, a escória, os que não “deram certo”, os que “não se adaptaram”, os excluídos, os “filhos errantes da sociedade”. Não raros foram os questionamentos sobre o “porquê” de pesquisar naquele lugar, não sem antes serem antecédidos por expressões de surpresa, de estranheza ou mesmo de curiosidade, causadas quando do esclarecimento sobre o lócus da pesquisa. As questões aqui colocadas poderiam ser discutidas com pessoas não encarceradas – gestores, legisladores, professores e detentores da lei –, mas o olhar e o posicionamento almejado pela pesquisa só seriam satisfatórios se fossem oriundos daquelas que habitam, trabalham, vivem e estudam atrás das grades.

Como o lócus da investigação se encontra localizado no centro da cidade, muitas foram as vezes que, inadvertidamente, a pesquisadora passou em frente àquelas paredes sem nunca antes ter refletido sobre as vidas que ali habitavam. Ao ali passar, mal sabia a pesquisadora que o adentrar naquele lugar se tornaria tão frequente ao ponto de aquelas que ali se encontravam reclusas chegarem a despertar um laço de afetividade construído e nutrido durante a breve convivência naquele espaço. Experiências inenarráveis e inimagináveis, nunca antes vivenciadas, e para sempre guardadas nas memórias da autora que aqui escreve.

Atualmente, a UPF de Pedro Afonso mantém parceria com o Câmpus Avançado de Pedro Afonso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), do qual a pesquisadora era servidora. Parceria essa que promove a oferta de cursos específicos para mulheres em situação de privação de liberdade que se encontram detidas nessa Unidade. A oferta e a execução dos cursos na UPF fizeram com que a autora deste estudo, pedagoga em exercício, se aproximasse cada vez mais do presídio e de sua realidade socioeducacional, bem como das pessoas que ali vivem e trabalham.

Desde o primeiro momento, desabrochou a curiosidade e até mesmo um deslumbramento pelo fato de haver a oferta de educação escolar naquele lugar, o que era, no mínimo, peculiar. A primeira visita à instituição, ainda em 2015, tornou-se um divisor de águas no tocante a toda a bagagem de conhecimento que tinha a pesquisadora, até então, sobre a educação ofertada em prisões. Aquele prédio, que nunca antes instigou qualquer interesse, a partir daquele momento, passou a ser o principal objeto de seus estudos, pesquisas, reflexões e bisbilhotices que se ampliavam a cada nova visita.

As passagens em frente à UPF não eram mais leigas e desinteressadas, pelo contrário, as vivências propiciadas por aquele lugar, aos poucos, despertaram o interesse em deslindar questionamentos florescidos a respeito de situações observadas, histórias vividas e narradas por aquelas mulheres. Estas, por sua vez, eram acometidas por um “silêncio ensurdecedor”, porém, encontraram ouvidos na pesquisadora que aqui disserta. A partir de então, as notícias sobre o sistema penitenciário não eram mais recebidas da mesma maneira que antes. Tudo o que era ouvido, lido ou visto, imediatamente, fazia uma ponte imaginável com as “moradoras” da UPF de Pedro Afonso. A percepção sobre a prisão e suas dilatações nunca mais foi a mesma e nunca mais será.

Preliminarmente, o trabalho de acompanhamento pedagógico, junto às alunas, mostrou-se um terreno fértil em fartos aspectos. O contato com as pessoas e as vivências compartilhadas impulsionaram questionamentos e aprendizagens enriquecedores à pesquisadora, tanto no âmbito profissional como pessoal. As experiências vivenciadas aguçaram o interesse pela temática e justificaram tanto a escolha do objeto como do lócus da investigação, apresentados no projeto de pesquisa precursor deste estudo.

O projeto foi apresentado em 2017, quando do ingresso no PPGE da UFT e sofreu poucas alterações sobre a temática que aqui se apresenta. Desde então, os estudos sobre a relação “educação/prisão” foram aprofundados no intuito de não só produzir o trabalho final do mestrado, mas também de dar direito à fala a mulheres que foram silenciadas bem antes da reclusão. O fio condutor desta pesquisa se tornou as vozes à margem dos direitos e da sociedade,

sussurros que fluem pelas brechas das grades e das celas. Mulheres com histórias, reminiscências e vivências, subalternas e subjugadas; mas aqui, elas ocupam o papel principal, protagonistas de suas próprias histórias, de superação e empoderamento, por meio do estudo.

A inquietação que aqui se apresenta consiste em compreender como a oferta de educação na UPF de Pedro Afonso busca contribuir para a ressocialização das reeducandas, sob o olhar de alunas e professoras. De tal problemática, concebeu-se o objetivo geral que consiste em entender qual a percepção de alunas e professoras quanto à sua realidade educacional na UPF de Pedro Afonso e suas contribuições para a ressocialização. E, no intuito de constituir um panorama socioeducacional do lócus pesquisado, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: pesquisar os documentos que regulamentam a educação ofertada na prisão de Pedro Afonso, Tocantins e Brasil; conhecer a trajetória escolar das alunas e suas professoras; narrar a realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso e as suas contribuições para o processo de ressocialização das alunas.

O *corpus* da investigação foi composto pelas narrativas de quatro professoras – atuantes, exclusivamente, na educação prisional – e seis alunas que aceitaram, voluntariamente, participar do processo investigativo, previamente autorizado pelas interlocutoras. O recorte temporal utilizado foi de dezembro de 2017 até março de 2019, sendo que esta data final representa o último retorno à unidade, a fim de coletar as autorizações das depoentes nas transcrições das entrevistas.

Ao analisar as concepções dessas mulheres, sobre a oferta de educação em espaços de privação de liberdade, buscou-se entender e refletir a respeito dos seus percursos educacionais, a partir de suas próprias narrativas. As percepções exploradas nesta pesquisa procuraram conhecer o trajeto de escolarização de alunas e professoras, e ampliar as lentes sobre as expectativas de como a educação pode impactar suas vidas dentro e fora da escola intramuros. Para a reflexão proposta, o termo “educação” foi utilizado no sentido de “educação escolar”, no intuito de sempre se referir à atividade desenvolvida no interior da escola. Buscou-se, com isso, delimitar com mais precisão o objeto dessa pesquisa, visto que “o conceito de educação pode se referir a outros tipos de aprendizagens que não ocorrem, necessariamente, no interior de uma sala de aula” (LEME, 2007, p. 115).

Ao revisitarem as reminiscências do passado, as entrevistadas trilharam uma sequência de acontecimentos e sustentações que justificassem a atual situação em que se encontram. E para isso fizeram uso da memória temática, no intuito de selecionarem somente fatos e acontecimentos relacionados à vida escolar pregressa à prisão. Ao retornarem ao primeiro dia de aula, ainda crianças, as entrevistadas percorreram um trajeto até acessarem, mentalmente,

lugares, momentos e vivências pouco visitados. Os acontecimentos mais marcantes desse percurso foram narrados conforme os estímulos oriundos tanto do roteiro de entrevista semiestruturado, como da entrevistadora. Tal trajetória, expressa oralmente, culminou no momento atual, que também foi narrado conforme o olhar interior de cada uma.

No decorrer desta dissertação, as alunas-presas foram identificadas simplesmente por “alunas”, devido ser essa a função que interessa para a temática pesquisada. As demais detentas reclusas na UPF foram denominadas de “reeducandas” ou “internas”. As professoras que atuam exclusivamente na educação prisional também foram identificadas apenas como “professoras”. Sendo que todas as interlocutoras deste estudo foram nomeadas apenas pelo último sobrenome, seguido do ano em que foram entrevistadas.

Além dos relatos das entrevistadas, que muito enriqueceram este estudo, vários foram os autores que contribuíram qualitativamente na sustentação teórica desta pesquisa, foram eles: Foucault (1987), Julião (2007, 2009, 2012) Onofre (2007, 2009, 2012), Freire (1987, 1996), Almeida (2016), Artur (2017), Carvalho (2018) Thompson (2002), Meihy (2018), Alberti (2013), entre outros especialistas que tiveram suas discussões e reflexões somadas às legislações do ordenamento jurídico brasileiro, que juntos fomentaram grandemente a construção deste estudo. Investigação esta, que buscou enxergar um pouco de humanidade num espaço marcado pela desigualdade e desumanização, não de forma romântica, mas idealista.

Para melhor explanação da pesquisa, este texto está organizado em sete seções; após a introdução, na segunda seção é exposto o trilhar metodológico da pesquisa, sendo que o processo de rememoração representado pela oralidade das narrativas assume uma importante função no deslindar da investigação. O que só é possível por meio do método proposto pela História Oral Temática, que viabiliza o surgimento de vozes à margem dos direitos e da sociedade. Além do método, abordou-se sobre o tipo, objetivos, metodologia e instrumentos de coleta de dados, delineando o percurso de cada etapa e fase, bem como a apresentação do lócus pesquisado e das protagonistas desta investigação científica.

A terceira seção aborda e explora a trajetória do sistema prisional desde sua origem ao formato atual. Sendo também apresentada a trajetória legislativa da assistência educacional em prisões no Brasil, bem como o surgimento do encarceramento feminino e o importante papel desempenhado pelas Irmãs da Congregação do Bom Pastor de Angers frente à administração dos primeiros presídios femininos brasileiros.

A quarta seção esmiúça o espaço da prisão, com suas particularidades e especificidades, onde poder e educação habitam de maneiras distintas. Também é deslindado o percurso histórico da oferta de educação em prisões e seu papel frente à ressocialização do preso. Por

fim, entra em cena a discussão sobre as determinações político-legais, que impõem a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao sistema penitenciário brasileiro, bem como a profissionalização do professor que atua numa “cela de aula”.

A quinta seção retrata o percurso histórico da educação em prisões no estado do Tocantins, dissertando sobre os caminhos percorridos, os avanços e as limitações da educação como política pública de reinserção e reintegração social. Sendo salientado, em seguida, os principais documentos que regulam e legalizam a educação escolar em prisões no Tocantins, bem como os dados e números referentes à educação ofertada nos regimes de privação de liberdade no estado. Por fim, ressaltou-se a importância da ampliação da oferta educacional escolar a todo o sistema penitenciário estadual, a fim de assegurá-la como um direito fundamental eficaz na remição da pena e na ressocialização do preso.

E na diligência de compreender como o ambiente escolar é representado pelas entrevistadas, não só em contextos educacionais passados, mas também nos contextos contemporâneos e futuros, são apresentadas, na sexta seção, as narrativas tematizadas e suas análises categorizadas e dispostas, ao longo do texto. Nesse sentido, buscou-se ouvir “a palavra” de mulheres presas, subjugadas e muitas vezes excluídas, até mesmo do direito de falar; e de suas professoras, que buscam (re) socializá-las com os escassos meios que possuem e que são permitidos. As falas são amparadas por asserções de diversos autores que corroboram, ou não, com as inferências aqui colocadas.

Após a breve convivência com as alunas, reeducandas, professoras e funcionários da UPF, foi possível tecer algumas considerações que constituíram a sétima e última seção desta investigação científica. No descortinar do processo investigatório, foi possível perceber que o tempo de *puxar cadeia*¹ não é suspenso, a vida continua a fluir, o residir na prisão consiste em autoconhecimento, reverberações e adequações marcados no corpo e na memória. Sendo que, nesse transcurso de rememoração, por meio da oralidade, a fala e as reminiscências foram ferramentas de valor imensurável.

¹ Cumprir a pena estabelecida.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Aprende-se melhor a história oral experimentando-a, praticando-a sistematicamente e criticamente.”
Jorge Eduardo Aceves Lozano

A princípio, destaca-se o terreno nebuloso que é pesquisar em penitenciária, o ambiente é tenso, onde paira um quadro de imprecisões que alimenta o discurso das relações de poder, autoridade e segurança. No entanto, o anseio em realizar a pesquisa foi maior que as dificuldades encontradas, sendo que, aos poucos, os olhos da pesquisadora foram se acostumando com algemas, trancas e distintivos, constitutivos do lócus da pesquisa.

No intento de esclarecer a questão norteadora desta pesquisa, a investigação científica designa, como objetivo geral, compreender qual a percepção de alunas e professoras quanto à sua realidade educacional na UPF de Pedro Afonso e quanto às contribuições dessa educação para a ressocialização. Tal objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: pesquisar os documentos que regulamentam a educação ofertada na prisão de Pedro Afonso, Tocantins e Brasil; conhecer a trajetória escolar das alunas e suas professoras; e narrar a realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso, bem como as contribuições dessa educação para o processo de ressocialização das alunas.

Ao deslindar o cenário educacional em que estão inseridas as participantes desta pesquisa, fez-se necessário desvelar suas respectivas histórias escolares, o que demandou conhecer suas experiências passadas relacionadas ao ambiente escolar. Tanto os caminhos percorridos como as decisões tomadas pelas participantes, ao longo desse percurso, afluem para o momento atual da investigação, que envolve a construção de um novo contexto escolar na realidade em que se encontram. E no vislumbrar de conhecer tanto o andarilhar educacional como o atual processo de construção de conhecimento, protagonizado pelas alunas e suas professoras, percebeu-se a necessidade de explicar, mais profundamente, o método proposto para este estudo, a História Oral Temática.

Uma pesquisa de cunho científico exige um conjunto bem articulado de distintos elementos: estudo teórico-metodológico, investigação a partir de uma problemática, ferramentas, instrumentos e técnicas de coleta de dados e organização sistemática, pois, “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 26).

Considerando que metodologia e teoria são indissociáveis, que a metodologia escolhida é procedente de uma problemática, e que esta parte do encruzamento com as fontes, optou-se pelo estudo de caso. Esta modalidade é fomentada pela abordagem qualitativa de natureza exploratória, opção metodológica que privilegia, demasiadamente, a análise qualitativa, com

ênfase nas técnicas propostas pela História Oral, consideradas as mais acertadas para o tipo de problema aqui proposto.

Buscou-se, da perspectiva da investigação, conhecer as narrativas através das singularidades compreendidas nas histórias da vida escolar e de suas inter-relações com o contexto socioeducacional em que se encontram, atualmente, as participantes. O que somente foi possível após adentrar *in loco* na conjuntura prisional, oportunamente, embasado no estudo de caso que é apontado por Lüdke; André (1986, p. 17) como um estudo que

[...] é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Um caso é único, particular, distinto de outros, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Assim sendo, esse tipo de estudo trata de um determinado caso em particular, uma realidade demarcada que, ao ser pesquisada, será pensada e analisada perante a questões mais amplas (OLIVEIRA, 2017). Nesta perspectiva, o caso problematizado nesta investigação busca compreender a percepção de professoras e alunas quanto à oferta de educação na UPF de Pedro Afonso, universo pesquisado.

Nesse cenário teórico-metodológico, esta dissertação utiliza, como método, a História Oral fundamentada nos principais estudos de Paul Thompson (2002), Verena Alberti (2013) e José Carlos Sebe B. Meihy (2018), dentre outros autores que discutem a História Oral como método de pesquisa.

2.1 A História Oral como método

No Brasil, por volta dos anos de 1980, com o fim da ditadura e o início de um novo regime de governo, a democracia, há a expansão da História Oral, que, a partir de então, assume uma função social de grande importância, no intuito de ouvir histórias e memórias daqueles que presenciaram e/ou sofreram com o regime ditatorial brasileiro (BARROS, 2016). A partir de então, pessoas simples e grupos minoritários, embora importantes, passaram a ser ouvidos. É essa visão que permite considerar o *corpus*, composto por professoras e alunas – presas, como público desta pesquisa.

O método proposto pela História Oral é entendido, por Thompson (2002, p. 09), como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiência”. Meihy e Holanda (2018, p.15) elucidam que a História Oral “Não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História Oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto”. Para tanto, antes de

alcançar as entrevistas de fato, foram necessárias algumas etapas, conforme orientado pelo Manual de História Oral escrito por Alberti (2013). Essas etapas foram iniciadas pela elaboração do projeto, o qual é necessário aos procedimentos metodológicos pautados na História Oral, denominado por Meihy e Holanda (2018, p. 15) como “condição essencial para a operação em História Oral.”

Após as referências teórico-conceituais apresentadas, amparou-se na História Oral temática, procedimento explanado por Alberti (2013, p. 48): “As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Justifica-se tal escolha por compreender que esse método se compromete em esclarecer o tema estudado a partir de diferentes pontos de vista, sendo este um dos propósitos desta pesquisa. Entre os possíveis temas de trabalho com a História Oral, Thompson (2002) relata quatro deles: vozes ocultas, esferas ocultas, tradições orais e conexões através das vidas. “As vozes ocultas referem-se às vozes das mulheres, dos trabalhadores que não fazem parte de sindicatos, dos indígenas, comunidades quilombolas, enfim, de pessoas que estão às margens, sejam em favelas ou pelas ruas” (THOMPSON, 2002, p. 16-21).

Barros (2016) disserta que as pessoas menos privilegiadas são as maiores beneficiárias desta metodologia, visto que, por meio dela, também aquele que está à margem pode ter a sua história ouvida, reconhecida e documentada. Assim sendo, buscou-se ouvir as vozes ocultas de mulheres que tiveram suas memórias narradas, ouvidas e registradas. Sobre o ato de narrar memórias, Guimarães (2014, p. 156) sustenta que “as narrativas – o processo de rememorar – revelam o sentido que a pessoa atribui à sua própria vida pessoal e profissional, como cada um se vê, a imagem ou as imagens construídas ao longo do viver e tornar-se profissional”. Nesse sentido, Le Goff (1994, p. 47) destaca que “[...] memória é para libertação [...] salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”, função que foi largamente utilizada no decorrer desta pesquisa.

“A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim, a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (ALBERTI, 2013, p. 40). Nesse sentido, o desejo de dar escutas, valor e crédito às verbalizações de um grupo submetido às rígidas ordens disciplinantes, teve por objetivo cativar, do modo mais legítimo possível, informações a respeito de um cotidiano que só podem ser transmitidas por quem o vivencia. Ainda segundo Alberti (2013), a escolha dos entrevistados segue critérios qualitativos e não quantitativos, no entanto, deve-se haver um número suficientemente significativo que viabilize uma análise

comparativa consistente dos resultados gerando certo grau de generalização basilar para o estudo.

Alicerçada em tais arcabouços conceituais, foi realizada a seleção do *corpus* da pesquisa, composto por narrativas de professoras e alunas protagonistas do ensino ofertado, diariamente, na sala de aula estabelecida dentro da UPF de Pedro Afonso. Entre as alunas, foram selecionadas somente as que estudam ou já estudaram na unidade, que apresentaram boa saúde e discernimento para compreender todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e que aceitaram o convite para participar do processo. No que se refere às professoras, o critério de seleção foi que trabalhassem exclusivamente na sala de aula da UPF de Pedro Afonso, evitando, assim, respostas ambíguas e conflitantes.

2.2 Instrumento e ferramentas da pesquisa

Em consonância com os conceitos apresentados, o principal instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista que, para Marconi e Lakatos (2003, p. 195), é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Sobre o ato de entrevistar, Alberti (2013, p.157) disserta: “É na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer história oral; é para lá que convergem os investimentos iniciais de implantação do projeto de pesquisa, e é de lá que partem os esforços de tratamento do acervo”. Dessa forma, todo o processo foi conduzido profissionalmente e as entrevistas foram abordadas como um procedimento de coleta de dados que procurou diagnosticar e tratar o problema aqui proposto.

Lüdke e André (1986) defendem que, ao contrário de outros instrumentos de pesquisa, a entrevista permite correções, adaptações e esclarecimentos. Tal liberdade no percurso é relacionada à entrevista não estruturada ou semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Diante deste exposto, ressalta-se que, como se tratava de entrevistas semiestruturadas, foram feitas alterações de acordo com cada contexto, em que foram acrescentadas ou suprimidas algumas perguntas no intuito de dar mais fluidez à conversação e a possibilidade de exploração de pontos que, de alguma forma, enriqueceriam a pesquisa.

Entre as várias vantagens presentes na técnica da entrevista, o fato de não exigir do entrevistado o domínio da leitura e a escrita foi um fator crucial para a coleta de dados, visto

que uma das depoentes, mesmo frequentando as aulas, ainda não dominava totalmente tais saberes.

O roteiro também se constitui como um importante instrumento na execução da pesquisa, que culmina com a articulação entre os dados levantados e as questões que propulsam a investigação (ALBERTI, 2013). Em conformidade com os autores citados, a entrevista envolveu um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro semiestruturado, que exigiu perguntas tematizadas para atingir os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva, Thompson (2002, p. 260) aborda que “As perguntas devem ser tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido”.

Ainda sobre o roteiro, Manzini (2003) o coloca como mais um instrumento de assistência ao pesquisador, pois tem várias funções, sendo uma das principais, auxiliar o pesquisador-entrevistador a buscar informações sobre o objetivo da pesquisa, na sua forma de condução. Sintetizando, o “roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p. 2). Assim sendo, o roteiro aqui utilizado foi desenvolvido de acordo com os objetivos da pesquisa, bem como a linguagem, estrutura e sequência.

A principal temática abordada no roteiro direcionado às professoras (APÊNDICE A) foi estruturada em três eixos, onde o primeiro versa inicialmente sobre o porquê de escolher a docência como profissão, como ocorreu a contratação para atuarem no ambiente prisional e o que as motivou a participarem de tal seleção. O segundo eixo trata das capacitações realizadas e da utilização de metodologias e práticas diferenciadas na prisão, bem como da necessidade de adaptação do material didático pedagógico. Por último, disserta-se sobre como é vista, pelas professoras, a educação ofertada na UPF de Pedro Afonso, desafios, percalços e avanços, além das possíveis contribuições para a ressocialização.

O roteiro direcionado às alunas (APÊNDICE B) buscou captar a percepção delas quanto à atual situação educacional em que se encontram. Temática que também embasou as categorias de análise apriorísticas, conforme explica Duarte (2004, p. 221): “as categorias de análise podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas [...], a partir de referências teórico/conceituais [...]”. Para tanto, o roteiro de entrevista também foi organizado em três eixos temáticos, conforme os objetivos anteriormente apresentados. Após os dados de caracterização das participantes, o primeiro eixo se apreende às reminiscências dos tempos de infância e juventude vividos na escola, desembocando no motivo pelo qual a mesma foi abandonada. No segundo eixo, procurou-se conhecer a escola de hoje, na perspectiva das reeducandas, e o que as levou a retomarem os estudos na prisão. No último eixo, tratou-se sobre

a percepção das entrevistadas quanto ao papel da educação como mecanismo de ressocialização e de reinserção social, e como o estudo pode influenciar na vida pós-prisão.

O registro dos depoimentos foi realizado por intermédio de um gravador digital, seguindo as orientações da História Oral, e no intuito de otimizar o tempo disponível e impedir a perda de informações. A ferramenta utilizada foi de grande valia, pois “é o gravador que permite falar de produção de documentos, no retorno à fonte, na montagem de acervos de depoimentos, na autenticidade de trechos transcritos e na análise de entrevistas” (ALBERTI, 2013, p. 203). Consoante a isso, não há como se pensar em História Oral sem a presença de um equipamento de áudio ou vídeo, pois é o mesmo que possibilita ao pesquisador o retorno às falas, a possibilidade de conferir informações e até mesmo de reavaliar suas análises.

Outra importante ferramenta no auxílio, tanto no registro das observações realizadas como na coleta das fontes orais, foi o diário de campo, que é colocado por Meihy e Holanda (2018, p. 152) como “um diário íntimo, em que são registrados até os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto”. Usado para captar impressões, anotações, ações, falas e os registros das sessões, o diário de campo sempre voltava recheado de informações e observações realizadas constantemente durante todo o processo investigativo. Geralmente, as anotações eram realizadas fora da presença das pessoas observadas, a fim de não atrapalhar a interação.

2.3 Os passos da pesquisa

O processo investigatório foi organizado em duas grandes fases: a primeira compreendeu um denso levantamento bibliográfico e documental acerca da educação escolar ofertada em prisões brasileiras e das políticas públicas mais significativas e representativas a partir da LEP 1984; a segunda depreende a pesquisa de campo e os instrumentos de coleta substanciados na entrevista semiestruturada e na análise das narrativas.

No intento de constituir um sólido embasamento teórico, o andarilhar da primeira fase foi realizado em duas etapas: a primeira substanciou a pesquisa bibliográfica que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50) alicerçada, também, neste estudo, em monografias, dissertações e teses. A segunda etapa teceu a argumentação sobre a função histórica e social da prisão, o que exigiu também a pesquisa documental, utilizada para dar maior sustentação ao estudo e melhor análise e interpretação dos documentos legais. Esse tipo de pesquisa é definido como “uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, a análise documental é indispensável porque a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do

trabalho de investigação” (CORSETTI, 2006, p. 33). Assim, a pesquisa documental também possibilitou o destringir de leis, decretos, regulamentos e regimentos que elucidam sobre a oferta de educação escolar no sistema penitenciário brasileiro e tocaninense.

E no desígnio de conhecer, mais detalhadamente, como se procede a oferta de educação no presídio, fez-se uma visita à UPF, cuja diretora informou que a sala de aula implantada é uma extensão do Colégio Estadual Ana Amorim, desde 2014, por meio de uma parceria realizada entre a Cidadania do Estado do Tocantins (SECIJU) e a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC). No entanto, não havia na UPF, nenhum documento que regularizasse essa parceria. Realizou-se, então, uma visita à instituição educacional, onde foi possível encontrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que rege todos os níveis de ensino, inclusive a EJA; porém, a respeito da parceria anteriormente mencionada, não se obteve sucesso na busca por documentos, uma vez que o colégio também não possuía em seu domínio nenhum tipo de documentação que formalizasse a cooperação entre as instituições.

Com a promulgação da Resolução CEB/CNE nº. 2, de 25 de outubro de 2010, além de serem instituídas as diretrizes nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de prisão nas instituições penais, transferiu-se para as secretarias de educação a responsabilidade pela educação escolar no âmbito do sistema prisional (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016). Essa circunstância direcionou a próxima visita à Diretoria Regional de Gestão e Formação (DRGF) de Pedro Afonso, a qual informou acerca da existência de comunicação oficial trocada entre esta Diretoria, a SEDUC e a Coordenação de Educação Indígena e Diversidade do Estado, no intento de formalizar e viabilizar a oferta da EJA nas unidades prisionais das cidades jurisdicionadas pela DRGF de Pedro Afonso.

De posse de tal documentação, percebeu-se que esta faz menção à adesão à Resolução/CD/FNDE nº. 48, de 11 de dezembro de 2013, a qual prevê a destinação de recursos financeiros, exclusivamente, para despesas de manutenção e desenvolvimento de novas turmas da EJA e do Programa Brasil Alfabetizado, sendo considerados prioritários: “egressos do Programa Brasil Alfabetizado, populações do campo, comunidades quilombolas, povos indígenas e pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais e em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2013).

Nos autos do processo referente à implantação da sala de aula na UPF de Pedro Afonso consta o Parecer nº. 06/2014/CEJA/DEID/SEDUC de 16 de janeiro de 2014, emitido pela Coordenação de Educação Indígena e Diversidade. O referido parecer foi encaminhado à Diretora da DRGF e traz em seu teor a recomendação para a implantação da EJA na UPF de Pedro Afonso para que “proceda com os requisitos legais para realizar extensão da Escola

Estadual Ana Amorim, para fins de certificação das reeducandas” (SEDUC/TO, 2014). No entanto, dentre os documentos encontrados, não foi localizado nenhum que fizesse referência à comunicação entre a DRGF e a UPF de Pedro Afonso. Também não foi localizado nenhum documento deste teor na Unidade Prisional.

Após um minucioso estudo *in loco*, físico e documental, realizou-se, então, uma pesquisa a respeito do ordenamento jurídico brasileiro, somado aos principais dispositivos estaduais que tratam da oferta de educação escolar, tanto no Tocantins como no Brasil. Foram analisados decretos, resoluções, portarias, leis, entre outros tantos documentos que fundamentam e legislam a oferta de ensino nas prisões do país como sendo obrigatória e fundamental na reabilitação e ressocialização da pessoa em situação de prisão.

Após a organização arquivística de todo o material encontrado, consolidou-se a primeira etapa da investigação, culminando com a conclusão do projeto desta pesquisa. Devido ao caráter vulnerável de parte do público alvo da pesquisa, foi necessária uma gama de documentos e autorizações que resguardassem eticamente todo o processo investigativo. Tais anuências não se demonstraram difíceis de conseguir, visto que a pesquisadora sempre foi recebida com gentileza pelos órgãos competentes e, ao esmiuçar os objetivos da pesquisa, foi incentivada a dar prosseguimento ao estudo científico proposto.

No que condiz aos órgãos da administração penitenciária do Estado, estes sempre se mostraram solícitos às demandas recebidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, inclusive, com retornos positivos. Inicialmente, solicitou-se autorização à Diretora da UPF de Pedro Afonso, a Srt^a. Renata Barboza, por meio do ofício nº. 26/2017/PPGE/UFT (APÊNDICE C), que imediatamente consentiu a aplicação da pesquisa, bem como se mostrou sempre solícita no transcorrer de todo o processo. Em seguida, foi enviado o ofício nº. 27/2017/PPGE/UFT (APÊNDICE D) ao Meritíssimo Juiz Sr. Milton Lamenha de Siqueira, titular da 1ª Vara Criminal – Comarca de Pedro Afonso, o qual, com o consentimento do Ministério Público, autorizou a execução da pesquisa, por meio de Decisão oficial (ANEXO I). Por conseguinte, requereu-se anuência ao secretário de Cidadania e Justiça do Estado, o Sr. Dr. Heber Luís Fidelis Fernandes, por meio do ofício nº. 10/2018/PPGE/UFT (APÊNDICE E), o qual autorizou a execução da pesquisa por intermédio do Ofício nº. 1150/GabSec/SECIJU/2018 (ANEXO II). E, por último, conseguiu-se a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos da UFT, por meio do parecer consubstanciado nº. 3.096.185 de 19 de dezembro de 2018, do qual se fala a seguir.

Depois de concluída a primeira fase, pautada em estudo bibliográfico e documental, prosseguiu-se para a segunda fase, que abarcou a pesquisa *in loco* fundamentada nos propósitos

da História Oral. Para Brisola e Marcondes (2011), da mesma forma que outras metodologias, a História Oral roga o uso de métodos e técnicas para a coleta das fontes orais.

As peculiaridades constitutivas dos dois grupos pesquisados exigiram a combinação de técnicas de entrevista semiestruturada, análise documental e a observação como técnica da coleta de dados. Esta última é colocada por Gil (p. 100, 2008) “como um elemento fundamental para a pesquisa”, pois sua principal vantagem, em relação a outras técnicas, é a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, sendo seu papel imprescindível no processo de investigação desta pesquisa (GIL, 2008). Essa técnica se mostrou fundamental na coleta de informações, ao julgar que o lócus da pesquisa é um cenário fértil de dados e de informações relevantes e facilmente visíveis.

Cabe aqui ressaltar que a técnica de observar é colocada em prática desde 2015, quando do primeiro contato entre a pesquisadora e o lócus da pesquisa; desde então, a memória, constantemente revisitada pela pesquisadora, exigiu a necessidade de organização de fatos, falas e episódios contextualizados dentro de uma cronologia linear, depositados constantemente no diário de campo.

A última técnica utilizada foi a análise de conteúdo, por meio da qual as narrativas foram analisadas de forma qualitativa pelas temáticas que conduziram o roteiro semiestruturado. Para Alberti (2013), uma entrevista em forma de conversa rende melhores resultados do que aquela em que o entrevistador não se envolve diretamente. Portanto, as entrevistas foram conduzidas de maneira informal e dialógica; e a entrevistadora, mesmo conduzindo, ouviu bem mais do que falou.

E, na tentativa de não interferir, ou interferir o mínimo possível na rotina e no equilíbrio do cotidiano prisional, inicialmente, recolheu-se nomes das interessadas em participar da pesquisa. Em seguida, verificou-se, junto às professoras, os melhores horários para a realização tanto das oficinas como das entrevistas. A direção também foi consultada sobre a possibilidade da sala de atendimento médico ser o local utilizado para a realização das entrevistas com as alunas, visto que era um espaço privado, climatizado e silencioso.

Já com as professoras, como não há na instituição uma biblioteca ou mesmo um espaço para o planejamento das aulas, o ambiente escolhido para a realização das entrevistas foi a sala de áudio e vídeo do Colégio Estadual Ana Amorim. Esta é a instituição à qual as educadoras são vinculadas e onde realizam o planejamento das aulas a serem ministradas na prisão. No que concerne ao grupo de professoras, o primeiro encontro aconteceu na sala de professores, do referido Colégio Estadual, onde lhes foi apresentado o projeto da pesquisa, o roteiro e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após serem sanadas as dúvidas das

participantes, foi marcada a data para a realização das entrevistas individuais, dentro da própria escola.

2.4 Análises, organizações e categorizações

Partindo do pressuposto de que a história oral somente é consolidada em fonte escrita após a transformação das verbalizações em documentos, a transcrição das falas é uma fase muito importante da pesquisa e “trata-se, portanto, de trabalho meticuloso, ao qual toda atenção deve ser dispensada, o que significa muitas horas de dedicação” (ALBERTI, 2013, p. 282). Esse viés orientou a transcrição integral das narrativas pela pesquisadora, que, ao pôr em prática o ato de converter o verbalizado em fonte documental, buscou, do mesmo modo que Meihy e Ribeiro (2011, p.107), “[...] estabelecer uma cópia escrita perfeita e fiel da gravação – *ipsis litteris*. Uma passagem completa dos diálogos e sons como eles foram captados, incluindo referências aos ruídos ou barulhos independentes da entrevista [...] e mantendo os erros linguagem”.

No que concerne à linguagem usada pelas alunas, estas apresentaram, em suas narrativas, um linguajar particular, com termos e gírias constitutivos do ambiente em que vivem, o que dá credibilidade às fontes orais colhidas. “Dessa forma, esse grupo estigmatizado pela sociedade acaba formando uma comunidade linguística diferenciada, como forma de identificação do grupo, de reação e luta contra a sociedade excludente”. (MATOS, 2014, p. 13). E foi por meio desse vocabulário próprio que se buscou dar crédito e voz às alunas e às suas professoras, a fim de entender o posicionamento desse grupo quanto à vida escolar dentro e fora da prisão, além de analisar a realidade do ensino ofertado, a partir da ótica de quem realmente convive nesse espaço.

Sobre as análises das entrevistas, estas foram feitas de forma qualitativa, Bardin (2009, p. 44) esclarece o que se entende por análise:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Nessa conjuntura, uma análise de conteúdo requer a administração de técnicas no *corpus* das narrativas, sugerindo a utilização da categorização do material coletado. Corroborando com essa ideia, Bardin (2009, p. 101) considera que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos

objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. E, visando subsidiar a análise qualitativa da amostra pesquisada, recorreu-se a Gil (2008, p. 90) para explicar que, na pesquisa social,

são utilizados diversos tipos de amostragem, que podem ser classificados em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não-probabilística. Os do segundo grupo não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. (GIL, 2008, p. 90).

Ao utilizar a amostragem não probabilística aplicou-se na pesquisa o método de acessibilidade, por meio do qual o pesquisador “seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. “Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (GIL, 2008, p. 94). Dessa forma, no intuito alcançar certo de grau de generalização basilar, o método de amostragem escolhido foi a porcentagem simples, sendo que, no grupo de estudantes, a amostra da pesquisa é composta por seis alunas, o que corresponde a um percentual de 75%, de um total de oito que estudam. Com relação ao universo das professoras, foram entrevistadas todas as quatro que atuam na Unidade e que cumpriram os critérios estipulados previamente, perfazendo uma amostra de 100% do total.

E no intuito de melhorar tanto a identificação como a sistematização das informações coletadas, realizou-se a organização dos dados, que “é uma tarefa que auxilia o pesquisador a achar a informação de que precisa” (ALMEIDA, 2016, p. 82). Neste estudo, por exemplo, as transcrições foram organizadas em dois grupos, um destinado aos relatos de alunas e outro aos relatos das professoras. As transcrições são acompanhadas de todas as informações das participantes, bem como do local e duração da entrevista, data e horário de início e término.

As transcrições foram paragrafadas e numeradas em sequência, sendo também grafados gestos, olhares e demais expressões que foram julgados relevantes para a pesquisadora. Após a leitura criteriosa das transcrições, iniciaram-se as análises do conteúdo que tem, como características metodológicas, a objetividade, a sistematização e a inferência (BARDIN, 2009).

Segundo Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Assim sendo, este estudo utilizou esse tipo de análise por ser considerada uma das mais adequadas para as pesquisas qualitativas. Os temas a serem analisados, nesta pesquisa, são os mesmos que orientaram a construção dos roteiros de perguntas, no intuito de alcançar os objetivos anteriormente estipulados.

As falas, tanto das professoras como das alunas, foram agrupadas conforme as análises e de acordo com a identificação temática. Após a realização de tal procedimento, iniciou-se o processo de categorização, conforme esclarece Bardin (2009), ao definir que as categorias de análise exigem dois momentos diferentes. Sendo assim, a primeira categoria exige o isolamento de palavras-chave presentes nas narrativas, enquanto que a segunda trata do isolamento destes elementos em grupos a partir da organização de mensagens. Após o isolamento dos conceitos chaves, fez-se uma contextualização com os referenciais teóricos previamente estudados e com as observações e informações registradas no caderno de campo.

Portanto, as narrativas relacionassem, no corpo do texto, tanto aos suportes teóricos como aos eixos temáticas e aos aspectos de análise. As falas analisadas, categorizadas e relacionadas são apresentadas na íntegra e propiciam ao leitor visualizar e vivenciar a realidade em que estão inseridas as participantes da pesquisa. Ressaltando que a partilha de suas vivências, passadas e presentes, foi uma escolha das interlocutoras que aceitaram participar voluntariamente deste estudo. Conforme prevê o método utilizado, os arranjos relacionados à coleta de dados foram feitos previamente.

2.5 Reconhecendo o lócus da pesquisa

Com o avançar da pesquisa e com as constantes visitas ao contexto prisional, descobriu-se, aos poucos, o que é a instituição prisão, na prática. Desde a primeira visita, foi compreendido o real significado de “vigiar e punir”, pois, nesse ambiente, no mínimo peculiar, a maior preocupação é a ordem e a segurança. Enquanto todos, inclusive os visitantes, aceitarem e seguirem estritamente as regras, tudo ficará bem. Ao observador casual, a prisão não passa de uma instituição de controle social, composta por muros e grades (SANTOS, 2007). Realmente, a prioridade do sistema penitenciário é a manutenção da disciplina e da seguridade, mas, também se encontram, neste universo, especificidades, subjetividades e experiências intrínsecas a cada pessoa confinada naqueles metros quadrados de muros, cercas e grades.

O simples adentrar no presídio já se mostrou como uma das dificuldades encontradas na pesquisa. Afinal, a impenetrabilidade é uma das características desse local, onde só ingressam visitantes em dias pré-estabelecidos, pessoas com autorização ou aqueles que já fornecem algum tipo de serviço à unidade. Nesse viés, Português (2001, p.24) disserta:

[...] é possível afirmar que a realidade carcerária se constitui em uma dupla exclusão: de um lado, uma sociedade que dela quer distância, e por outro, as unidades prisionais que buscam cada vez mais o isolamento, transformando-se em verdadeiros feudos. (PORTUGUÊS, 2001, p. 24).

Antes de adentrar no único presídio da cidade de Pedro Afonso, o visitante se depara com uma fachada harmonizada, arborizada, jardins bem cuidados que dividem espaço com pedras brancas e pneus coloridos que buscam dar uma melhor aparência àquele lugar do qual muitos querem distância. Diante da negativa em fotografar o espaço interno da prisão, a imagem abaixo ilustra o local que recebeu muitas visitas da pesquisadora que aqui disserta.

Figura 1 – Fachada da UPF de Pedro Afonso



Fonte: A autora (2019)

Ao chegar à soleira do grande portão preto, é feita uma identificação completa com nome e o motivo pelo qual o visitante deseja ingressar nesse estabelecimento, que prima pelo isolamento. Após a devida identificação oral, pelo sistema de telefonia interna, identificação visual pelo sistema de monitoramento eletrônico, ainda há uma terceira conferência realizada através de uma fresta (de aproximadamente dez centímetros quadrados) presente no portão, possível de ser aberta somente pela parte interna. Só depois de tais procedimentos é que se consegue ter acesso ao espaço interno da prisão. Mesmo após subseqüentes visitas, olhares, trancas e uniformes, nunca deixaram de lembrar à pesquisadora que aquele era um lugar de poder e contenção. Isso ocasionava um constante monitoramento na escolha das palavras, ações e até as vestes, a fim de não levantar nenhuma dúvida quanto ao real objetivo do trabalho a ser realizado ali.

Ao acessar o sistema penitenciário, todos os corpos devem, nem que seja momentaneamente, adequarem-se ao convívio daquele ambiente, isso inclui visitantes, profissionais da saúde, defensores e qualquer um que tenha um propósito comprovado a realizar naquele lugar. No presídio, todos devem ser pacientes e sempre aguardar as ordens dos agentes, seja para entrar ou para sair. O acesso para entrar ou sair de qualquer um dos espaços só ocorre mediante permissão prévia.

Desde o primeiro ingresso no espaço prisional, como pesquisadora, percebeu-se que alguns profissionais eram simpáticos e receptivos, outros nem tanto. E como havia o revezamento dos turnos, não tinha como saber quem era o agente que estava de plantão no dia da coleta de dados. Entre tantos *flashes*, momentos e atitudes observadas, um fato que chamou a atenção da pesquisadora foi que os agentes se dirigiam às internas pelos próprios nomes, enquanto que essas se dirigiam aos funcionários tratando-os por “senhor”, “senhora” ou “dona”; enquanto que, à pesquisadora, as alunas dirigiam-se pelo primeiro nome ou por “professora”. De uma forma geral, pode-se observar que a convivência entre detentas e agentes era de cordialidade e harmonia.

Em todas as visitas, nunca foi exigida a revista corporal, o que deu a entender que o estudo ali realizado transmitia confiança e seriedade aos funcionários. Mas, como medida de segurança, com exceção das ferramentas utilizadas na pesquisa – diário de campo, gravador, caneta e roteiros – todos os demais bens permaneciam sob a guarda dos agentes penitenciários (ressalta-se que o termo “dos” é usado porque, entre as funcionárias da prisão, em sua maioria mulheres, há dois agentes do sexo masculino). O quadro de funcionários do presídio é composto por um total de dez agentes que trabalham em regime de plantão, além de uma auxiliar de serviços gerais e da diretora da unidade.

Ao transpor o primeiro portão, depara-se, bem em frente, com a sala de vigilância dos agentes, à direita fica a sala da diretoria e uma mesa onde são recebidos e conferidos o *cobal*² direcionado às internas; ali, naquela mesa, bolos são fatiados, pacotes são abertos e cadernos têm seus arames retirados. Mais à frente, há uma porta com detector de metal que dá acesso a um pequeno corredor. Logo no início deste, do lado esquerdo, fica a sala de atendimento médico, em seguida, a sala de aula, depois uma cela desativada e uma brinquedoteca que há muito ninguém usa, por falta da presença de crianças na unidade, sendo que o mesmo acontece com a sala de amamentação, que é a mesma usada para atendimento médico. Neste espaço, há

² Sacolas com alimentos, produtos de higiene, limpeza, roupas, cigarros (entre outras coisas) levados pelas visitas às pessoas em cumprimento de pena.

três poltronas confortáveis para amamentação, mas também sem utilidade no momento, devido à falta de mulheres puérperas, mas há uma gestante entre as internas. Cabe também ressaltar que não há, na unidade, a concessão de visita íntima às reeducandas, que, muitas vezes, têm seus companheiros detidos em outras unidades ou mantêm um relacionamento homoafetivo dentro da própria unidade prisional.

No final do corredor, há uma pequena copa reservada aos funcionários e um banheiro que é usado por todos eles. Do lado direito, logo após a porta com detector, há outra porta, também com uma fresta semelhante àquela, presente no portão de entrada. É o acesso ao pátio ensolarado adjacente à carceragem. Esta, por sua vez, é a parte mais sombria e abafada do prédio, sendo necessário o fechamento da primeira porta para que a seguinte seja aberta. É um eterno abre, fecha e tranca. Abre novamente, fecha, tranca. Continuando no corredor, ainda do lado direito, há outro banheiro destinado aos funcionários e uma única cela que sempre permanecia vazia, o que despertou curiosidade quanto à sua serventia, descobrindo-se, em seguida, que se tratava de uma cela transitória que abrigava, temporariamente, internas que estavam de passagem para outras instituições, ou que aguardavam para serem escoltadas para fora da unidade.

A carceragem da UPF, como qualquer outra, apresenta uma estrutura subordinada e subordinante. Ao adentrar-se, é nítido o odor de cigarro. Este, substância consumida por quase todas as internas, é uma valerosa moeda de troca na prisão e pode ser conseguido tanto pelo *cobal* como pela compra direta. Das seis interlocutoras da pesquisa, apenas uma recebia visitas regulares e *cobal*, as demais deveriam dar um “jeito” para conseguir produtos necessários, mas que não são ofertados pela prisão, como condicionador para a assepsia dos cabelos.

A aquisição de produtos fora do presídio é facilitada pelo senhor Luiz Meneses da Rocha, ocupante do cargo de presidente do Conselho da Comunidade de Pedro Afonso, que semanalmente busca a lista e a quantia financeira necessária para a aquisição dos itens solicitados pelas internas, sendo realizada, posteriormente, a entrega dos mesmos. O pagamento é feito com o dinheiro que elas próprias conseguem com a venda das peças artesanais produzidas na carceragem. Assim, o cotidiano da prisão é tramado por uma rede que envolve o consumo e a comercialização de uma série de produtos que não devem constar na lista de compras, por serem itens proibidos pela Administração. Entre eles, a proibição de alguns tipos de frutas despertou certa curiosidade, até que se descobriu que é para evitar a destilação de álcool, muito comum nas cadeias brasileiras.

No que diz respeito à arquitetura física da prisão, a mesma é simplista, devido ao pouco espaço que a instituição tem para a execução de suas atividades; sendo que, por todos os lados,

há cadeados e grades que lembram, a todo momento, o lugar em que se está. O local é organizado para receber doze internas, mas, assim como a maioria dos presídios do país, sofre com a superlotação e está acolhendo um total de 21, que dividem três celas de três metros quadrados, tendo um banheiro denominado de *boi*³ para cada cela e duas camas beliches de concreto, aptas a receber quatro pessoas. No entanto, durante o período da pesquisa, havia sete reclusas em cada cubículo, sendo necessário o uso de colchões que dificultavam ainda mais o transitar num espaço já tão pequeno, sem janelas e sem ventilação.

Essa estrutura vai de encontro ao que é pregado pela LEP (1984) em seu artigo 88, ao determinar que, nas penitenciárias, além das celas serem individuais, devem ter uma área mínima de seis metros quadrados por preso (BRASIL, 1984). Contudo, a realidade da UPF de Pedro Afonso é a mesma que a da maioria das casas correcionais do país e dista do que preconiza a lei em comento, pois, devido ao grande número de presos que chegam diariamente às cadeias públicas, bem como à falta de investimento por parte dos governantes, é praticamente impossível seguir os preceitos legais (MATOS, 2014). E para guardar as 21 mulheres em situação de prisão, há apenas dois agentes penitenciários por turno. É importante salientar que nessa penitenciária não há cela disciplinar, ou seja, não há espaço destinado ao isolamento das internas que cometem alguma infração. Quando há faltas, elas são cumpridas na própria cela.

Justamente pela limitação de espaço, também não há uma cozinha para o preparo da alimentação, sendo que três vezes ao dia são fornecidas as refeições – cuja qualidade é o motivo de muitas das reclamações das internas – por uma empresa terceirizada. O lavatório é adjacente ao pátio, sendo que o asseio das roupas cabe a cada uma, individualmente. A sala de atendimento médico não é utilizada há algum tempo sendo os atendimentos realizados semanalmente às terças-feiras, no Posto de Saúde, externo à UPF, que oferece seis vagas semanais às reeducandas que são transportadas via escolta policial. O atendimento psicológico, por sua vez, está suspenso temporariamente devido a empecilhos burocráticos entre o presídio e o município de Pedro Afonso, conforme informado pela direção do presídio.

Tanto a distribuição como o controle dos medicamentos de cada moradora da unidade são realizados pelos agentes, que informaram que todas fazem uso de algum tipo de medicamento, principalmente psicofármacos, no intuito de combaterem a depressão, ansiedade, dentre outros sofrimentos mentais “[...] aquela/es que lançavam mão do uso intensivo de medicamentos psiquiátricos ou de outras drogas, pareciam amortecer temporariamente os sentidos e amenizar a ansiedade, a cólera, o sofrimento. Recursos últimos de manutenção da

³ Gíria usada na prisão para identificar o banheiro.

vida.” Nesse sentido, o uso de muitas das medicações é para ajudar a *puxar cadeia*, que, para elas, é como se fosse um exílio da vida, tanto é que todas sabem exatamente a quantidade de anos, meses e dias que ainda permanecerão reclusas.

Além dos medicamentos, algumas buscam fuga na religião, muito presente na unidade. Em todas as celas há pelo menos um exemplar da bíblia e, aos domingos, pela manhã, acontecem os cultos religiosos, havendo o revezamento entre as religiões. Por fim, viver na prisão é fazer parte dela, é fazer dela sua morada por um determinado período de tempo, é arquitetar cotidianamente sua própria estrutura, práticas e relações que facilitem, de alguma forma, o habitar entre grades.

2.6 Quebrando o gelo

No contexto prisional, vínculos de confiança são muito importantes; porém, além de demandarem tempo, também são difíceis de serem alicerçados, conforme disserta Buckeridge (2011, p. 64) “[...] na prisão, a confiança em outras pessoas ou demonstração de que se precisa delas de alguma forma pode torná-las vulneráveis, pois as expõe a cobranças de favores em retribuição, decepções e a traições”. Nesse contexto, segundo Alberti (2013), o entrevistador sempre deve passar segurança aos entrevistados, que devem ter suas crenças e opiniões respeitadas, independentemente de quais sejam. Diante de tal concepção, buscou-se sempre o bem-estar das entrevistadas, para que elas pudessem se sentir mais à vontade para falar, posto que os temas das conversas eram afins ao que vivenciaram no passado e no cotidiano.

Buscou-se uma aproximação entre as alunas e a pesquisadora por meio da apresentação do projeto, métodos e objetivos. Além disso, as reeducandas também foram convidadas a participarem de duas oficinas, com o principal objetivo de estreitar os laços entre a pesquisadora e as candidatas a participantes. A intenção do convite foi ganhar a confiança das alunas e “quebrar o gelo”, por meio da realização de duas oficinas, sendo uma de desenho e pintura, e outra de origami, todas conduzidas pela pesquisadora.

A proposta das oficinas baseou-se nas orientações de Alberti (2013, p. 169), ao esclarecer que “esse contato inicial é muito importante, porque constitui um primeiro momento de avaliação recíproca, base sobre a qual se desenvolverá a relação da entrevista”. Assim sendo, os momentos ocorridos no decorrer das oficinas foram de descontração e socialização entre as participantes e a pesquisadora, que aproveitou as ocasiões para melhor explicar todo o processo investigativo e o método empregado pela História Oral, colocando as alunas a par dos propósitos deste estudo.

Com exceção de uma aluna, todas as demais aceitaram participar das oficinas que foram realizadas na sala de aula. De início, aconteceu uma breve apresentação pessoal por parte de cada uma, começando pela pesquisadora, que, após relatar sua trajetória acadêmica e profissional, esclareceu quais objetivos a levaram àquele lugar, explicando o andarilhar e o anseio por realizar a investigação aqui proposta. Timidamente, as alunas também se apresentaram, e foram iniciados os trabalhos daquela primeira oficina. Papel, lápis coloridos, gizes de cera, apontadores, borrachas e réguas, todos previamente conferidos pelos agentes, auxiliaram nos desenhos confeccionados naquele dia. Nas produções criadas pelas alunas, o papel, tanto da educação como da família, foi representado por ilustrações de carinho, de arrependimento, de liberdade, e, principalmente, de saudade.

Na última oficina, as alunas estavam mais comunicativas e ansiosas pelas atividades daquele dia. Neste segundo momento, a matéria prima utilizada foram diversas folhas de papel, régua, cola e lápis coloridos no intuito de pôr em prática uma arte japonesa milenar muito conhecida, chamada de origami, que consiste em dobraduras de papel em diversos formatos. Como resultado da oficina proposta, surgiram diversas dobraduras que originaram distintos objetos, entre outros elementos que contribuiriam para descontração daquela atividade. A oficina foi finalizada da mesma forma que a anterior, explicando novamente todo o processo investigativo e reforçado o convite à participação voluntária da pesquisa. Através da execução das oficinas, buscou-se uma maior aproximação com as alunas, pois “no primeiro contato com o entrevistado, cabe aos pesquisadores explicar o trabalho do programa e o método empregado na história oral, colocando o entrevistado a par dos propósitos da pesquisa.” (ALBERTI, 2013, pp. 169-170).

Ao se espalhar pela prisão a empolgação das alunas com relação às atividades realizadas junto à pesquisadora, esta foi convidada pelas professoras e pela diretora da unidade a colaborar na organização da confraternização do fim do ano, evento que acontece, tradicionalmente, todos os anos na prisão e do qual a pesquisadora já participou como convidada no ano de 2015. O convite foi recebido com entusiasmo e iniciaram-se os preparativos para tal festa, que exigiu, além da confecção da decoração, comidas e bebidas, o estreitamento dos laços entre os parceiros da unidade na busca de se conseguir brindes para todas as internas da UPF. E graças às parcerias realizadas e ao empenho fundamental das professoras, o evento foi marcado por um farto cardápio, apresentações musicais por parte das reeducandas, distribuição de mimos, discursos de agradecimentos e pela despedida emocionada de uma das internas, que havia recentemente recebido o alvará de soltura. Este cenário contribuiu para que o momento de confraternização entre alunas, professoras, agentes e membros da comunidade fosse um sucesso, ao ponto de

constituir matéria prima para a produção de uma reportagem sobre o evento que se encontra no (ANEXO III) desta dissertação.

O estreitar dos laços com as professoras facilitou a aproximação com esse grupo que, rapidamente, assimilou os objetivos almejados, bem como a importância da pesquisa. Devido à falta de espaço adequado na prisão para reuniões e planejamentos, como já mencionado, as professoras realizam suas atividades extracurriculares na sala de planejamento dos professores do Colégio Estadual Ana Amorim, mesmo lugar agendado para o primeiro encontro com as educadoras. Nesta primeira ocasião, todo o trilhar investigativo da pesquisa foi apresentado, dada especial atenção à coleta de dados e à divulgação dos resultados.

Após o estabelecimento de uma relação mais próxima, esclareceu-se aos dois grupos a grande relevância dos depoimentos que cada uma somada à satisfação de ouvi-las. Às potenciais entrevistadas foi esclarecido que a participação é voluntária e a desistência não iria lhes acarretar qualquer penalidade, mesmo que esta ocorresse em qualquer fase do processo investigativo, o que não acarretaria nenhum prejuízo à desistente. Sendo assim, as participantes que aceitaram o convite receberam uma via do TCLE – que informa a cessão de direitos da entrevista –, que, depois de lido e elucidado, foi assinado tanto pela participante como pela pesquisadora, sendo que cada uma das partes permaneceu com uma via original de tal documento.

Nesse sentido, a confiança na pesquisadora tornou-se fator imprescindível. Pois, buscou-se que este trabalho ao menos fale delas e por elas a partir de suas próprias falas, enfim, que propague a voz dessas mulheres, sejam alunas ou professoras, que muitas vezes não têm a possibilidade de serem ouvidas.

2.7 Caracterização das professoras na conjuntura prisional

Do breve convívio e interação com as professoras da UPF de Pedro Afonso, floresceu a necessidade de uma apresentação sistematizada de seus perfis. E como meio de enxergar a realidade do grupo docente, inserido no processo de investigação, alude-se, nesta subseção, à apresentação de alguns aspectos.

A construção do perfil das docentes objetivou a descrição de informações que facilitem a visualização e a identificação de características que configurem não só o fazer pedagógico, como também as escolhas durante a construção do trajeto formativo e profissional dessas mulheres, conforme segue:

Tabela 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistada	Idade	Cor	Estado civil	Tempo de docência na prisão	Experiência na educação diferenciada	Carga horária semanal	Formação
Araújo	27	Branca	Solteira	Desde 2017	Sem experiência	35h/s	Lic. Em Matemática
Medeiros	39	Branca	Casada	Desde 2014	PROJOVEM Campo, PROJOVEM Urbano ⁴ e educação indígena	29/h	Lic. Em Letras Port/Inglês
Moraes	48	Branca	Solteira	Desde 2014	PROJOVEM campo ⁵	28/h	Lic. Em Pedagogia
Santos	46	Negra	Casada	Desde 2015	EJA	30h/s	Lic. Em Pedagogia

Fonte: A autora (2019)

No que concerne às informações apresentadas, o primeiro aspecto destacado aborda a faixa etária das professoras, de onde é possível inferir que, com exceção de uma profissional, não há uma variação significativa entre as idades das demais entrevistadas. Quanto à trajetória formativa, percebe-se que todas são licenciadas e exercem uma carga horária gigantesca, devido à quantidade de séries e o restrito número de profissionais.

Infere-se também que das quatro professoras, três tiveram experiências com a educação diferenciada, anteriormente ao ingresso na UPF, em programas governamentais que usavam a EJA, mesma modalidade de ensino utilizada na prisão. Sobre o tempo de experiência na carreira docente, Tardif e Raymond (2000) trazem que o exercício docente tem por constructo uma infinidade de aspectos que são agregados e ressignificados no decorrer do legado vivencial do magistério, sendo o tempo de atuação um dos responsáveis por possibilitar a construção das experiências da docência em suas dimensões social, existencial e pragmática.

Isto posto, direcionar o olhar para a experiência e o tempo de atuação do docente significa identificar a construção de sua identidade enquanto profissional e sua contribuição para o ambiente no qual está inserido. Desse modo, a educação ofertada na UPF é caracterizada por atuações profissionais distintas quanto ao tempo de docência, experiências e vivências.

⁴ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, destinado a jovens residentes em regiões urbanas, com faixa etária entre 18 e 29 anos e que não tenham concluído o Ensino Fundamental.

⁵ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, destinado a jovens residentes em regiões rurais, com faixa etária entre 18 e 29 anos e que não tenham concluído o Ensino Fundamental.

2.8 Caracterização das alunas na conjuntura prisional

De forma geral, as reeducandas da UPF de Pedro Afonso se caracterizam como mulheres de várias idades, sendo que a maioria é jovem, nenhuma tem idade superior a 60 anos. O grupo reflete as diversidades culturais e regionais típicas deste país. Grande parte das reeducandas pertence às camadas mais pobres da sociedade, o que pode se comprovar pelo fato de que boa parte delas é representada por defensores públicos. Tais características não fogem à regra do grupo selecionado para a entrevista. Mesmo com 21 internas, apenas oito frequentam as aulas, fato que se deve a vários motivos, entre eles: a preferência por trabalhar a estudar, a não oferta da série desejada e a evasão escolar, que tem como principal motivo a transferência para outra unidade, ou o recebimento do alvará de soltura, que sempre é recebido com muita alegria por parte das internas. Mesmo com espaço reduzido e pouca capacidade de lotação, as chegadas e partidas frequentes fazem parte do cotidiano da prisão. No entanto, mesmo as que vão ou as que ficam, lidam constantemente com situações desafiadoras que exigem mecanismos de resistência.

A partir dos dados coletados, por meio da pesquisa empírica e das observações realizadas e registradas no diário de campo, foi possível conhecer o perfil das alunas, colaboradoras desta pesquisa. Conforme já relatado, do grupo de alunas haviam oito mulheres que se enquadravam nos critérios estipulados, destas, seis aceitaram participar voluntariamente desta investigação científica. As alunas participantes estão regulamente matriculadas na EJA entre o 2º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio e se dispuseram a dar seus testemunhos acerca das memórias guardadas e opiniões, mediante a assinatura do TCLE – o qual apresenta informações acerca da pesquisa, dos seus objetivos e do direito de desistir de participar a qualquer tempo. Os dados que caracterizam o grupo de alunas estão dispostos na tabela abaixo.

Tabela 2 – Perfil das alunas entrevistadas

Entrevistada	Idade	Cor	Estado civil	Profissão	Série
Farias	24	Parda	União estável	Estudante	1º ano do ensino médio
Melo	35	Parda	Solteira	dona de casa	2º ano do ensino fundamental
Santana	43	Parda	Solteira	dona de casa	2º ano do ensino fundamental
Silva	30	Negra	Solteira	dona de casa	2º ano do ensino médio
Salgado	38	Parda	Solteira	Padeira	6º ano do ensino fundamental

Viana	42	Parda	Solteira	Cabelereira	Concluinte do ensino médio
-------	----	-------	----------	-------------	----------------------------

Fonte: A autora (2019)

Das interlocutoras, todas se declararam pardas ou negras, percentual que condiz com a realidade da população carcerária brasileira, onde 64% se enquadra no mesmo perfil étnico das alunas entrevistadas (BRASIL, 2016). Quanto à profissionalização, mesmo todas se encontrando em idade economicamente ativa, apenas duas delas alegam ter profissões reconhecidas pelo mercado de trabalho. Sendo assim, a maioria optou por “ser dona de casa”, por se encontrar desempregada ou por não ter uma ocupação reconhecida regularmente (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Importante também ressaltar que, com exceção de uma aluna – a qual tem seu companheiro também recluso em outra unidade prisional –, todas as demais se encontram “solteiras”, seja pelo abandono dos parceiros após o momento da prisão, seja por opção pessoal.

2.9 O momento da entrevista

No interstício de dezembro de 2018 a março de 2019, foram realizadas um total de dez entrevistas, sendo quatro com professoras e seis com alunas da UPF de Pedro Afonso. As entrevistas com as educadoras aconteceram, de uma forma muito tranquila, na sala de vídeo e áudio do Colégio Estadual Ana Amorim. As entrevistadas se mostraram muito dispostas a colaborar com a pesquisa, fato que contribuiu para a riqueza de detalhes e informações coletadas em suas narrativas.

Cabe aqui ressaltar que, no recorte temporal pesquisado haviam oito internas que estudavam; no entanto, só foi possível efetivar a entrevista com seis delas, pois uma foi transferida antes da data marcada para a realização da coleta de dados e a outra não aceitou participar da pesquisa. Quanto ao grupo de professoras, todas que se enquadravam nos critérios previamente estipulados aceitaram participar da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, o tipo de recepção aguardada na Unidade dependia muito dos agentes que estavam de plantão. Fato que interferiu no modo como foram realizadas algumas entrevistas, visto que, em dois desses momentos, com agentes mais rígidos, só foi possível realizar as entrevistas com as alunas com as mãos algemadas e os pés acorrentados, e permaneceram assim até o término da coleta de dados. Tal situação gerou certo constrangimento, pois em momento algum floresceu na pesquisadora o sentimento de medo ou desconfiança com relação às alunas, que sempre se mostraram dispostas a contribuir com a pesquisa. As demais entrevistas foram mais confortáveis, pois as entrevistadas não estavam algemadas. Antes e depois da entrevista, as alunas foram submetidas à triagem corporal pelo

detector de metal em formato de banco eletrônico. Simultaneamente às conversas, foi utilizado um caderno de campo, onde foram registradas anotações e observações sobre a rotina do presídio e fatos que ocorreram antes e depois das conversas com as alunas e professoras. Isso permitiu a organização de um material de consulta para análise dos dados.

As entrevistas tiveram início a partir da leitura do TCLE, cujas garantias éticas foram asseguradas às participantes, bem como esclarecidas todas as dúvidas quanto à cessão de direitos da entrevista antes do início da gravação. Após o consentimento verbal das depoentes, as narrativas foram registradas por meio de um gravador digital. Ao término da entrevista e confirmada a anuência da entrevistada em participar da pesquisa, o TCLE foi assinado tanto pela pesquisadora como pela entrevistada, ficando uma via original com cada uma das partes. Tal procedimento segue as orientações de Alberti (2013), que é enfática ao afirmar que o depoente não pode assinar a cessão de direitos de uma entrevista antes mesmo dela existir e de saber o que vai ser narrado ou perguntado. Essa prática evita que o entrevistado se sinta ludibriado em ter que assinar a concessão de algo que ainda vai acontecer. Portanto, foi preferível selar o contrato apenas ao final da entrevista, depois que a relação entre entrevistadora e entrevistada já havia se estabelecido.

O local da gravação das entrevistas com as alunas, conforme já mencionado, foi a sala de atendimento médico, enquanto que as gravações com as professoras aconteceram na sala de áudio e vídeo do Colégio Estadual Ana Amorim. Durante a coleta, dados, gestos, expressões e movimentos considerados relevantes foram registrados no diário de campo. Ressalta-se, que não foi imposto à pesquisadora, ou às depoentes, limite de tempo para a realização das coletas, o que facilitou o fluir da conversa.

Posteriormente, foram confeccionadas as fichas de entrevistas, que “constituem instrumento de controle das diversas etapas pelas quais passa um depoimento até ser liberado para o público” (ALBERTI, 2013, p. 187). Conforme recomendado por Meihy e Holanda (2015), na ficha de identificação da depoente foram registrados dados importantes como: nome completo, data de nascimento, naturalidade, profissão, cor, data da entrevista, local, hora de início e término, e o tempo de duração da entrevista.

2.10 Mapeamento dos estudos relacionados à temática pesquisada

Esta subseção apresenta trabalhos correlacionados à principal temática aqui tratada – a oferta de educação escolar em prisões femininas. As buscas realizadas revelaram que mesmo existindo um número considerável de pesquisas que rezem sobre a oferta de educação em

cárceres, apenas uma pequena parte é voltada para a oferta de educação em espaços de reclusão femininos, o que pode ser mais um dos indicadores que atestam a invisibilidade que assola mulheres em situação de prisão no país.

No intento de construir um mapeamento dos estudos acadêmicos que poderiam colaborar com o tema aqui pesquisado, realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações depositadas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e no Repositório da Universidade Federal do Tocantins (RIUFT), por transparecerem confiança e compilarem a produção científica estadual e nacional. O recorte temporal utilizado foi o período de 2000 a 2019, sendo que, na ânsia de se conseguir produções próximas ao objeto pesquisado, usou-se na primeira busca o seguinte descritor: “educação na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso”, sem sucesso no retorno de resultados.

E no desígnio de encontrar resultados mais precisos e mais fidedignos ao contexto investigativo, realizou-se uma segunda busca com o descritor: “educação em prisões femininas no Tocantins” da qual resultaram 26 pesquisas, porém, nenhuma se enquadrava nos critérios previamente estipulados. Buscou-se, então, por “educação em prisões femininas”, que gerou um total de 55 produções que foram tabuladas⁶ e organizadas no (APÊNDICE F) com as seguintes informações: título, ano, tipo de trabalho (dissertação ou tese) e instituição.

Após essa compilação de dados, percebeu-se que as produções previamente selecionadas envolviam os mais diversos aspectos que abrangem a oferta de educação, sendo que a grande maioria não apresentava relação direta com a oferta de assistência educacional à mulher em privação de liberdade. Do universo de 55 produções, 5 foram selecionadas por apresentarem os critérios determinados na pesquisa aqui desenvolvida. Os quantitativos encontrados foram sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Produção científica encontrada sobre os descritores da pesquisa nas bases de dados da CAPES, BDBTD e RIUFT (2000 a 2019)

Banco de dados	Educação em prisões femininas		Educação em prisões femininas no Tocantins		Educação na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso		Total	
	Pesq.	Util.	Pesq.	Util.	Pesq.	Util.	Pesq.	Util.
CAPES	2	0	0	0	0	0	2	1
BDBTD	27	4	0	0	0	0	27	4
RIUFT	26	0	26	0	0	0	26	0
TOTAL	55	4	26	0	0	0	55	5

⁶ A tabulação dos dados da pesquisa está disponível no APÊNDICE F.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na produção científica disponível nas bases BDBTD, CAPES e RIUFT. Nota: Pesq. = pesquisado/ Util. = Utilizado.

As cinco produções selecionadas foram utilizadas para consubstanciar tanto a fundamentação teórica da primeira fase da pesquisa como as análises qualitativas das narrativas coletadas. Com base na descrição das metodologias utilizadas em cada pesquisa, foi possível perceber a forma como ocorreu o desenvolvimento de cada uma. Além disso, após estudos mais aprofundados, foi viável compreender como foram retratadas as vozes das mulheres participantes de cada estudo, bem como a análise das metodologias utilizadas e das falas das depoentes. E a fim de melhor visualizar e assimilar os estudos selecionados, o quadro abaixo apresenta informações como: título, ano, tipo de trabalho (dissertação ou tese), autor, instituição e banco de dados.

Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas na pesquisa bibliográfica e suas fontes.

Nº	Título	Ano	Tese/ Dissertação	Autor	Instituição	Banco de dados
1	Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá - MT: a visão da professora e suas alunas.	2013	D	Luciana Ferreira da Silva Moraes Scariot	UFMT	BBDT
2	Educação escolar e formação de mulheres presas.	2013	D	Ellen Taline de Ramos	PUC-SP	BBDT
3	Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade.	2014	T	Pollyana dos Santos	UFSC	BBDT
4	O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas.	2016	D	Jane Maria da Silva Nóbrega Medeiros	UFMT	BBDT
5	Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres.	2017	D	Suzianne Silva de Oliveira	UEPA	CAPES

Fonte: A autora (2019)

A escassez de produções sobre o tema aqui pesquisado reitera o ineditismo desta investigação, bem como sua importância para o meio acadêmico. Mediante o mapeamento das cinco produções acima mencionadas, faz-se, a seguir, uma descrição dos objetivos, público alvo, metodologia e resultados encontrados. Coincidentemente, ou não, todos os trabalhos selecionados foram escritos por mulheres pesquisadoras. São mulheres que, além de falar de e por mulheres, também dão voz às que se encontram vulneráveis, reclusas e silenciadas, às vezes, muito antes do encarceramento.

A apresentação das produções é feita cronologicamente, iniciando por Scariot (2013), que tem, como lócus da sua pesquisa, a Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto, em Cuiabá-MT. Com o objetivo de conhecer quais as concepções e práticas pedagógicas para o ensino da leitura, escrita e letramento que norteiam o trabalho docente na sala do 1º Segmento da EJA na Penitenciária Feminina, Scariot (2013) observou e escutou as catorze alunas regularmente matriculadas e a única professora da turma. As participantes, ao narrarem suas experiências educacionais, evidenciaram que a sala do 1º segmento se configurou como um espaço constituído por brasileiras e bolivianas, que, juntamente com a professora, buscavam a educação escolar e o desenvolvimento da leitura, escrita e ampliação dos letramentos, tentando abrir caminhos que possivelmente conduzissem à reinserção social.

Na sequência, verificou-se o estudo elaborado por Ramos (2013), que é enfática ao postular ser de extrema importância desvelar o universo feminino presente entre os muros e grades e dar voz a essas mulheres oprimidas e discriminadas. No intuito de atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi aplicada em duas unidades prisionais femininas do Estado de São Paulo. Por intermédio das observações dos registros no diário de campo e das entrevistas individuais gravadas com treze alunas, a autora buscou compreender as especificidades da oferta de educação na prisão e conhecer o trajeto educacional percorrido por elas, somado ao desejo de identificar a motivação pelas quais essas mulheres voltaram a estudar no presídio. Após a análise dos resultados, a autora inferiu que a escola, como está organizada nas penitenciárias femininas estudadas, ocupa um lugar marginalizado, sem estrutura física adequada, sem investimentos; além disso, constatou a ausência de professores preparados para trabalhar com uma carga horária extensa. Estes fatores são desmotivadores e afetam diretamente as alunas na construção de sua autonomia e emancipação (RAMOS, 2013).

A próxima produção analisada foi a tese de doutorado escrita por Santos (2014), que traz como principal objetivo de sua investigação: analisar quais são os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida. A autora usou como principais referenciais teóricos autores como Julião (2007; 2009); Onofre (2007), Ireland (2010; 2011), Charlot (2000), Bourdieu (1998), Dubet e Martuccelli (1997), Margulis (1996), Sposito (2005), Durand (2001) e Pais (1993), que fundamentaram as análises documentais, observações participantes, aplicação de questionários e entrevistas com professores e alunas do Presídio Feminino de Florianópolis – SC. Os resultados alcançados sugerem que, naquele espaço, há uma prática educativa que problematiza as condições de existência e possibilita a construção de aprendizagens significativas que oportunizam a elaboração de projetos de vida (SANTOS, 2014).

A quarta produção selecionada trata-se da dissertação de Medeiros (2016), cuja pesquisa empírica foi desenvolvida na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May, em Cuiabá-MT. São trazidas, pela pesquisadora, as seguintes técnicas: entrevistas semiestruturadas, observações e diário de campo, no intuito de alcançar o principal objetivo da investigação, que é descrever e analisar a educação a partir das vivências de mulheres em privação de liberdade. Os resultados mostram que são muitos os fatores que contribuem para a fragilidade da educação, como a deficiência no número de servidores, salas de aula mal adaptadas e as questões relacionadas à segurança, que muitas vezes atrapalham o desenvolvimento das atividades educacionais. Ainda segundo Medeiros (2016, p.9), para “as mulheres reeducandas que desejam mudança, a educação se mostra na sua essência como a porta principal, para garantir melhores condições humanas de vida ao regressarem à sociedade”.

A última e mais recente produção encontrada através dos mecanismos de busca utilizados, foi a dissertação de Oliveira (2017), cuja investigação teve, como lócus, a escola prisional do Centro de Reeducação Feminino (CRF), localizado na cidade de Ananindeua/PA. E na tentativa de responder à problemática “de que forma a educação carcerária desenvolvida contribui para o processo de reinserção social de mulheres?”, a autora elencou os seguintes objetivos específicos: a) avaliar que concepção de educação norteia a prática de educação de jovens e adultos em sistema penitenciário feminino de Belém; b) identificar se e como a educação de jovens e adultos no cárcere feminino promove uma formação humanista e crítica direcionada para questões de gênero; c) analisar os efeitos da escolarização na reinserção social da população carcerária feminina; d) apontar as possibilidades e os limites da prática pedagógica desenvolvida na escola prisional feminina. E no intuito de alcançar tais objetivos, Oliveira (2017) amparou-se na pesquisa qualitativa de campo e no estudo de caso, tendo a entrevista como o principal instrumento de coleta de dados.

As participantes da pesquisa foram duas professoras, duas coordenadoras pedagógicas e três egressas do CRF, que, ao narrarem suas experiências escolares, fomentaram os resultados que, entre outros, apontaram para as incontáveis problemáticas que circundam a escola da prisão; soma-se a isso a falta de financiamento, formação de professores e a evasão escolar. Portanto, o trabalho de resgate social e a transformação de vidas das mulheres no cárcere são os principais desafios a serem superados pelas profissionais que lá atuam (OLIVEIRA, 2017).

Ao analisar as investigações selecionadas, foi possível perceber grande familiaridade com a proposta aqui desenvolvida, começando pelo adentrar no espaço prisional para a coleta de dados, procedimento realizado por todas as pesquisadoras, que trazem riqueza de detalhes a respeito das experiências lá vividas. A utilização da técnica da observação e os constantes

registros no diário de campo, que tiveram grande relevância para a pesquisa que aqui se descortina, aparecem de forma clara em todos os estudos selecionados.

Nesse viés, cabe aqui ressaltar que, o principal elo encontrando nas produções referenciadas foi o público alvo – professores e alunas –, que forneceram, em seus depoimentos, um importante rol de informações que contribuiu imensuravelmente para a compreensão e comparação entre as experiências vividas, pelas que habitam e pelas que lecionam nas unidades prisionais estudadas. Por último, levou-se em consideração a entrevista como sendo o mesmo instrumento de coleta de dados, usada em todas as pesquisas aqui elencadas. Enfim, ao narrarem suas vivências, anseios e desejos, no interior do espaço educacional, professores e alunas contribuíram sobremaneira para alicerçar tanto o referencial teórico como as narrativas das interlocutoras desta pesquisa.

3 A PRISÃO E O SISTEMA PENITENCIÁRIO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

“Uma pessoa vale mais que o mundo.”
Santa Maria Eufrásia Pelletier

Reeducandas, ressocializadas, reabilitandas. Para Scarfó (2009, p. 111), “se algum “re” lhe cabe, é a redução da vulnerabilidade social, psicológica e cultural”. Partindo do pressuposto de que o preconceito não está ligado somente ao termo ao qual as pessoas em privação de liberdade estão vinculadas, mas sim, à concepção que a sociedade tem de quem são esses indivíduos. Pessoas que podem ser mulheres, mães, esposas e, temporariamente, criminosas. Mulheres que têm suas histórias de vida entrelaçadas à história do encarceramento feminino brasileiro, foco desta seção.

Nesta segunda seção, será apresentada uma concisa revisão bibliográfica e documental alicerçada na exposição de algumas dimensões históricas da prisão e do nascimento do cárcere, tanto masculino como feminino, findando com o caleidoscópio institucional da Congregação do Bom Pastor de Angers e sua atuação nos presídios femininos brasileiros. Também serão abordados alguns aspectos sobre a reabilitação do preso, especialmente da mulher reclusa, bem como reflexões a respeito do maior desafio enfrentado pelos sistemas prisionais da contemporaneidade: ressocializar e punir, simultaneamente. Tal paradigma é posto por Julião (2009, p. 17), ao argumentar que

Sensíveis a uma análise científica profunda, tais objetivos, punição e ressocialização, explicitados como finalidades do sistema penitenciário nas sociedades contemporâneas, são passíveis de críticas e caracterizam-se por ações e metas completamente antagônicas, devido à impossibilidade de se recuperar punindo. (JULIÃO, 2009, p. 17).

No que concerne ao trato de pessoas em situação de privação de liberdade, há uma ampla fundamentação teórica, muitas vezes ideológica, que disserta sobre o assunto e que será melhor detalhada nas seções posteriores; mas, aqui, cabe um adendo sobre a mudança da mentalidade da sociedade, que tem se posicionado de forma mais hostil em relação ao tratamento, aos direitos e aos benefícios conseguidos pela população carcerária nos últimos tempos. Frente aos eventos de violência que afligem o país, emerge um olhar uníssono e discriminante àquele que já foi julgado e condenado, não só por um magistrado criminal, mas por toda uma sociedade excludente, como é apontado por Moreira (2007, p. 47):

[...] com a visibilidade que assumiram as facções criminosas dentro do sistema penitenciário, o clamor social é por uma intensificação do uso da força, no aumento da punição e da vigilância, secundarizando aspectos voltados ao que se denomina tratamento penal, que visa à chamada reabilitação dos indivíduos. (MOREIRA, 2007, p. 47).

Sincronicamente ao nascimento da prisão brasileira, nasce também uma história de superlotação, maus tratos, direitos invadidos e injustiça. Tais infortúnios, que agonizam os cárceres hoje, não são contemporâneos, são os mesmos que assolavam o sistema penitenciário desde sua criação, conforme argumentado por Moreira (2007, p. 31):

[...] vão se constituindo instituições ainda precárias, como a Cadeia da Cidade de São Paulo, que em 1830 foi alvo de diversas críticas, pois apresentava já naquela época problemas de superlotação, falta de higiene, arbitrariedade dos carcereiros e em relação à sua estrutura/organização. (MOREIRA, 2007, p. 31).

A história do sistema prisional do Brasil envolve um processo dinâmico de construção, re/construção, deterioração e superpopulação com o passar dos anos. “Nos últimos tempos, chegou a um ponto considerado insustentável” (CARVALHO, 2014, p.75). Situação essa que reflete um paradigma trazido à tona por Moreira (2007, p. 31): “Punir e reabilitar: eis o principal dilema penitenciário”. Sobre tal impasse, necessário se faz ressaltar que o sistema prisional tem obtido grande êxito no ato de punir o preso, mas, em sua reabilitação, ainda há muito por fazer.

Seguindo a ideia de que “a pena de prisão foi adotada como forma de fazer com que o indivíduo possa realizar um pagamento, uma retribuição pelo ato cometido contra a sociedade” (MOREIRA, 2007, p. 28), não competia, portanto, às casas correccionais, a reabilitação do preso, sendo a punição adequada ao crime cometido sua principal função, executada com maestria pelos sistemas carcerários, ficando a função regeneradora ao léu.

Nessa perspectiva, estudos relatam que foi somente a partir da segunda metade do século XX – com a promulgação de leis, decretos e regulamentos que rezam sobre a reinserção e reintegração de pessoas privadas de liberdade – que se iniciaram, timidamente, tentativas de reabilitação de homens e mulheres que se encontravam tutelados pelo Estado, conforme argumenta Julião (2007, p.77): “assim, reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade é de socioeducar: do compromisso com a segurança da sociedade; e de promover a educação do delinquente para o convívio social”.

A respeito da população que ocupa as cadeias brasileiras, “são em grande parte jovens, pardas, pobres e com baixa escolaridade” (ALMEIDA, p. 42, 2016). A vulnerabilidade a que está exposta a camada mais pobre da pirâmide social intensifica a desigualdade que se acha representada fidedignamente nas cadeias do país. Tal argumentação é reverberada pela última pesquisa divulgada em 2016, realizada pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) que compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro por meio de formulário de coleta estruturado preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais brasileiros. A pesquisa aponta que o perfil do interno penitenciário brasileiro é constituído da seguinte forma: 55% são jovens na faixa etária de 18 a 29 anos –

idade economicamente produtiva, 64% são negros e pardos, 61% não concluíram o ensino fundamental e são, em sua maioria, oriundos de grupos menos favorecidos da população (BRASIL, 2016).

Ao enclausurar uma pessoa, inicia-se o processo de domesticação, discutido por Karpowicz (2017), ao afirmar que docilizar os corpos por meio da disciplina é uma doutrina que foi pregada e executada pelas Irmãs da Congregação do Bom Pastor de Angers, que, ao chefiarem as primeiras prisões femininas do país, colocaram em prática o que, anos depois, seria alvo das críticas apresentadas por Foucault (2010, p. 119), conforme o fragmento:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (FOUCAULT, 2010, p. 119).

Além de um espaço de excluídos, necessário se faz enxergar na prisão um ambiente de possibilidades de humanização, diante de um sistema que representa a perda da dignidade, do respeito, da vida. Cenário este que faz da educação escolar ofertada em prisões um território em construção, de busca e de investigação. Tal premissa sedimenta a necessidade de ampliar tanto discussões como pesquisas com ênfase em métodos, práticas e ideologias voltados para a educação escolar ofertada no sistema penitenciário brasileiro. Logo, esta pesquisa é desenvolvida no intuito de contribuir para propostas concretas que possam subsidiar formuladores de políticas públicas mais eficazes.

3.1 Do nascimento da prisão ao encarceramento feminino

“Olho por olho, dente por dente”, ditado popularmente conhecido que remete a uma das legislações mais antigas do mundo, o Código de Hamurabi (2000 a.C.), no qual era possível identificar, por meio de seus 282 artigos, tanto o crime como a punição, esta, de caráter vingativo, trazia a Lei de Talião (do latim *Lex Talionis*; *Lex*: lei e *Talis*: tal, idêntico) (GUIMARÃES, 2006). Tal legislação destinava ao próprio ofendido, ou a alguém da sua família, a competência da aplicação da pena, conforme é encontrado em Levítico (Cap. 24, v. 17-20):

Quem matar a alguém, certamente será morto; e quem matar um animal, fará restituição por ele, vida por vida. Se alguém desfigurar o seu próximo, como ele fez. Assim lhe será feito: quebradura por quebradura, olho por olho, dente por dente; como ele tiver desfigurado algum homem, assim lhe será feito. (LEVÍTICO, Cap.24, V. 17-20).

Na tentativa de proibir comportamentos destoantes do que era pregado socialmente, diferentes povos compactuavam com a punição severa e exemplar, segundo esclarecido no fragmento acima. Conhecimento popular que, com o passar do tempo, foi perdendo espaço para o desenvolvimento político da sociedade e melhor organização social. Masson (2015, p. 70) esclarece que o “Estado avocou o poder-dever de manter a ordem e a segurança social, conferindo a seus agentes a autoridade para punir em nome de seus súditos. A pena assume nítido caráter público”.

Nessa ótica, Foucault (2010) expõe que, séculos atrás, as punições dos considerados culpados, independentemente do grau ou do tipo de crime cometido, tornavam-se grandes atrações em praças públicas. O suplício dos condenados era uma forma de entretenimento, às vezes por horas, para o povo, e a penalidade aplicada deveria servir de exemplo para qualquer um que ousasse desafiar as leis impostas. Inicialmente, só haviam os castigos corporais, que muitas vezes culminavam com a morte do condenado. Era o grande espetáculo da punição física. Ou seja, as prisões não eram consideradas como locais para cumprir pena, e sim como espaços para enclausuramentos temporários, conforme Nunes (1989, p. 14) apresenta:

Os *penitenciários*, precursores das prisões da Idade Moderna, nada mais eram do que lugares de confinamento provisório, e não de execução de pena, pois, até então, a prisão exercia uma função similar à da atual prisão cautelar, destinada a abrigar o preso enquanto não julgado. (NUNES, 1989, p. 14).

Há muito, também conhecida como cadeia, calabouço, cárcere e masmorra, convém ressaltar a origem etimológica do termo “prisão”, aqui destacado por Pereira (2012, p. 29):

A palavra prisão, por sua vez, tem sua origem no latim vulgar *prensione*, que deriva do latim clássico *prehensione*, ato de prender ou capturar alguém, abarcando também o local onde se mantém o indivíduo preso, sendo sinônimo de claustro, clausura, cadeia, cárcere e xadrez. (PEREIRA, 2012, p 29).

Santiago (2011) traz que os primeiros modelos de instituições correcionais, análogas às conhecidas atualmente, datam do século XVI; eram porões, torres, masmorras, fossas em estado tão lastimável que não era raro os prisioneiros chegarem a óbito, devido às péssimas condições de higiene, acomodação e alimentação, antes mesmo de seu julgamento. Não diferente de hoje, naquela época, a classe social do suspeito designava se ele seria preso ou não, pois

A prisão estava muito mais vinculada à condição social dos seus autores indivíduos do que aos cometimentos de delitos, pois, no caso de as autoridades suporem que o determinado indivíduo possuísse plenas condições de pagar uma sanção pecuniária, dificilmente seria necessário prendê-lo para garantir o cumprimento de tal determinação (MOREIRA, 2007, p. 30).

Dessa forma, era seletivo o público acolhido pelas instituições prisionais, prática ainda vista nas cadeias brasileiras. Nos séculos seguintes, houve a disseminação do estabelecimento

prisional por toda a Europa, principalmente no século XIX. Para Foucault (2010, p. 217), “a prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à ‘humanidade’”. A partir de então, as dívidas do sujeito para com a sociedade passaram a ser medidas em dias, meses ou anos, por meio da equivalência delito-duração. E mesmo com todas as lástimas que assolam o sistema carcerário, a prisão se tornou a forma mais civilizada que todas as demais penas. Em suma, o encarceramento, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos (FOUCAULT, 2010). Dessa forma, mesmo em péssimas condições, a prisão foi a resposta para a necessidade de encontrar uma punição, por um determinado período de tempo ou perpetuamente, que conviesse ao crime praticado, no intuito de tornar a ideia do delito desinteressante, sem, no entanto, tirar a vida do condenado.

No que concerne ao Brasil, sua ordenação jurídica passou por várias amostras legislativas ao longo dos anos, tendo sua primeira manifestação ainda na época do Brasil Colônia, quando o país era legislado e comandado pela Coroa Portuguesa. Segundo Montagnoli (2017), foram três as Ordenações Portuguesas impostas ao Brasil: Ordenações Afonsinas (ou Código Afonsino, que vigorou de 1446 até 1514); Ordenações Manuelinas (ou Código Manuelino, que vigorou de 1521, com versão definitiva, até 1595) e Ordenações Filipinas (ou Código Filipino, que vigorou das leis editadas de 1603 até 1916, data da prescrição da matéria civil, quando foi publicado o primeiro Código Civil).

Com a então independência da Colônia e a promulgação da primeira Carta Magna Brasileira, em 1824, é aprovado o primeiro código criminal do império, que, ao ser transformado em lei, em 1831, tornou-se o primeiro código penal autônomo latino-americano, trazendo muitos avanços à época. Foi aplicado no período de 1831 a 1891, e estabelecia

três tipos de crimes: os crimes policiais, os particulares e os crimes públicos. Os crimes policiais eram entendidos como os praticados contra a civilidade e os bens comuns. Também eram incluídos como crimes policiais os que estavam relacionados com a prostituição, vadiagem, com as sociedades secretas, e ainda o crime de imprensa. Por sua vez, os crimes particulares eram os praticados contra o indivíduo e contra a propriedade. Já os crimes públicos são entendidos como aqueles praticados contra o Império e o imperador, consequentemente. Dentre as penas que o código continha, temos, por exemplo, a prisão perpétua ou temporária, com trabalhos forçados, banimento ou condenação à morte (COIMBRA, 2016, p. 41).

Por conseguinte, os Decretos 847 e 1.127 do ano de 1890 sancionaram o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil; o código do período republicano, que, por sua vez, foi menos feliz que seu antecessor (BITTENCOURT, 2008). Devido às graves falhas presentes em seu texto, logo se fez necessário alterá-lo por via de inúmeras leis no intuito de reparação das lacunas:

Como tudo que se faz apressadamente, este, espera-se, tenha sido o pior Código Penal de nossa história; ignorou completamente ‘os notáveis avanços doutrinários que então se faziam sentir, em consequência do movimento positivista, bem como o exemplo de códigos estrangeiros mais recentes, especialmente o Código Zanardelli. O Código Penal de 1890 apresentava graves defeitos de técnica, aparecendo atrasado em relação à ciência de seu tempo’. As críticas não se fizeram esperar e vieram acompanhadas de novos estudos objetivando sua substituição (BITTENCOURT, 2008, p. 47).

Na visão de Ribeiro Junior (2009), mesmo a duras críticas, esse código ainda trouxe alguns avanços, como a abolição da pena de morte e a implantação do regime penitenciário de caráter correccional. E somente em 1940, em plena ditadura militar, é que foi promulgado o Código Criminal Brasileiro, fundamentado no projeto base elaborado pelo Prof. Alcântara Machado e revisado por uma comissão constituída por célebres nomes da época, entre eles, Costa e Silva. Esse código perdura até os dias atuais, com muitas modificações, de acordo com excerto abaixo:

Permanece, portanto, em vigor, o Código Penal de 1940, com algumas alterações que lhe foram introduzidas, dentre as quais os referentes à lei de nº 6.416 de 1977, que inseriu em seu bojo os estabelecimentos penais semiabertos e abertos, de que é espécie a prisão-albergue (RIBEIRO JUNIOR, 2009, s. p).

A aprovação da Lei nº 6.416 de 1977 trouxe importantes alterações ao texto original do Código Penal em vigor, por meio da inserção dos estabelecimentos penais semiabertos, dos abertos e da prisão-albergue, que é um tipo de regime aberto, além de incisões importantes que beneficiam presos que apresentem bom comportamento (BRASIL, 1977). Em 1984, o Código em vigência sofreu uma reformulação em sua parte geral e, mais recentemente, alterações em sua parte especial, por meio da Lei n.º 12.015 de 2009. Aconteceram mudanças também por intermédio da aprovação das leis n.º 12.245 de 2010 e 12.433 de 2011, que incluíram avanços no que se refere à educação escolar ofertada em prisões do país (BRASIL, 2010).

Do cenário internacional, Silva (2014) traz que um importante adendo a ser feito é sobre a série de resoluções editadas pelos órgãos das Nações Unidas ao longo dos últimos trinta anos, voltadas aos direitos, à ampliação do respeito e à dignidade dos presos e presas. São elas: Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Submetidas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão (1988); Regras Mínimas das Nações Unidas Sobre Medidas Não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio, 1990); Princípios Básicos Sobre a Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal (2002); Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de Bangkok, 2010) e as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (REGRAS DE MANDELA, 1957-2015).

Tais documentos estão entre outros que serviram de alicerce para esta pesquisa, que usou o presídio como lócus de investigação, pois esse é o estabelecimento que, teoricamente, deveria receber somente indivíduos sentenciados que permaneceriam mais tempo custodiados e, por esse motivo, há a necessidade de um maior planejamento de atividades com finalidades específicas, previstas em lei, como a oferta de ensino. Tendo em vista tais especificidades, esta investigação buscou destrinchar o tripé “educação, mulher e cárcere” por meio da investigação acadêmico-científica, a fim de conhecer a realidade da sala de aula que funciona no presídio feminino de Pedro Afonso – TO sob o olhar e narrativas de professoras e alunas.

3.2 Um aporte sobre a origem e evolução do encarceramento feminino no Brasil

No que diz respeito ao papel feminino diante da sociedade, Silva (2014, p.4) esclarece que, ao cometerem delitos, as mulheres

se distanciam da figura honesta propagada nos séculos XVIII e XIX, onde foram educadas para serem mães e esposas, dedicando-se ao lar e à criação dos filhos, submetendo-se às ordens do marido, papel socialmente esperado da mulher frágil, dependente, maternal e com vocação ao cuidado familiar. (SILVA, 2014, p. 4).

Diante de tal posição conservadora, esperada e cobrada das mulheres, ainda na visão de Silva (2014) quanto à criminalidade feminina, até o século XX, as mulheres cometiam menos delitos que os homens, seus crimes, geralmente, eram menos graves, atrelados à maternidade e à moral familiar. Dessa forma, demorou muito para que governantes enxergassem a necessidade de estabelecimentos correccionais direcionados a elas, conforme esclarecido a seguir.

Historicamente, o ambiente denominado “prisão” foi destinado ao público exclusivamente masculino, conforme elucidado por Santos e Santos (2014), ao relatarem que, devido ao acanhado número de mulheres infratoras, o sistema prisional foi criado e desenvolvido por homens e para homens, sem levar em consideração a necessidade de estabelecimentos específicos para mulheres. Isso deu margem a vários tipos de violações e restrições àquelas que eram detidas em instituições masculinas, muitas vezes em celas unissex.

A “presença crescente de mulheres nas escolas e em outros espaços públicos revelava que a luta por destinos diferentes daqueles até então prescritos para elas começava a operar mudanças em suas expectativas”. (SANTOS, 2012, p. 157). Tais mudanças refletiram também no sistema penitenciário, quando do aumento crescente de mulheres não só na esfera pública, mas, também, como infratoras condenadas. Começou-se, então, a pensar em formas de carceragens voltadas exclusivamente para elas, conforme referencia Freitas (2012, p. 01):

O contexto da criação de centros de detenção femininos data do século XVII, quando se tem notícia do primeiro presídio feminino na Holanda, em Amsterdam, em 1645. No século XIX foi criada a primeira penitenciária feminina em Nova York, nos

Estados Unidos e surgiram, nesse período, as casas de correção femininas das quais se encarregava a congregação da Igreja Católica, Bom Pastor. (FREITAS, 2012, p. 01).

Colocação essa que vem ao encontro de Artur (2017), ao chamar a atenção para os vários relatos que denunciavam o encarceramento de homens e mulheres no mesmo ambiente, durante o século XIX e parte do século XX, sendo denunciadas também casos de promiscuidade, prostituição, abusos, improbidade dos guardas (em sua grande maioria homens) no trato com as presas, entre outros casos de maus tratos. Em 1831, a comissão responsável pela vistoria das cadeias públicas de São Paulo já denunciava:

dever-se-ia prover o necessário alimento e vestuário para que elas não se prostituíssem. Com tal providência, além da instalação de uma segunda grade, a conservação da moralidade poderia ser alcançada com a guarda das mulheres sendo confiada a pessoas probas e bem morigeradas (SALLA, 1999, p. 107-108).

Consoante Artur (2011), já nas primeiras décadas do século XX, José Tavares Bastos, em 1915, autor da obra *Penitenciária para Mulheres Criminosas*, denunciava o Código do Império (1830) e o Código Penal (1890) por não trazerem em seu teor referências ao aprisionamento feminino. Em seu texto, o autor vem

[...] ressaltar a necessidade urgente da modificação da lei penal na parte relativa à mulher e reclamar uma penitenciária no nosso país, só e exclusivamente para a detenção, durante a expurgação da pena pela mulher criminosa. (BASTOS, 1915, apud ARTUR, 2011, p. 98).

Nos anos seguintes, acresceu ainda mais o número de denúncias com relação ao encarceramento de homens e mulheres na mesma cela, o que feria a moral e os bons costumes tão prezados à época. Cenário que começou a mudar somente em 1924, com a criação do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, instituído pelo Decreto nº 16.665, órgão consultivo e fiscalizador da execução da pena, cujos dados e relatórios das visitas às cadeias de todo país eram amplamente divulgados (ARTUR, 2017).

Mesmo com denúncias e críticas, até a década de 1940, não havia legislação específica no ordenamento jurídico brasileiro que regulamentasse o encarceramento feminino. Até então, o aprisionamento era feito conforme os desígnios das autoridades e as condições do lugar (SILVA, 2014). Também não existia a obrigatoriedade legal do encarceramento em separado de homens e mulheres, ou seja, caso o mandatário responsável pelo local decidisse por não o fazer, este não seria responsabilizado legalmente. Devido a tal situação, muitos eram os agravantes da condição daquela que se encontrava reclusa no sistema prisional. Não existia a separação entre detentas condenadas e as que ainda aguardavam julgamento, nem distinção de crime e idade; juntas aos presos eram guardadas as presas, vigiadas por um quadro de funcionários predominantemente masculino, muitas vezes sem qualquer treinamento

específico, ocasionando o que é relatado por Zedner (1998. p. 307): “não era incomum que as cadeias públicas fossem transformadas nos períodos noturnos – e, por vezes, nos diurnos também – em verdadeiros prostíbulos”.

Somente com a promulgação do novo Código Penal aprovado pelo Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, mas que só teve vigência a partir de 1º de janeiro de 1942, é que houve a garantia de alojamento separado às mulheres, por meio do 2º inciso, do Art. 29, onde foi determinado que “as mulheres cumprem pena em estabelecimento especial, ou, à falta, em secção adequada de penitenciária ou prisão comum, ficando sujeitas a trabalho interno”. Em 1977, a lei nº. 6.416 alterou a redação do artigo incluindo nele também o benefício do trabalho externo a estas mulheres.

As mudanças buscavam “garantir a paz e a tranquilidade desejada nas prisões masculinas, do que propriamente a dar mais dignidade às acomodações carcerárias, até então compartilhadas por homens e mulheres” (SOARES; ILGENFRITZ, 2002, p. 57). Vislumbrava-se a ideia de “purificação” e “domesticação” das mulheres criminosas para que pudessem, depois de cumprirem sua pena, assumir o papel social que lhes era determinado (SILVA, 2014). Tais medidas objetivavam um sentimento de legalidade e de trabalho aos homens e a restauração do pudor às mulheres (ESPINOZA, 2003).

Devido ao comedimento imposto às mulheres pela organização social da época, mulheres eram menos propensas a cometerem crimes e quando o faziam eram, geralmente, menos brutais do que os cometidos por homens. Argumento referenciado por Silva (2014), que afirma que, até o século XX, os delitos cometidos por mulheres eram relacionados a infringir a moral e os bons costumes da época, sendo que tais delinquências, com o passar dos anos, tomaram maiores proporções. Corroborando com essa ideia, Pimentel (2008, p. 3-4) complementa:

A forma como as mulheres compreendem os seus papéis nas relações afetivas as leva a não se reconhecerem como criminosas quando se tornam traficantes em nome do amor que sentem por seus companheiros e pela família, é no contexto das relações sociais com o homem traficante e a partir das representações sociais que formulam acerca do papel feminino na relação afetiva, que as mulheres traficantes justificam suas práticas relacionadas ao crime, mais precisamente ao tráfico de drogas, ainda que esse envolvimento seja esporádico ou relacionado ao uso de drogas. (PIMENTEL, 2008, p. 3-4).

Segundo Artur (2017), durante o período que compreende os anos de 1942 até 1980, coube às freiras da Congregação Religiosa Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers a administração das penitenciárias femininas. A principal função que cabia às religiosas, entre outras tantas, era encaminhar as mulheres desviadas para o lugar ao qual elas pertenciam.

Há que se considerar, no entanto, que a concretização dos direitos da mulher em situação de prisão só veio com o advento da aprovação da Lei nº 7.210 de 1984, Lei de Execução Penal (LEP), que em seu §1º artigo 82 garante: “A mulher e o maior de sessenta anos, separadamente, serão recolhidos a estabelecimento próprio e adequado à sua condição pessoal” (BRASIL, 1984). Porém, até que fossem criados/adaptados presídios exclusivamente femininos, as presas eram detidas em alas dentro dos presídios masculinos e eram guardadas por vigias homens até a aprovação das leis nº 11.942 de 2009 e nº 12.121 de 2009, que alteraram o texto da LEP (1984) em seu artigo 82, trazendo importantes melhorias para as mulheres em situação de prisão.

§ 2º Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade. (Redação dada pela Lei nº 11.942, de 2009). § 3º Os estabelecimentos de que trata o § 2º deste artigo deverão possuir, exclusivamente, agentes do sexo feminino na segurança de suas dependências internas. (BRASIL, 2009).

Um importante dispositivo internacional que resguarda os direitos da mulher reclusa são as Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de Bangkok) aprovadas pelo Conselho Econômico e Social, por meio da Resolução nº. 16 de 22 de julho de 2010. Trata-se de um conjunto de setenta regras, das quais convém aqui ressaltar a regra 42-1, ao defender que “Mulheres presas deverão ter acesso a um programa amplo e equilibrado de atividades que considerem as necessidades específicas de gênero” (BRASIL, 2016, p. 36). No que se refere à instrução, tal documento complementa a regra 77, disposta inicialmente nas Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos publicado em 1957. Seguem os pontos 1 e 2 da referida regra:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (BRASIL, 2016, p. 31).

Referindo-se ao marco conceitual apresentado, mesmo participando ativamente das negociações e aprovação das Regras de Bangkok na Assembleia Geral das Nações Unidas, o Governo Brasileiro, até o momento, não as consubstanciou em sólidas políticas públicas, indicando que, mesmo havendo respaldo legal, no Brasil ainda há muito a ser feito para a implementação e a internalização eficaz dessas normas que fomentam internacionalmente os direitos humanos.

3.3 Nascimento e disseminação da Congregação do Bom Pastor de Angers: algumas pinceladas históricas

Não há como dissertar sobre a origem, percalços e evolução do encarceramento feminino no Brasil sem falar da história e do papel fundamental desempenhado pela Congregação da Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers, ao administrar o primeiro presídio feminino brasileiro, localizado em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, bem como as demais unidades presentes em outros estados, como São Paulo e Rio de Janeiro. Somase a isso o importante trabalho prestado, em quase dois séculos, por meio da assistência social e educacional, à população carente, crianças abandonadas e mulheres em situação de vulnerabilidade, que serão mencionados a seguir.

Fundada em 1641, na França, pelo então sacerdote João Eudes, a Ordem da Nossa Senhora da Caridade buscava assistir a prostitutas, penitentes⁷ e crianças abandonadas. Tal instituição deu origem à Congregação da Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor pela Madre Maria de Santa Eufrásia Pelletier⁸, em 1831, na cidade de Angers na França. Partes do processo de canonização da madre fundadora, juntamente com sua biografia, entre outras fontes documentais, foram basilares para o livro *Nada impossível ao amor*, escrito por Maria Dominique Poinset, que retrata as origens da Irmandade Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers (ANGOTTI, 2011).

Desde sua nomeação como Madre superiora da Congregação do Bom Pastor, Irmã Maria Eufrásia promoveu reformulações e ampliações na Congregação, um dos projetos mais polêmicos foi a criação da Instituição das Madalenas, que consistia no noviciado de meninas e mulheres de vida duvidosa, infratoras e prostitutas, que se uniriam às demais irmãs puras, castas, de boa índole, dentro do convento. Inicialmente, o projeto foi muito criticado, principalmente devido ao entendimento de que somente poderia se tornar freira aquela que não tivesse levado uma vida pecadora e se dedicasse ao claustro exigido pelas instituições religiosas (ARTUR, 2017).

Mesmo com resistência, o projeto foi aprovado, com a condição de que as madalenas não se agrupassem no mesmo espaço que as irmãs recrutadas por vocação; dessa forma, mesmo seguindo todos os ritos religiosos que as demais, as mulheres “arrepentidas” deveriam

⁷ Mulheres e meninas acolhidas pelas religiosas. Acesso em http://www.eeh2016.anpuhrs.org.br/resources/anais/46/1469038254_ARQUIVO_ArtigoANPUHRegional-Final.pdf

⁸ (Noirmoutier-en-l'Île, 31 de Julho de 1796 - Angers, 24 de Abril de 1868), nascida Rose-Virginie Pelletier, foi uma religiosa francesa e a fundadora da Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor.

permanecer separadas das irmãs “puras”, constituindo um convento dentro do convento. Neste sentido, Angotti (2011) evidencia que o trabalho intensificou-se em prol do acolhimento de mulheres sem proteção, sem família, sem emprego, abandonadas, rejeitadas, prostituídas, mas que buscassem o verdadeiro arrependimento e o perdão divino, ressaltando que “a principal missão do Instituto Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers é a ‘salvação das almas’ e a ‘cura moral’ de meninas e mulheres em estado de abandono material e moral” (ANGOTTI, 2011, p. 198). Sendo que o cumprimento de tal missão exigiu que

Já nos primeiros anos após sua fundação, foram enviadas missionárias para instalar conventos do Bom Pastor – lembrando, sempre com foco na (re) educação de meninas e mulheres infratoras – ao longo do território francês e alhures: Bélgica, Itália, Holanda, Alemanha, Áustria, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Índia e Chile são alguns exemplos de disseminação ocorrida em um período de cerca de trinta anos de existência da Congregação Bom Pastor. (ARTUR, 2017. p. 108).

Ainda segundo a mesma autora, “o número de irmãs madalenas cresceu rápido, visto que em 1835 eram apenas 40, subindo para 50 no ano seguinte, e 80 irmãs em 1854” (ARTUR, 2017, p. 58). Este crescente número se devia à facilidade de acesso à comunidade que o processo apostólico da época permitia. Deste, depreende-se a primeira regra da Congregação, escrita pela Madre Superiora, que consistia na permanência mínima de dois anos de noviciado, para que a irmã pudesse fazer seus três votos simples⁹ sendo os votos perpétuos professados após três anos de exercício dos simples (ARTUR, 2017).

Conhecida pela rígida disciplina, a Congregação do Bom Pastor, desde sempre se mostrou uma instituição amplamente organizada, politizada, atuando por meio do fortalecimento e da construção identitária divulgada entre as próprias Irmãs. Nessa perspectiva é que Artur (2017) chama a atenção para o fato de que, além das regras de Santo Agostinho, já seguidas pelas congregações espalhadas mundo a fora, Madre Petellier buscava orientar tanto na lida com as mulheres como na organização de forma padronizada, por meio de circulares, conferências e instruções escritas pela própria superiora. Tais instruções foram reunidas posteriormente no formato de livro e publicado em 1985, sob o título *Conferences and Instructions of the Venerable Mother Mary of St. Euphrasia Pelletier – Foundress of the Generalate of the Congregation of Our Lady of Charity of the Good Shepherd of Angers*¹⁰, instruções estas que orientam até mesmo produções recentes quanto à legitimidade de projetos

⁹ Os votos simples eram três: castidade, pobreza e obediência; que poderiam se tornar solenes e perpétuos de acordo com a hierarquia religiosa e a Ordem.

¹⁰ Conferências e Instruções da Venerável Madre Maria de Santa Euphrasia Pelletier - Fundadora da Casa Geral da Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers (tradução livre).

e decisões, estes, por sua vez, fomentados no trabalho e na instrução – principais pilares do macroprojeto proposto pela fundadora.

Por quase dois séculos de intervenção social, atuando principalmente em duas frentes, educação e assistência social, a Congregação religiosa administrou diversos tipos de instituições voltadas sempre para meninas e mulheres em situação de risco ou abandono. Foram geridas desde escolas primárias e secundárias, orfanatos, reformatórios, até estabelecimentos penitenciários, sendo este último, o principal foco de trabalho das Irmãs durante boa parte do século XX, no Brasil (KARPOWICZ, 2017). Mesmo com toda a rigidez que exige a vida no convento, o clima, incentivado pela Madre Superiora, era de amor, acolhimento e compreensão às desvalidas que tanto precisavam. Esse trabalho de devoção abnegada despertou o interesse da sociedade, pois

[...]o papel desempenhado pelas Irmãs do Bom Pastor d'Angers seduzia governantes, religiosos e a população em geral, uma vez que elas atentavam para aquelas das quais ninguém queria cuidar, mas que cada vez mais apareciam como um incômodo nas cidades crescentes (ANGOTTI, 2011).

Além das prisões femininas, as Irmãs do Bom Pastor atuavam numa gama diversificada de estabelecimentos, quase todos voltados à assistência social, entre eles, orfanatos, colégios, trabalhos de pastoral; em geral, locais de ressocialização destinados às mulheres e meninas em situação de risco (ANGOTTI, 2011). Não raro era a junção de dois ou mais tipos de acolhimento em uma só instituição, mas, para isso, as casas se dividiam em duas seções bem organizadas,

a destinada a menores preservadas contra o mal e a corrupção e a consagrada às arrependidas ou penitentes. Em muitas, porém, se lhes acrescenta, como Buenos Aires, Montevideu, Santiago do Chile, Porto Alegre, uma secção, a mais pesada, do ponto de vista dos sacrifícios, que é a destinada às criminosas. (LEMOS BRITO, 1943 *apud* ANGOTTI, 2012, p. 188).

No que se refere à prisão e considerando um contexto em que a lei não previa o encarceramento distinto entre homens e mulheres, a atuação das Irmãs do Bom Pastor, juntamente com as deliberações do Estado, teve função crucial na reestruturação do cárcere e no acolhimento das condenadas (KARPOWICZ, 2017). Mulheres infratoras que eram acolhidas pelas religiosas recebiam roupas femininas, melhor alimentação, alojamentos mais adequados e passavam a dedicar seu tempo, antes ocioso, às tarefas como lavar e passar, costurar, bordar, aprender a ler, a escrever e a contar. Tais atividades eram alguns dos diferenciais entre a prisão e as casas do Bom Pastor, pois,

Apesar de identificado uma forte rigidez disciplinar, constou-se um caráter humanizador, seja pela preocupação real de uma ressocialização das apenadas, através da valorização do trabalho, ou pelo próprio espaço físico, que mudou sobremaneira em relação às prisões existentes até então. (KARPOWICZ, 2017, p. 49).

Artur (2017) relata que, ao morrer, em 1868, após 33 anos da criação da Congregação do Bom Pastor, Madre Maria Eufrásia tinha estabelecido 110 unidades espalhadas pelos cinco continentes, as quais acolhiam 8.483 penitentes e atendiam a 6.372 crianças. Na América Latina, a incursão do Bom Pastor começou pelo Chile, em 1855, sendo rapidamente disseminada pelos demais países americanos, conforme segue.

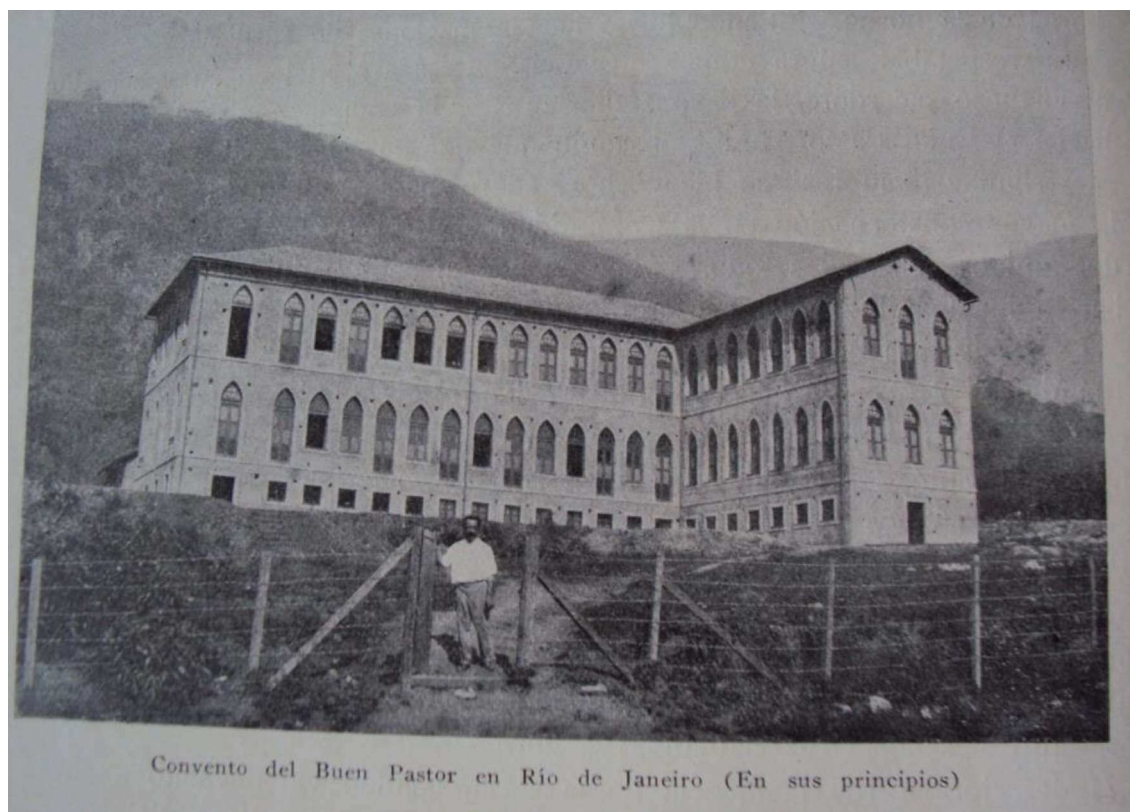
Peru (1871), Equador (1872), Uruguai (1876), Cuba (1879), Argentina (1885), Ilha de Trindade (1890), Colômbia (1890), Brasil (1891), Bolívia (1896), México (1900), Nicarágua (1911), Paraguai (1918), Costa Rica (1921), El Salvador (1924), Venezuela (1925), Panamá (1948), Honduras (1961), Guatemala (1962) e Ilhas Virgens (1998). (ARTUR, 2017, p.134).

A partir da primeira instituição fundada no Rio de Janeiro, o trabalho para a disseminação do Bom Pastor pelo Brasil foi intenso e eficaz, o que ocasionou a abertura de muitas outras casas espalhadas pelo país.

Em 1906 já havia quatro Casas, uma delas em São Paulo, e 35 religiosas no país. Nos anos 1910 foram abertas duas Casas no sertão da Bahia, nas cidades de Barra e Caetitê, e, nos anos 1920, surgiram filiais em Belo Horizonte, Recife, Pelotas, Petrópolis e no estado do Ceará. (CAMPOS, 1981 apud ANGOTTI e SALLA, 2018, p. 15).

Inicialmente, as instituições recolhiam somente penitentes, órfãs, pensionistas e alunas não reclusas para os estudos católicos e instrução primária até 1937, quando assumiram a administração do primeiro reformatório de mulheres de Porto Alegre e, logo em seguida, dos presídios femininos de São Paulo e Rio de Janeiro – Capital Federal da época (ARTUR, 2017). A figura abaixo retrata a primeira e espaçosa casa destinada às atividades das Irmãs do Bom Pastor no Brasil.

Figura 2 – Primeira casa do Bom Pastor no Rio de Janeiro



Fonte: KARPOWICZ, 2017, p. 12.

3.4 Do convento ao cárcere: o Bom Pastor chega aos presídios brasileiros

A chegada da Congregação do Bom Pastor ao Brasil ocorreu ainda no período colonial, em 1889, por meio de negociações entre o Império e as Irmãs do Bom Pastor do Chile que foram recebidas, ainda no mesmo ano, pela Família Real. Após algumas negociações,

a primeira casa foi fundada em 21 de novembro de 1891, data de comemoração da chegada do Bom Pastor no Brasil, pelo Decreto nº 173 de 10 de setembro de 1893 no qual foi lavrado em cartório o Contrato de fundação da Congregação Nossa Senhora do Bom Pastor como governo do Estado do Rio de Janeiro. (PÚBLICA FORMA, 1902, p. 37 apud KARPOWICZ, 2016, p. 09).

Desde as últimas décadas do século XIX, as Irmãs do Bom Pastor já administravam cárceres em vários países da América Latina, como Chile e Argentina, tal experiência facilitou a entrega das chaves dos presídios femininos a elas, que assumiram uma tarefa que até então vinha sendo deixada ao léu (ANGOTTI, 2012). Com a rápida expansão pelo país, as Irmãs não atendiam exclusivamente às penitentes, órfãs e pensionistas, mas também às alunas não inclusas, pertencentes às elites, que recebiam ensino católico e instrução particulares. A título

de exemplificação, em menos de um século, a Congregação se expandiu a passos tão largos, que, em 1977, já contava com 24 casas espalhadas pelo país. O que tornavam as Irmãs em

Gestoras de asilos, recolhimentos e reformatórios para meninas e mulheres ex-prostitutas ou com sentenças judiciais a cumprir, as irmãs do Bom Pastor possuíam um extenso currículo de atuação nos cinco continentes e sempre contando, entre seus apoiadores, com influentes nomes das elites. (ARTUR, 2017, p. 152).

Consoante Angotti (2011), mesmo com recomendações e experiência comprovada na atuação de presídios femininos em países como Argentina, Peru e Chile, ainda demorou aproximadamente vinte anos, desde a sua instalação no Brasil, para que o Bom Pastor assumisse a administração dos presídios femininos brasileiros. Esse direito foi conquistado apenas em 1937, quando a Congregação iniciou seus trabalhos junto às presas, tomando a frente da primeira penitenciária feminina brasileira, estabelecida em Porto Alegre – RS. Angotti, (2011) esclarece que, da mesma forma que os vizinhos, Argentina e Chile, o Brasil optou por usar dos serviços das Irmãs frente aos presídios de mulheres, devido a não existência de outro grupo com experiência e que aceitasse assumir a responsabilidade frente à administração das casas prisionais femininas. Ainda para Angotti (2011), tal gerenciamento, além de trazer ao Estado certa economia com pessoal, ainda propiciava às reclusas no cumprimento de suas penas, a oportunidade de participar de atividades educacionais com vista à reintegração e reinserção social somatizada à doutrinação na vida cristã e nos cuidados com os afazeres domésticos. O que justifica a reação de entusiasmo dos Estados, com relação à chegada das irmãs do Bom Pastor, conforme esclarece Aguirre, (2009, p. 50-1)

As irmãs do Bom Pastor, Congregação que havia sido muito ativa na administração de prisões de mulheres em países como o Canadá e a França, começaram a administrar tais casas de correção [na América Latina]. Nisto receberam o apoio entusiasta dos respectivos governos, ávidos por reduzir algumas das tensões que existiam dentro das prisões e por livrar-se da responsabilidade de construir e administrar instituições de confinamento só para mulheres.

Vale ressaltar que o Reformatório de Mulheres Criminosas de Porto Alegre, fundado em 1937, sendo nominado posteriormente de “Instituto Feminino de Readaptação Social” – primeira instituição prisional brasileira voltada unicamente para o encarceramento de mulheres –, a Penitenciária de Mulheres de Bangu no Rio de Janeiro e o Presídio de Mulheres de São Paulo, inaugurados em 1942, foram os três primeiros estabelecimentos prisionais femininos do Brasil (ANGOTTI; SALLA, 2018). Ressaltando que este último foi a primeira instituição construída no país especificamente para o encarceramento de mulheres, sendo que seu projeto propunha, desde o início, uma instituição com regime atenuado e adaptado às mulheres (ARTUR, 2017), o que é confirmado no estilo provençal da grande escadaria, raramente visto em instituições prisionais, em que as religiosas sorridentes posam pra foto.

Figura 3 – Irmãs do Bom Pastor na escadaria do Presídio de Mulheres



Fonte: Acervo fotográfico do Museu Penitenciário Paulista/SAP, 1963 apud Artur, 2017, p. 158.

Nesse sentido, importante se faz destacar que a administração dos presídios femininos pelo Bom Pastor se dava por meio de contratos estabelecidos com os estados. Neles eram atribuídas cláusulas, que, mesmo dando total autonomia às Irmãs na lide com as infratoras, reservavam ao Estado o direito de exigir relatórios e a tomada das principais decisões com relação às presas. O que pode ser confirmado na fala de Angotti (2011, p. 217):

A leitura dos contratos permite notar que havia uma institucionalização das tarefas das Irmãs, ao mesmo tempo que havia o cuidado, por parte dos governos, de não perder o controle das Casas, mantendo uma administração superior. (ANGOTTI, 2011, p. 2017).

Assim sendo, mesmo com espaço e certa autonomia, as religiosas ainda deveriam ser subordinadas ao Estado, atuando de forma coadjuvante. Em síntese, às Irmãs cabia a recuperação moral das presas, bem como o educar para os afazeres domésticos e cuidados com o lar, tarefas tipicamente femininas; enquanto ao Estado cabia lidar com a lei, com o castigo e com as questões práticas do mundo público, tarefas predominantemente masculinas (ANGOTTI, 2011).

Por outro lado, Artur (2017) afirma que as Irmãs, ao conseguirem cada vez mais espaço perante a sociedade brasileira, seguiam as orientações de Madre Pelletier, que desde a fundação da Congregação do Bom Pastor, na França, pregava a consolidação e a ampliação das casas, o que também contribuía para o aumento do número de mulheres e meninas que seriam acolhidas

e regeneradas perante a lei, a moral e os bons costumes. Quanto ao trabalho, este era indispensável e incentivado de acordo com a habilidade de cada uma, todas tinham suas obrigações, pois, desde a fundação, Madre Eufrásia se preocupava em compatibilizar o trabalho e a vida religiosa. Afazeres que, ao gerar renda, contribuíam para a manutenção das casas, a exemplo, as famosas lavanderias das Madalenas, nas quais Irmãs e reclusas lavavam, passavam e costuravam a fim de manter a subsistência da Congregação que também contava com pensões, doações, auxílios do clero local e pagamentos do governo (ARTUR, 2017).

O primeiro contrato entre o Bom Pastor e o Estado do Rio Grande do Sul foi assinado em junho de 1936 com as primeiras internas sendo acolhidas já no ano seguinte, mesmo sem ainda ter um local adequado para recebê-las. Em 5 de dezembro de 1938, pelo Decreto nº. 7.601, esta entidade foi incorporada às instituições prisionais do Estado, conforme explicitado no fragmento abaixo.

No dia 13 de dezembro de 1936, chegaram a Porto Alegre, procedentes da Casa Provincial das irmãs do Bom Pastor, no Rio de Janeiro, oito irmãs, designadas fundadoras da grande obra de assistência às internas do Sistema Penitenciário do Estado do Rio Grande do Sul [...] Acertada a possibilidade de realizarem uma obra apostólica nesta cidade, a Supervisora Provincial delegou três Irmãs que vieram a Porto Alegre para contatos diretos com as Autoridades locais e, no dia 13 de junho de 1936, foi assinado o primeiro contrato celebrado entre a congregação e o Estado do Rio Grande do Sul. (PROCESSO Nº 7261200906 de 1990 apud KARPOWICZ, 2013, p. 02).

Os contratos entre as Irmãs e os Estados, dentre outras cláusulas, previam que os governos deveriam “[...] cobrir as despesas de alimentação, roupa de cama e lavadeira das Irmãs; fornecer habitação a elas; possibilitar a realização dos atos religiosos, bem como que as Irmãs deveriam receber um salário anual” (ANGOTI, 2011, p. 215). Por meio do registro fotográfico a seguir, é possível perceber claramente que os uniformes, usados pelas mulheres reclusas nas instituições do Bom Pastor, eram mais femininos e diferenciados dos que os usados habitualmente nas penitenciárias comuns.

Figura 4 – Internas com uniforme da penitenciária de Tremembé, 1960.



Fonte: ARTUR, 2017, p. 174.

3.5 Uma nova etapa na história das prisões femininas

Segundo Artur (2017), o processo de laicização da administração dos presídios femininos iniciou-se a partir de 1955, quando a gestão religiosa solicitou dispensa da Penitenciária Feminina do Rio de Janeiro, seguida da Penitenciária Feminina de São Paulo (1977), da Penitenciária Feminina de Tremembé (1980) e, por último, da Penitenciária Feminina do Rio Grande do Sul (1981). Entre os diversos motivos que ocasionaram a deserção das Irmãs, um deles era o fato de ser cada vez mais comum a presença de funcionários laicos nos presídios femininos, segundo elucida Artur (2017, p. 165).

Era patente a resistência das freiras a qualquer intervenção alheia à Congregação nos presídios. A nova dinâmica pelos atuais regimentos e pela presença de uma nova figura (ainda que às freiras subordinadas) dentro da prisão afetavam os interesses das irmãs, que não dirigiam os estabelecimentos apenas para cumprirem ordens. (ARTUR, 2017, p. 165).

A presença, cada vez mais latente, de autoridades leigas dentro dos presídios, começa a incomodar as Irmãs que veem, pouco a pouco, sua autonomia, tradição e poder político serem minados. Para Karpowicz (2017), soma-se à intervenção estatal a redução no número de Irmãs (falecimentos) e de postulantes à freira, ao inverso do número de infratoras, que aumentava consideravelmente e na mesma proporção em que aumentava o grau de seus crimes. Diante de tal cenário, a Congregação se viu obrigada a solicitar, unilateralmente, a rescisão dos contratos com os Estados. Iniciando pelo Presídio de Mulheres do Estado de São Paulo, em 1977, mesmo procedimento adotado na Penitenciária Feminina Santa Maria Eufrásia Pelletier de Tremembé,

em 1981 (ARTUR, 2017). A respeito dos motivos que levaram à saída das Irmãs da administração da Penitenciária Feminina Madre Pelletier de Porto Alegre, a primeira a ser assumida pela Congregação, há mais de quarenta anos, foram:

1º) a crise interna da congregação; 2º) as mudanças na legislação penal no que tange ao acirramento ao combate ao tráfico de drogas; 3º) as mudanças do perfil feminino e dos crimes praticados pelas mulheres; 4º) os interesses do Estado com a criação da SUSEPE (Superintendência de Serviços Penitenciários do Rio Grande do Sul) no final da década de 1960. (KARPOWICZ, 2017, p. 48)

Somado a isso, foi inevitável o confronto entre o contexto político brasileiro de governos autoritários e as novas determinações da Igreja Católica, onde o rigor das regulamentações estatais chocaram-se com a consciência cristã (KARPOWICZ, 2017). Com a saída das irmãs e a mudança de agentes e das práticas disciplinares, inicia-se, assim, uma nova fase na administração dos presídios femininos, consoante ao que é reportado por Santos; Santos (2014, p. 13) no excerto abaixo:

Em alguns Estados, este método de gerenciamento se manteve por mais de trinta anos. À medida que a mulher foi ocupando maior espaço na vida pública, seja por meio do acesso à educação ou o trabalho ela passou a se rebelar contra o sistema de ressocialização aplicado, e as freiras foram afastadas para darem lugar a servidores públicos (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 13).

Faz-se necessário relatar que, após as pesquisas realizadas, foi constatada a grande importância que teve a Congregação do Bom Pastor de Angers frente à administração dos presídios femininos brasileiros durante grande parte do século XX. Dentre as práticas positivadas no tratamento das reclusas, Karpowicz (2016) afirma que o alojamento das mulheres em um local distinto dos homens, numa época em que a legislação não previa tal distinção, foi um grande avanço proporcionado pelas Irmãs que cumpriram o papel a elas destinado, numa sociedade segregada e machista, na qual a mulher deveria seguir rígidos padrões impostos sem liberdade de expressão.

Após a saída das Irmãs da gestão penitenciária e com o término do período civil-militar, inicia-se no Brasil uma nova fase endossada pela popularização dos direitos humanos e pela Constituição de 1988, trazendo progressos significativos por meio da priorização de direitos individuais e coletivos (BALESTRERI, 1998). Somados a isso há a aprovação da LEP de 1984, que trouxe avanços legislativos importantes no que diz respeito ao tratamento destinado aos presos, bem como ao fortalecimento de práticas humanizadas que proporcionassem a ressocialização das pessoas em situação de prisão, temas discutidos na próxima seção deste trabalho.

4 PRISÃO: ESPAÇO DE PODER E PRÁTICAS EDUCATIVAS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”
Paulo Freire

Ao ser admitido na prisão, o preso passa por um processo de ruptura com o passado e adaptação ao novo presente. Para Onofre (2007), é nesse processo que sinais de pertencimento à sociedade são substituídos e coisas como roupas, documentos e objetos são perdidos. Contudo, a mais significativa dessas coisas talvez não seja física, mas o nome: “qualquer que seja a maneira como é chamado, a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu” (ONOFRE, 2007, p.13).

A partir de então, o recém-chegado deve seguir as “regras da casa” e se habituar aos costumes e à rígida rotina da prisão. Descortina-se, então, um ambiente frio, austero, cheio de regras verticalizadas e situações enunciáveis que têm como cenário uma arquitetura que aguça a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão; em resumo, o lado obscuro e subterrâneo da mente domada pelo superego onipotente e intransigente (ONOFRE, 2007).

O preso, ao ser admitido no sistema prisional, deve se adaptar a um processo de prisionização e a uma nova forma de sociedade, com regras e códigos específicos e informais. Nesta instituição fechada, o

[...] indivíduo se torna anônimo, subordinado a um grupo; passa a utilizar roupas características de um grupo; é interrogado e admoestado. Percebe que os custeadores são todos poderosos; aprende as classes e graus de autoridades dos funcionários; acostuma-se à gíria local, aprende a comer apressadamente e a conseguir alimentos através de truques; adquire novos hábitos sexuais; desconfia de todos; olha com rancor para guardas e companheiros (THOMPSON, 1976, p. 102).

Diante de tal cenário, a readaptação do recluso que originalmente deveria ser ao meio social em que vivia, após sua reclusão, essa adaptação é transmutada para a vida prisional (ONOFRE, 2007). Dessa forma, a obediência “cega” e a aceitação às novas regras, são fundamentais para alcançar o título de “bom preso” e conseqüentemente o direito a benefícios, que também podem ser retirados, no caso daqueles que não se adaptam ao sistema, conforme é elucidado por Português (2001, p. 97).

Os aspectos negativos da conduta dos presos são registrados em seu prontuário, nele permanecendo e sendo fator decisivo para aquela concessão de benefícios. A não-participação nos programas e atividades desabona o indivíduo punido (PORTUGUÊS, 2001, p. 97).

A engrenagem da prisão é programada em prol da construção de um novo corpo “dócil”, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado e culturalmente devotado à prática e às razões do Estado (FOUCAULT, 2010). Porém, “é preciso ter presente que

os criminosos são colocados na prisão não *para* punição, mas *como* punição” (ONOFRE, 2007, p. 20). Ou seja, os muros aos quais se encontram enclausurados já são sua punição e segregação. O confinamento em si, sem mais nada a acrescentar, já é o próprio castigo àquele que passa a aceitar tudo, grades, regras, e até o adestramento em prol de sua liberdade, que para Gadotti (1993, p. 134) “é a única força que move o preso”. E por isso, tudo gira em torno dela, inclusive, o trabalho e o estudo. E é nesse preparo para a vida social, extramuros, que a educação tem um papel fundamental – o de reinserção social. Esta é oriunda, ou não, da relação tênue existente entre o poder e as práticas educativas, ambos presentes e desenvolvidos tanto de modo formal como informal, no espaço prisional. Esses dois aspectos – poder e práticas educativas – são o tema principal apresentado e discutido no decorrer desta seção.

4.1 O papel da educação na ressocialização do preso

Sobre o processo de reabilitação do recluso, Santiago (2011, p. 99) destaca a importância de se buscar a reabilitação do interno desde o primeiro dia na prisão, uma vez que

A ressocialização do preso não pode ser vista como um processo que começa no momento de saída deste do presídio. Na verdade, este deve se iniciar desde a entrada do preso no sistema, pois é para isto que o mesmo teve sua liberdade cerceada (SANTIAGO, 2011, p. 99).

E, no intuito de se entender o que de fato o termo ressocialização significa, buscou-se Julião (2009, p.67), que esclarece que “nos principais dicionários de Língua Portuguesa, ressocialização é definido como ato ou efeito de ressocializar. Já ressocializar é tornar a socializar”. Já por “socializar” o Dicionário Aurélio (2010, p. 1952) o define como: “1. Tornar social; socializador. 2. Reunir em sociedade, pôr sob regime de associação.3. Tornar socialista” Enquanto que Durkheim (1978, p. 10) traz que “socializar” é sinônimo de educar, conforme o excerto abaixo:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1978, p. 10).

E, considerando que ressocializar significa “socializar novamente”, conceito utilizado quase que exclusivamente no interior da prisão, alude-se, portanto, à ideia de que o recluso volte à sociedade sendo capaz de se socializar de forma saudável, por meio da aceitação das regras socialmente impostas (JULIÃO, 2009).

Cabe então, às instituições penais, a responsabilidade pela transformação de infratores em pessoas reabilitadas, reeducadas, arrependidas que, após pagarem suas dívidas com a sociedade, retornem ao meio social livres de vícios, adestradas para acolherem as regras sob as quais todas as “pessoas de bem” convivem e são coniventes (LEME, 2007).

Segundo Julião (2012), sempre que se fala em programas voltados à ressocialização e a reinserção do público carcerário, pensa-se em atividades laborativas, profissionais, educacionais, culturais, religiosas e esportivas. Entre tais atividades, que são previstas pela LEP (1984), está a oferta de educação escolar da qual cabe aqui ressaltar sua importância no sistema prisional pois

vem ao encontro de duas finalidades tão privilegiadas pela sociedade: coibir a ociosidade nos presídios, que, segundo estudos, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para qual seja exigido um mínimo de escolarização (JULIÃO, 2012, p. 212).

Ou seja, tirar a massa carcerária da ociosidade e colocá-la na sala de aula constitui-se como uma proposta que também atende aos interesses da sociedade, o que impõe ao sistema penitenciário o papel de ressocializador pelo estudo. O que não é tarefa fácil, visto que a educação que se pretende nas prisões deve ter por base princípios que respeitem as especificidades de uma “educação de adultos presos” (LEME, 2007, p. 129) e não somente a mera repetição diária de atividades estritamente técnicas, como acontece em boa parte das atividades laborais.

Do ponto de vista dos internos, estes não veem o estudo somente como um meio de reabilitar-se, mas também como tática de sobrevivência, visto que, muitas vezes há a necessidade da leitura e escrita de cartas, bilhetes e até o acompanhamento dos processos criminais (ONOFRE, 2007). Deste modo, saber ler, escrever e contar torna-se uma real necessidade no cárcere; pois, quem não sabe ler, pede a alguém, e quem pede deve, e até um favor, na prisão, é dívida que também pode representar risco de vida (LEITE, 1997). Portanto, o estudo, na prisão, antes mesmo de ser reinserção ou remição, ele é uma ferramenta de sobrevivência.

No quis diz respeito ao papel da educação frente ao sistema penitenciário, um ilustre educador, pedagogo e filósofo, não pode deixar de ser mencionado; Paulo Freire, que também esteve no papel de recluso e exilado político, coloca que, ao pensar na educação do preso, necessário se faz considerar que o ser humano é um ser incompleto, inacabado, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer, refazer, criar e recriar (FREIRE, 1987).

Não raramente, ao ingressar na escola da prisão, o preso busque também um meio de fugir da rotina imposta pelas grades. Para Leme (2007), uma vez nesta escola, o interno almeja um esconderijo, um lugar que não remeta à condição de privação de liberdade. Mas, para isso é necessário que a escola não se torne mais um instrumento de disciplinamento e subjugação de seus alunos, consoante ao que é defendido por Leme (2007, p. 137): “só existirá um processo educativo se a escola não participar da lógica da instituição”.

Além da elevação do nível de escolaridade e a construção de novos saberes, à educação em privação de liberdade cabe uma (re)construção de vida, por meio, da socialização que deve ser a função precípua do sistema socioeducacional. Colocação essa que vem ao encontro de Julião (2007, p. 236) ao argumentar que

A escola, seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre e que o saber é apenas um dos seus elementos para a sua constituição (JULIÃO, 2007, p. 236).

Portanto, a escola da prisão deve romper com o repasse pragmático de conhecimentos tradicionais e colocar em exercício sua principal função social, a oferta de educação como prática de liberdade, bem como o “preparo para o convívio social” (ONOFRE, 2007, p. 22) e, conseqüentemente, o resgate da cidadania; pois, se “a palavra pode transformar o mundo” (FREIRE, 1987), ela também pode transformar uma pessoa.

Resgate esse que faz parte do processo de (re)construção de uma nova identidade, muitas vezes, alicerçado numa “cela de aula”. Nas palavras de Leme (2007), este é um ambiente que possui especificidades e dificuldades que merecem ser mencionadas, por exemplo, a evasão dos alunos, que não é incomum e nem rara; isso devido à grande rotatividade dos reclusos, seja por alcançar a liberdade, mudança de regime ou mesmo por transferência de presídio. Soma-se a isso o fato de que a “heterogeneidade em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos numa mesma sala de aula é imensa” (LEME, 2007, p. 116).

Outro importante papel designado à escola da prisão é o abatimento de pena pela remição, termo que é definido pelo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2010, p. 1813) como: “1. Ato ou efeito de remir (-se). 2. Libertação, resgate. 3. Salvação de pecados ou de crimes por meio da expiação”. As primeiras evidências que se tem da remição como um direito penal são dos anos 90, década que foi marcada por avanços significativos no ordenamento jurídico penal de vários países, como é o caso da Espanha, que desde 1937 dispõe de remição da pena por meio de programas socioeducativos, conforme a assertiva abaixo:

O intuito da remição foi consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100), tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto em 28

de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais (SILVA, 2012, p. 99).

Outro exemplo é a Venezuela, que em 1993 instituiu a “*Ley de redención judicial de la pena por el trabajo e y el estudio*”¹¹, na qual foram relacionadas em seu artigo 5 “a” as atividades a serem desenvolvidas por pessoas privadas de liberdade, passíveis de remição de pena, entre elas: “*de educación, em cualquiera de sus niveles y modalidades, siempre que se desarrolle de acuerdo con los programas autorizados por el Ministerio e Educación o aprobados por instituciones con competencia para ello*”¹² (VENEZUELA, 1993). O mesmo aconteceu com a Colômbia e Uruguai, que editaram seus respectivos Códigos Penais, ainda na década de 90, a fim de incluir a remição pela educação (SILVA, 2012).

No Brasil, a remição pelo estudo só foi incluída em seu ordenamento jurídico em 2011, quando da aprovação da lei nº. 12.433, que, ao modificar a redação dos artigos 126, 127 e 128 da LEP (1984), passa a permitir que, além do trabalho, o estudo seja motivo de abatimento de pena. Nessa lógica, o art. 126

assegura o direito à remição pelo estudo, na proporção de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 2011a).

E no que concerne à educação ofertada no espaço prisional, há um importante adendo a ser elucidado sobre a diferenciação da educação escolar ofertada *na* prisão e a educação *da* prisão, tema que aparece no texto de Julião (2016, p. 36):

As experiências de educação no cárcere, não diferentes de muitas de educação de jovens e adultos extramuros, são geralmente meras reproduções de uma educação regular para crianças. Poucas são as que se efetivam como modalidade de ensino prevista na LDBEN (Artigos 37 e 38). São geralmente experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que – por um acaso – estão *na* prisão (JULIÃO, 2016, p. 36).

As colocações do autor condizem com uma educação meramente copiada da sala de aula regular para a sala intramuros, desconsiderando, assim, especificidades, diversidades, circunstâncias e finalidades de que o público privado de liberdade tanto precisa. Particularidades da EJA onde “[...] sua proposta pedagógica esteja contida no projeto político institucional da unidade penal na qual está inserida. Ou seja, passando a efetivamente ser uma escola *da* prisão (JULIÃO, 2016, p. 37).

¹¹ Lei de redenção judicial de pena por trabalho e estudo (tradução livre).

¹² Da educação, em qualquer dos seus níveis e modalidades, desde que seja desenvolvida de acordo com os programas autorizados pelo Ministério da Educação ou aprovados por instituições com competência (tradução livre).

Com base nos autores discutidos até aqui, cujas reflexões sobre a oferta de educação no cárcere partem de singularidades específicas de seu público alvo, constatou-se que

Não há como negar a eficácia do papel da educação escolar no regaste da liberdade do aprisionado. A educação é um direito que assegura a condição do ser humano, pois a partir dela se constrói o laço de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, à transmissão e à recriação da cultura, essenciais para a condição humana (ONOFRE, 2012, p. 282).

Ou seja, tais reflexões sugerem que já é superada a etapa que discute a educação como um direito do preso. A fase atual é pautada em discussões e análises dos programas socioeducacionais que devem ser construídos e fundamentados nas necessidades e especificidades da população carcerária, por meio da consolidação de práticas e políticas públicas que direcionem o preso a um bem-sucedido retorno à sociedade.

4.2 Aspectos históricos da educação escolar em prisões no Brasil

Historicamente, enquanto os escravos se dedicavam ao trabalho manual, os nobres, para ocupar o tempo ocioso, empenhavam-se à vida intelectual.

[...] o ideal antropológico grego, que tem como matriz o homem livre, o bem-nascido, o cidadão da Polis grega, o patrício, o pertencente às categorias superiores que poderiam dar-se ao luxo de colocar-se na sociedade como *diagogos*. Eis aqui outra palavra de tradução impraticável, mas que pode significar algo como “ócio elegante”, “jogo nobre”, “repouso distinto” (GROSS, 2005, p.31).

Ainda em conformidade com Gross (2005), a datar da Paideia grega, berço dos ideais educativos, os homens nobres, desde criança, já dedicavam todo o seu tempo para as palestras diárias proferidas por intelectuais da época. Nesse sentido, Julião (2007, p. 43) traz que “não distante da realidade contemporânea, é possível ver que o ócio se torna produtivo e saudável para uma pequena camada da sociedade, enquanto para outra ele é também improdutivo e pernicioso, tornando-se, conforme o ditado ‘oficina do diabo’”.

No decorrer do século XIX, várias foram as mudanças que ocasionaram a transformação do conceito de pena “primeiro para a equação ‘pena-suplício físico’, ‘pena-privação de liberdade’ e por último o paradigma ‘pena-educação’” (DUARTE; PEREIRA, 2018, p. 346). Este último foi introduzido timidamente nas prisões do país, inicialmente com o intuito de combater a ociosidade presente nas cadeias brasileiras, fato que era motivo de preocupação dos gestores prisionais desde o primeiro Código do Império, em 1830 (DUARTE; PEREIRA, 2018). Já àquela época,

o legislador se preocupava com a ocupação do preso, pois o ócio alimenta maus pensamentos e altos custos. Nesse sentido, foi criada uma modalidade de prisão chamada de “prisão com trabalho obrigatório”. Em contrapartida, esta coexistia com a chamada prisão simples, meramente segregatória (LEMOS, 2006, p.52).

Seguindo essa tendência, foi publicado o Decreto nº. 678, de 6 de julho de 1850, sendo o primeiro documento oficial que tratou especificamente da oferta de educação às pessoas em situação de prisão. Seu artigo 167 trazia: “Crearseha logo que for possível em cada huma das divisões da Casa de Correcção huma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de arithmetica” (BRASIL,1850). Tal normativa evidencia o lapso temporal histórico aproximado em que irromperam as primeiras inquietações acerca da inclusão da educação nas instituições carcerárias brasileiras (DUARTE; PEREIRA, 2018).

Três décadas depois, é aprovado o Decreto nº. 8.386 de 14 de janeiro de 1882, que, no intuito de reformular o anterior, trouxe importantes considerações no que se refere à educação dos presos, conforme as colocações abaixo:

Art. 282. O ensino comprehende: Leitura. Escripta. Arithmetica elementar. Noções rudimentaes de grammatica. Art. 283. A frequencia da aula é obrigatoria para os presos, sem prejuizo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo director. Art. 285. O preceptor é ajudado pelo capellão no ensino de moral, religião e regras de civilidade Art. 286. Haverá uma sala, onde à noite e à hora fixada pelo director se reunirão por secções, nos domingos e dias santificados, os presos de 3ª classe da divisão criminal. Art. 287. Nesta sala poderá haver uma bibliotheca composta de livros de leitura amena e edificante, para o uso dos presos, segundo os grãos de intelligencia e disposições moraes (Brasil, 1882).

Tais artigos rezam que os presos, a partir de então, deveriam ser separados por classes e que a frequência às aulas seria obrigatória. Interessante também destacar a exigência, desde então, da criação de uma biblioteca no espaço prisional. Ressalta-se que bem antes da efetivação desse documento, ainda em 1937, as Irmãs do Bom Pastor já lecionavam em salas de aula implantadas no interior dos presídios femininos, onde as “as classes eram organizadas basicamente em torno da alfabetização e do ciclo básico. As classes de instrução incluíam disciplinas de economia doméstica, higiene, educação moral e cívica” (ARTUR, p. 178, 2017). O registro fotográfico a seguir exemplifica a educação ofertada nas prisões geridas pelas Irmãs do Bom Pastor.

Figura 5 – Classe de instrução do ensino básico – Presídio Feminino de Tremembé



Fonte: ARTUR, 2017, p. 178.

Mesmo com a aprovação de legislação específica voltada para a oferta de educação no espaço prisional, de um modo geral, somente por volta da década de 1950, é que a baixa ou nenhuma instrução da massa carcerária começou a chamar a atenção do poder público, visto que os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos, em sua maioria, não se transformavam (SANTOS, 2005). Surgem, então, estudiosos que defendem a bandeira da humanização e da oferta de educação escolar nos presídios, como o filósofo Michael Foucault, ao defender que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar” (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Nos anos seguintes, com o advento do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), cujo lema era “50 anos em 5”, o Brasil foi introduzido na Revolução Industrial, por meio da qual setores como energia, indústria de base e de bens de consumo foram impulsionados a crescer (VASQUEZ, 2008). E, no intuito de qualificar a mão de obra necessária para fomentar a política desenvolvimentista do país, Cunha (1991, p. 182) reitera que “A educação profissionalizante serviria para integrar o homem na almejada civilização industrial”. Ou seja, a educação deveria capacitar os cidadãos para que pudessem atender às exigências dos novos postos de trabalho criados pelo desenvolvimento.

E é nessa voga de formação técnico-profissional que são publicadas as Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil, conferidas pela Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957, que, à luz de poucos artigos, definiram a base de uma educação integral a ser ofertada às pessoas em

situação de prisão, condizente à época (DUARTE; PEREIRA, 2018). Sendo posteriormente revogada pela LEP (1984), alguns de seus principais artigos foram:

Art.1º, inciso XIII – A educação moral intelectual, física e profissional dos sentenciados” Art. 22. A educação dos sentenciados deveria orientá-los em sua vocação e escolha de uma profissão útil, que os levasse a uma readaptação ao meio social. Art. 23 – “na educação moral dos sentenciados, infundindo-se lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a estes, a crença de cada qual (BRASIL, 1957).

Eivada de patriotismo, valores religiosos e a oferta da profissionalização como reinserção, as Normas Gerais de Regime Penitenciário exemplificaram bem como foi tratada a instrução oferecida aos presos durante o governo Juscelino Kubitschek.

Mais adiante, “o sistema prisional brasileiro voltou a ocupar espaço nos debates públicos em função da violência e da tortura que marcaram profundamente essa época” (DUARTE; PEREIRA, p. 348, 2018). Era o período civil-militar (1964 - 1985), em que as Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil (1957) foram substituídas pela Lei de Execução Penal Brasileira (1984) que

prescreve a obrigatoriedade da educação em nível de ensino fundamental à população carcerária como uma das formas de assistência ou instrumento do tratamento penitenciário, com objetivo de assisti-la com a formação escolar, profissional e religiosa (VASQUEZ, p. 74, 2008).

Por meio dessa lei, a oferta educacional ao preso torna-se, durante o regime militar, um dever do Estado e uma obrigação, no sentido de imposição penal, para as pessoas em privação de liberdade. Imposição que, na prática, ainda hoje, não se concretizou totalmente.

No âmbito educacional, em 1988, sucedeu uma nova ressignificação para a assistência educacional no sistema penitenciário, em virtude da promulgação da nova Constituição Federal, cujo artigo 205 elucida que a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). À luz desse artigo, constata-se que é dever do Estado proporcionar educação para todos, inclusive para os que estão em situação de prisão e não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada.

Seguindo essa tendência, em 1996 foi aprovada a Lei nº. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sendo disposto em seu artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A partir de então, essa é a modalidade de ensino que rege a educação escolar ofertada nas instituições prisionais do país (DUARTE; PEREIRA, 2018).

Mais recentemente, em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê, em sua meta 17, que todas as unidades prisionais e os estabelecimentos que atendam a adolescentes e jovens infratores implantem programas de EJA de nível fundamental e médio, além de programas de formação profissional (BRASIL, 2001). Essa previsão é corroborada pelo PNE (2015-2025), tanto na meta 9, que trata da elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, como na meta 10, que assegura a oferta de educação de jovens e adultos aos sujeitos que se encontram em situação de perda da liberdade (BRASIL, 2015).

No que concerne à formação intelectual das pessoas em situação de prisão, em 2010, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010). O documento apresenta os parâmetros para implantação da educação nas unidades prisionais como uma política pública nacional em todas as unidades da Federação. Documento este que proclamou a oferta de educação em prisões como um direito público e subjetivo, dever do Estado e da sociedade, declarando que, somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário será possível, efetivamente, mudar a atual cultura da prisão (CARVALHO, 2014).

Ainda no ano de 2010, foi promulgada a Lei nº. 12.245/2010, que, alterando a LEP de 1984, determinou a obrigatoriedade do exercício, por parte da população carcerária, de algum tipo de atividade laboral, bem como preconizou a oferta obrigatória do ensino fundamental nas instituições penais e a implantação de uma biblioteca (BRASIL, 2010). No ano seguinte, ratificando o que já foi exposto, os artigos 1.º e 2.º do Decreto Presidencial nº. 7.626, de 24 de novembro de 2011, instituíram o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEES), apresentados a seguir:

Art. 1.º - Fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Art. 2.º - O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior (BRASIL, 2011b).

A gama de documentos oficiais publicados, ao longo dos anos, sobre o tratamento de presos no interior do espaço prisional traz avanços no que diz respeito à consolidação do direito humano à educação, tanto dentro como fora de uma prisão, o que é constatado por Scarfó (2008, p.32) na assertiva a seguir:

La, garantía del derecho a la educación pública en cárceles y una educación en Derechos Humanos, seguramente favorecerá a la búsqueda incansable de tener

cárceles más humanas, más democráticas, más públicas, como también a ser la oportunidad de dar “voz” aquellos que no la tienen¹³.

Por meio desta breve revisão histórica, foi possível depreender que a educação, seja ela de cunho religioso, técnico ou profissional, tem acompanhado de forma intrínseca a história das instituições prisionais, até que se tornasse obrigatória a sua permanência neste ambiente tão peculiar.

4.3 Um apanhado histórico sobre a EJA: dos jesuítas ao cárcere

Os primeiros vestígios da EJA no Brasil datam do século XVI, ainda no período colonial, pois “entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III (1548), é encontrada uma referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução” (RIBEIRO, 2003, p.18). Objetivando catequisar os índios, os jesuítas foram os primeiros a ofertar instrução, mesmo que de forma elementar, a crianças e adultos (RIBEIRO, 2003). Ainda nas palavras do mesmo autor, a educação jesuíta perdurou por muitos anos até que Marquês de Pombal (1750-1777), então primeiro ministro do Brasil, instituiu:

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos que se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos (BRASIL, 2000, p.49).

Para Kurzawa (2007), as reformas pombalinas culminaram com a expulsão dos religiosos em 1759, consolidando no Brasil uma nova fase na história da educação: O surgimento do ensino público sendo “não mais aquele financiado pelo estado, mas que forma o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 2003, p. 33).

Um século depois, em 1879, a EJA aparece elucidada na Reforma de Leôncio de Carvalho (RIBEIRO, 2003) que previa “a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno” (BRASIL, 2000, p. 13). Legislação que não se mostrou realmente efetiva, pois, quando houve a Proclamação da Primeira República (1891), que vetou o direito do voto aos analfabetos, percebeu-se então os números alarmantes de analfabetos no país (KURZAWA, 2007); fato que, “por razões várias e concepções diferentes, despertou

¹³ “A garantia do direito à educação pública nas prisões e a educação em direitos humanos certamente favorecerá a busca incansável por prisões mais humanas, mais democráticas, mais públicas, bem como a oportunidade de dar “voz” àqueles que não a tem”. (tradução livre)

muitos movimentos civis e mesmo oficiais a se empenharam na luta contra o analfabetismo considerado um ‘mal nacional’ e ‘uma chaga social’” (BRASIL, 2000, p.15).

Seguindo o percurso histórico proposto, a década de 30 do século passado ficou conhecida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores. O manifesto tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país (RIBEIRO, 2003).

No entanto, a EJA só viria a ser mencionada claramente pela primeira vez no Decreto-lei nº 8.529 de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, que reservava seu artigo 9 para deslindar o curso primário supletivo. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias com duração de dois anos, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental (BRASIL, 1946).

Mais adiante, em 1964, é criado pelo governo federal o primeiro projeto voltado essencialmente para a educação de adultos, baseado nas ideias libertadoras de Paulo Freire. Colocação que vem ao encontro de Ribeiro (2003, p. 153) ao trazer que “diante do sucesso do método que ‘alfabetizava em 40 horas’, a 21-1-1964 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), visando a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965”. Experiência cujos resultados originaram, em 1975, a obra “Educação como Prática da Liberdade” que deu publicidade ao método freiriano, que, por ser diferenciado dos tradicionais, tornou-se referência para a EJA no Brasil e no exterior, resultando em um divisor de águas no contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (KURZAWA, 2007).

Segundo Oliveira e Santos (2018, p. 47), a EJA “se apresenta no contexto da educação popular de Paulo Freire, educação crítica, engajada politicamente com as classes populares, cujo ideário é a transformação da sociedade”. Através do comprometimento com os menos favorecidos, a educação popular, promovida por Freire, visava tanto a autonomia como a transformação social daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria, como é o caso de muitos que se encontram, atualmente, entre grades.

Seguindo na linha cronológica, em 1967 é promulgada a Lei nº. 5.379, criando uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 1967). “Apesar dos textos oficiais negarem, o objetivo do MOBRAL era fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação integral do homem” (KURZAWA, p. 27, 2007). Ainda nas palavras da autora, mesmo com quinze anos de duração, o movimento foi pouco efetivo na erradicação do analfabetismo do país, pois visava alfabetizar e não letrar.

Com a extinção do MOBRAL, a EJA entrou em modo de espera, voltando a ser foco das discussões somente em 1996, com a promulgação da LDBEN, quando passou a ser uma modalidade da educação básica, não obrigatória e gratuita (KURZAWA, 2007). Com características e currículos próprios, a EJA passou a articular-se com a Educação Profissional (EP), para que jovens e adultos pudessem se inserir no mercado de trabalho (PEREIRA, 2018).

Em julho do ano seguinte, ocorreu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), onde foi sancionada a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, que ficou conhecida como sendo a chave para o século XXI (CARVALHO, 2014). No mesmo evento ainda foi elaborado um documento intitulado “Agenda para o Futuro” que contempla, em um dos seus temas, a educação escolar nas prisões:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) Elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) Facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (ONU, 1997).

Em seguida, veio a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos reclusos nos estabelecimentos prisionais. Isso positivou a EJA como uma modalidade da Educação Básica voltada para pessoas que não tiveram oportunidades educacionais garantidas em idade adequada, por conta de determinantes sociais, econômicos e políticos, como é o caso da pessoa que se encontra custodiada pelo Estado (PEREIRA, 2018). Situação essa que reflete mais um dos desafios da EJA, a construção de um currículo contextualizado voltado para a realidade de alunos em situação de prisão. Sob ótica semelhante, Leme (2007, p. 129) enfatiza que “A educação que se pretende nas prisões deve ter por base princípios que respeitem as especificidades de uma “educação de adultos presos”. Nessa conjuntura, Carvalho et al (2018) colocam que o currículo construído para alunos regulares não pode simplesmente ser absolvido indiscriminadamente pelo público de jovens e adultos encarcerados, estes são sujeitos históricos, políticos e trazem consigo uma bagagem de conhecimento, experiência e vivências que é destoante da que tem os demais alunos pertencentes à escola intramuros. Tais pressupostos corroboram com Carvalho (2014, p. 105), ao narrar que

A educação popular e a EJA em ambientes prisionais, historicamente, apresentam mudanças e permanências, continuidades e rupturas. Mas, nos últimos anos, passaram a trilhar caminhos distintos, mais nítidos, de acordo com suas singularidades e diversidades. Assim, tangenciaram possibilidades de edificar um processo de constituição de sua própria identidade (CARVALHO, 2014, p. 105).

Além de alguns cursos pontuais, como Brasil Alfabetizado, Telecurso, entre outros, a realidade das instituições prisionais brasileiras revela que a única modalidade de atendimento educacional oferecida aos internos é a EJA (SANTIAGO, 2011). Nessa conjuntura, ao esclarecer como deve ser a educação ofertada ao público em situação de privação de liberdade, Pereira (2011) traz que essa modalidade de ensino deve objetivar a escolarização, formação e qualificação de pessoas que, ao finalizarem o cumprimento de suas sentenças, possam reingressar-se dignamente no meio social e no mercado trabalho, visto que grande parte desse público possui pouco ou nenhum estudo.

Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã (PEREIRA, 2011, p. 3).

Ainda conforme o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 a EJA apresenta três funções básicas de cunho reparador, equalizador e qualificador (BRASIL, 2000). No entanto, deseja-se que, no sistema prisional, ela vá concretamente além disso, ao oportunizar às pessoas em situação de prisão, uma mudança qualitativa em suas vidas (PEREIRA, 2018).

Entre os estudiosos do sistema prisional que defendem a EJA como uma modalidade educativa que deve ser autônoma, crítica e libertadora, estão Julião (2007, 2009, 2012), Scarfó (2011), Silva (2011), Português (2001) e Onofre (2007, 2009, 2012), dentre outros, que, há muito perceberam que a educação sempre esteve e está ligada a direitos políticos, o que não é diferente no interior de uma prisão.

4.4 Reflexões sobre as possibilidades de educação no contexto da prisão

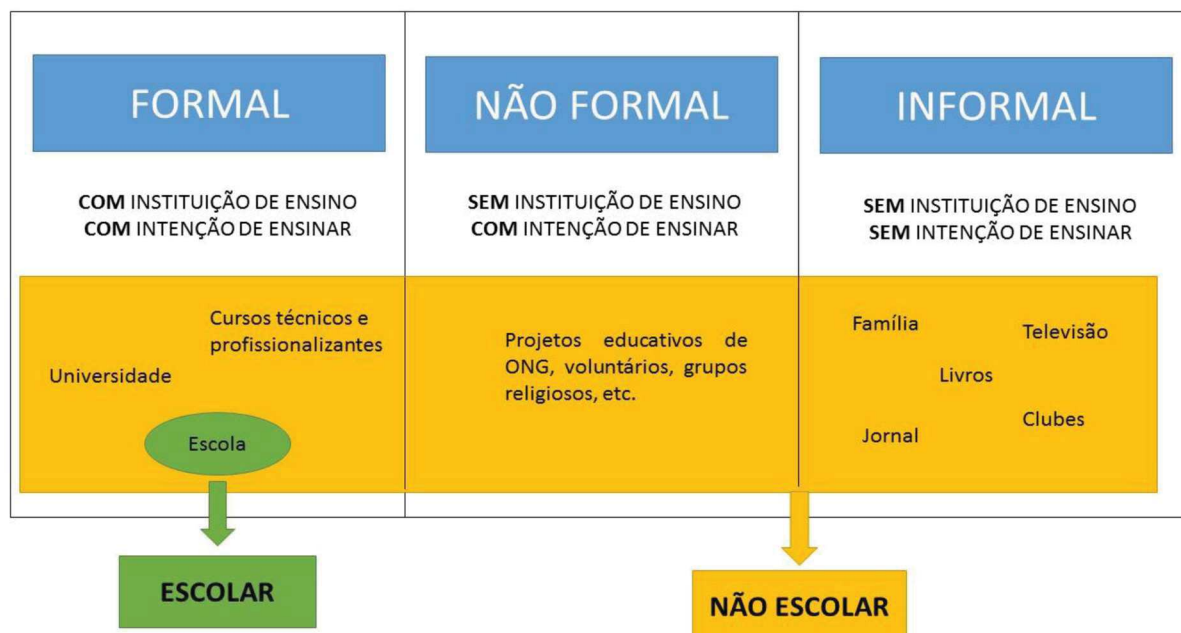
As reflexões realizadas no decorrer do texto elucidam que a educação é um direito fundamental de todos, indistintamente, e para isso faz-se necessário considerar válidas todas as possibilidades de aprendizagens. O que é atestado por Sacristán (2007, p.15), ao colocar que:

Se crermos que ela [a educação] deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas potencialidades e enfrentar os riscos formando pessoas que possam reorientá-la. Educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é estranho. A educação vê-se obrigada repensar suas metas e revisar seus conteúdos (SACRISTÁN, 2007, p. 15).

Nota-se que o universo educacional, ao passo que vem crescendo e se adequando às novas formas e a diferentes espaços de ensino e aprendizagem, deve considerar o desenvolvimento integral do ser humano em seus processos formativos como ser social (MORAIS, 2018). Deste modo, há uma diversidade de processos formativos com diferentes finalidades em distintos ambientes.

Desse âmbito, nesta subseção, serão apresentados alguns conceitos relacionados à educação em suas diferentes formas e pensados a partir da perspectiva da EJA ofertada aos alunos em situação de prisão, conforme elucidado a seguir.

Figura 6 – Categorias de educação



Fonte: MORAIS, 2018, p.26

Infere-se do demonstrativo acima que há possibilidades de educação em três categorias: formal, informal e não formal, sendo que a primeira é assim definida por Gohn (2011, p. 105-106): “a educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas”. A primeira é a categoria mais conhecida, por acontecer em estabelecimentos voltados especificamente para fins educacionais com claras intenções quanto à sua finalidade e particularidades.

Já a educação informal é aquela “(...) educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.” (GOHN, 2011, p. 107). Esse é o tipo de educação que pode acontecer em todos os lugares e nas mais distintas formas, inclusive nas inter-relações entre pessoas dos mesmos grupos, comunidades e instituições que produzem uma educação que não é intencional, mas que é presente em diversos ambientes e situações.

Por último, há a educação não formal, em que “existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos” (GOHN, 2011, p.107). Essa categoria é encontrada “nos espaços de privação de liberdade por meio de cursos e atividades promovidas por ONG, grupos religiosos, missionário e/ou voluntários que procuram tais

espaços com propostas de atividades a serem ofertadas” (MORAIS, 2018, p. 26). Mesmo não sendo planejado, originalmente, para receber instituições escolares, nos últimos anos, o sistema penitenciário tem sido palco de práticas regulares de ensino, o que faz da prisão um espaço escolar receptor de educação não formal com o intuito de ensinar, como é o caso do lócus desta investigação.

Observa-se, por meio da tripartição acima, que os processos de desenvolvimento educacional são plurais, podendo acontecer em diversos lugares, assim como suas formas de organização (PODESTÁ; BERG, 2018). Portanto, reflete-se sobre a simultaneidade do formal, informal e não formal, no intuito de avaliar as peculiaridades de cada contexto acerca de suas diversificadas formas de ensinar e aprender.

Versando, principalmente, sobre a educação ofertada nos espaços prisionais, entende-se que, a partir do momento em que há nestes a presença de uma instituição educacional – reconhecida juntamente com um corpo docente que promova, por meio de práticas e didáticas adaptadas àquele ambiente, a elevação do nível de escolaridade, ensino e aprendizagem de modo formal a alunos regularmente matriculados –, há sim, na escola da prisão, todos os requisitos para que haja a oferta de educação formal em um espaço escolar.

4.5 Ser professor: a docência em uma “cela” de aula

No Brasil, somente após a independência, é que surgem os primeiros focos de preocupação com a formação de professores visando à necessidade de alfabetizar a população (SAVIANI, 2009). Nesse sentido, ainda que não seja recente o processo histórico da formação de professores no país, “ainda encontramos barreiras e limitações que impedem novos avanços na formação de professores” (DUARTE, 2017, p. 58).

Considerando que, historicamente, o professor é responsabilizado por conduzir seus alunos ao conhecimento (PENNA, 2007) entram em voga discussões a respeito do papel do docente que “na atualidade tornou-se (ou deveria se tornar) mediador reflexivo das informações acessadas pelos alunos, de modo que esses tenham condições de ‘manipular’ os conhecimentos de forma crítica, autônoma e criativa” (DUARTE, 2017, p. 58).

E é a partir da diversidade dos discentes que insurgem identidades profissionais diferentes, tais como: professores da Educação Básica, professores da Educação Infantil, professores da Educação Superior, professores da EJA em situação de privação de liberdade e tantas outras diversidades que o alunado exige (DUARTE, 2017).

Sobre a profissionalização do professor, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) traz que o trabalhador docente ocupa um lugar fundamental na sociedade, pois esta categoria

contribui para a formação pessoal e profissional dos seres humanos (OIT, 1984). No entanto, os próprios “professores identificam a docência como uma profissão socialmente desvalorizada e de baixo retorno simbólico e material” (PENNA, 2007, p. 79). Infere-se desse discurso a falta de reconhecimento por parte da sociedade perante a seriedade e a nobreza intrínsecas à profissão docente. Sendo que “O forte apelo ao exercício da docência como missão, advindo do iluminismo da escola como propiciadora da promoção da igualdade entre os homens” (PENNA, 2007, p. 79) trouxe o caráter solidário à profissão docente, sem, no entanto, o devido reconhecimento social que esta merece.

Nesse sentido, Bessil; Merlo (2017, p. 286) destacam a “relevância em abordar as questões subjetivas que envolvem a prática docente no sistema prisional, pois existem peculiaridades na realização da prática de EJA nesse contexto específico”. Relato que é corroborado por Penna (2006, p. 32), ao colocar a necessidade de compreensão do verdadeiro papel docente perante o espaço prisional, conforme segue:

Aprender a cultura docente e o que é constitutivo desses profissionais, buscando compreender o professor inserido em relações sociais e profissionais se torna fundamental para a investigação do que o professor faz ao exercer a docência, bem como do que o exercício da docência faz com ele (PENNA, 2006, p. 32).

Ainda segundo a mesma autora, cabe ao professor ser o “portador do discurso oficial do Estado e da ideologia liberal, em que a escola deve preparar os cidadãos para atuarem na sociedade, na qual o mérito confere posições de prestígio” (PENNA, 2007, p.80). Desta forma, por ser a educação escolar um espaço, por excelência, de saber e também de poder, como visto anteriormente, a sociedade projeta, na profissão docente, uma imagem que perpassa as relações socialmente estabelecidas (PENNA, 2007).

Essa projeção fomenta fatores que desafiam diariamente o professor que atua na prisão, entre eles, incutir no aluno a motivação para estudar e trabalhar todos os dias a autoestima daqueles que, não raramente, têm o professor como o único elo com o mundo externo. Para Leme (2007, p. 117)

O que motiva o aluno tem, muitas vezes, várias origens que vão desde o desejo de aprender, encontrar-se com outras pessoas, ter a escola como um passatempo, até a busca de um parecer positivo no laudo criminológico, entre outras (LEME, 2007, p. 117).

Assim sendo, o que é exigido do professor que atua dentro da prisão transcende ao que é solicitado a um educador da escola extramuros, visto que o trabalho no ensino prisional exige a adesão a um conjunto de valores, que tem como pano de fundo a crença na escola e no que ela representa socialmente, de forma bem mais consolidada que em outros locais (PENNA, 2006). Dessa forma, o professor acaba se tornando o viabilizador da principal função social da

escola prisional, a ressocialização. Contrastes entre o trabalho desenvolvido na escola intramuros e extramuros são notadamente visíveis, conforme a assertiva abaixo:

As diferenças entre o trabalho realizado pelo docente na rede regular de ensino do trabalho realizado dentro das instituições prisionais vão para além do espaço físico, envolvem questões sobre recursos materiais, recursos metodológicos, rotina, acompanhamento, rotatividade de alunos, deslocamento dos alunos até o local de sala de aula, entre outros (BESSIL; MERLO, 2017, p. 289).

No contexto prisional, a escola pode se apresentar como um ambiente paradoxal, pois, em certos momentos, é retratada como um caminho para a humanização e transformação de pessoas, em outros, como um meio de subjugar, sendo-lhe atribuída a função de controlar e disciplinar (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Contradição que se mostra como mais uma das dificuldades encontradas pelo professor que trabalha na educação em prisões. Silva (2006) traz que a formação inicial não prepara adequadamente os professores de modo teórico-prático para atuarem na EJA e, menos ainda, com jovens e adultos em privação de liberdade.

A esse respeito, Oliveira; Oliveira (2017, p. 655) destacam a importância de ultrapassar o currículo da escola extramuros em prol de uma educação diferenciada com propósitos específicos.

A formação de educadoras prisionais, que está implicada com a formação da EJA, precisa superar o currículo característico das escolas de ensino regular, para atender às especificidades das mulheres em situação de privação de liberdade – o que pressupõe dialogar com os seus saberes e experiências de vida, compreendendo as situações de depressão, tristeza, desânimo e baixa autoestima que vivenciam por estarem em privação de liberdade.

Tal assertiva é corroborada por Carvalho et al (2018), ao trazerem à tona que, muitas vezes, o papel de ressocializador é depositado exclusivamente no professor que enfrenta, diariamente, os desafios de trabalhar na prisão, como a falta de perspectiva, formação ou material didático adequado, somado a baixos salários e, muitas vezes, somente com um propósito, sair da escola entre grades.

Infere-se, dessa acepção, que o professor é colocado na vanguarda do processo de reabilitação do preso, no entanto, nem sempre ele é munido com capacitação e materiais adequados para tal fim. Premissa que é sustentada por Carvalho et al (2018, p. 86), ao enfatizarem que

Enquanto muito se fala em ações pedagógicas que ressocializem os detentos por meio da elevação do nível de escolaridade, pouco é discutido sobre um impasse igualmente importante, que é a necessidade de incluir, nos currículos das licenciaturas, conteúdos e práticas voltados à educação no cárcere (CARVALHO et al, 2018, p. 86).

Diante de tudo o que foi exposto, muitos dos profissionais atuantes da rede prisional se encontram perante uma situação desafiante em que a solução, muitas vezes, foge do seu alcance.

Nesse sentido, escutar e analisar histórias e narrativas das professoras que trabalham no Presídio Feminino de Pedro Afonso faz parte desta pesquisa, que é centrada na história oral de mulheres, nos diferentes processos de reinvenção do cotidiano da sala de aula. As questões colocadas para as profissionais, além de nortear as narrativas, também buscaram extrair relatos sobre sua prática docente.

A intenção era acessar as concepções das participantes acerca das dificuldades e dos prazeres adquiridos no exercício da profissão dentro da prisão e sobre suas convicções no tocante ao papel ressocializador do professor e da escola; considerando as particularidades de suas experiências passadas em outros espaços educacionais que não o prisional, a fim de compreender o modo como vivenciam o exercício da docência no ambiente prisional.

5 EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS

“Ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões.”
Nelson Mandela

Esta seção é um convite ao leitor a passear pela historiografia da educação escolar ofertada nas instituições prisionais do Estado do Tocantins. No transcorrer deste texto, será feita uma breve discussão teórica referente à origem, evolução e ampliação da educação ofertada em prisões do Estado, bem como, sua trajetória histórica, com o objetivo principal de dissertar sobre os caminhos percorridos, os avanços e as limitações da educação como política pública de reinserção e reintegração social.

42.355 é o número que representa a quantidade de mulheres encarceradas país afora, e, infelizmente, esse número está em uma curva ascendente, conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2016)¹⁴. Afinal, no ano 2000, esse número era aproximadamente quatro vezes menor em um universo construído por homens e para homens, e (mal) adaptado, ou não, para mulheres que pagam um alto preço por adentrarem num espaço predominantemente masculino. O Tocantins encarcera cerca de 0,40% do percentual nacional, o equivalente a 171 mulheres reclusas nas 6 unidades prisionais espalhadas pelo Estado (TOCANTINS, 2018).

Muitos foram os dados numéricos e históricos que subsidiaram a escrita desta seção. Disponibilizados pela SECIJU, pelo Comitê Estadual de Educação em Prisões do Tocantins (COMEP-TO) (antes de sua extinção) e pela obra *Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências*, os percentuais que aqui são expostos colocam em cena a realidade prisional tocantinense em números e fatos.

Mais especificamente, a princípio, buscou-se trazer o contexto sócio-histórico da implantação da oferta de educação escolar regularizada no sistema penitenciário tocantinense – origem, entraves e avanços. Por conseguinte, é apresentada uma breve contextualização histórica da cidade de Pedro Afonso, por meio das informações coletadas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), focando nos relatos de como e quando surgiu a antiga cadeia masculina e sua evolução para o presídio feminino, lócus desta pesquisa. E, por fim, é retratada a arquitetura física da prisão, seus espaços e suas respectivas funções, assim como a rotina das internas, normas, atividades educacionais e laborais – o cotidiano da prisão.

¹⁴ Brasil, Levantamento nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – junho de 2016. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça, 2016.

5.1 Tirando a pena com letras: a construção de um importante início

O livro *Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências* (2008), organizado pelos autores Gilson Porto Jr. e Sandoval Antunes de Souza, foi a principal fonte desta subseção. Sistematizado em sete capítulos, o livro traz um recorte histórico a respeito do surgimento da educação em prisões no Tocantins, ressaltando que o ponto de partida foi uma parceria realizada em novembro de 2004 entre a SEDUC-TO e a SECIJU-TO. Essa parceria resultou no convênio nº. 408/2004, publicado no diário oficial nº. 1847 de 21 de janeiro de 2005, por meio do processo administrativo nº. 2004/2700/003163.

Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões (TOCANTINS, 2012), esse convênio concebeu, em 2005, o *Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins*, construído por meio de uma ação desenvolvida em conjunto pela SEDUC e pela SECIJU, com apoio do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação e Cultura. O objetivo principal desse projeto foi o fortalecimento das ações educativas desenvolvidas na Casa de Custódia de Palmas (CPP), o que envolveu a participação de servidores das secretarias supracitadas, de professores universitários e de membros da sociedade civil.

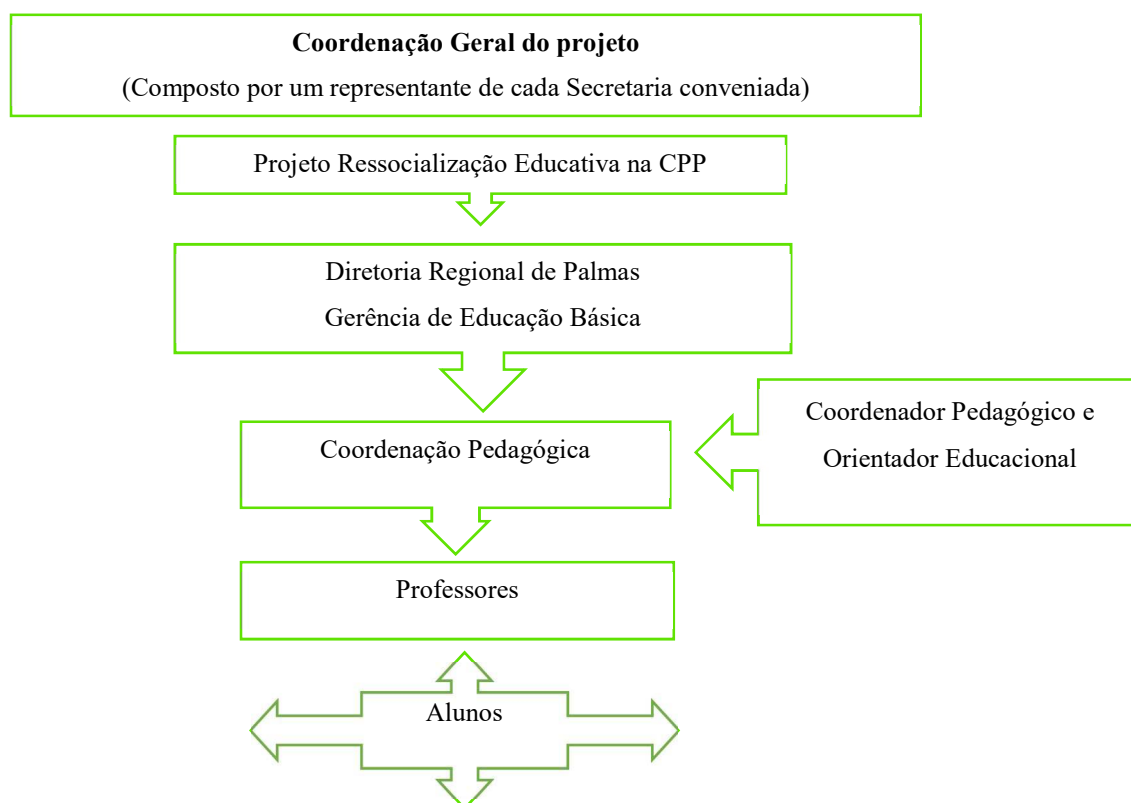
Após dado o pontapé inicial, em 2005, foi designada uma equipe responsável pela elaboração do projeto de Ressocialização Educativa na CPP, composta pelos professores: Iolanda Felipe de Oliveira, Francisco Gilson Rebouças Porto e Laudinéia Rocha Monteiro da Silva e pelo advogado Francisco Silva. O convênio possibilitou uma coordenação que amparasse o projeto que, entre outros, tinha os seguintes objetivos:

- Oferecer o Ensino Fundamental e Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos educandos da Casa de Custódia de Palmas, a fim de permitir a aquisição do letramento, da leitura, da escrita e da leitura de mundo que permita sua reinserção ao convívio social;
- Promover a capacitação e encontros pedagógicos para professores que atuarem na unidade de custódia;
- Supervisionar as atividades pedagógicas, contando, para isso, com o apoio da equipe da Delegacia Regional de Ensino-DRE-Palmas, inclusive capacitando-os através do programa de formação continuada destinado às Unidades Escolares (U.E.'s);
- Assessorar e suprir as necessidades inerentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto, através da Gerência da Educação de Jovens e Adultos (SEDUC-TO);
- Fornecer materiais didático-pedagógicos necessários à manutenção das atividades da EJA, Ensino Fundamental e Médio; (PORTO JR., 2008, p.18-19).

A estrutura curricular do projeto foi organizada nos seguintes níveis de ensino: alfabetização (Programa Brasil Alfabetizado – 240 h/semestrais), ensino fundamental (1º e 2º

segmentos – 400h/semestrais) e ensino médio (3º segmento – 500h/semestrais), ofertados por intermédio da modalidade educativa EJA. Segundo Porto Jr. (2008), a estrutura curricular pensada inicialmente pelo projeto foi gradativamente adaptada, ao passo que professores e coordenações se aprofundavam no processo de oferta de educação nos presídios. A estruturada operacional do projeto é exposta na figura a seguir:

Figura 7 – Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas - Tocantins (2005).



Fonte: DIARIO JR., 2008, p. 20

Ainda em 2005, é inaugurado o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Palmas e no ano seguinte é implantada a Escola Estadual Nova Geração na CPP, com o objetivo de garantir a oferta de educação básica, de nível fundamental, médio e educação profissionalizante aos seus reeducandos. É importante mencionar que, inicialmente, houve uma grande dificuldade em encontrar professores dispostos a trabalhar em uma educação ainda desconhecida e mal afamada, principalmente à época. Dificuldades que não desanimaram os idealizadores, que conseguiram, junto ao Centro Universitário Luterano de Palmas (ULBRA), a aprovação de um projeto de extensão intitulado *Casa de Custódia de Palmas (CCP)*,

coordenado pelo Prof. Gilson Rebouças Pôrto Junior, cujo principal objetivo era a oferta de formação continuada aos professores que atuavam no presídio da capital.

Esse projeto de extensão promoveu assessoramento ao projeto *Ressocialização Educativa na CPP*, oficinas para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) com professores e alunos, além da formação continuada dos professores que atuavam na prisão. Após a finalização do projeto gerido pela ULBRA, em 2006, a formação continuada de professores e agentes prisionais se mostrou como uma dificuldade. Felizmente, tal limitação foi superada devido à aprovação – e à ampliação, a nível estadual – do projeto principal pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/TO) e pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de

Favorecer as ações educativas desenvolvidas nas unidades do Sistema prisional, desencadeando um processo de reflexão sobre a humanização do Sistema, através da formação continuada integrada dos agentes educativos (professores e servidores do sistema penitenciário) (TOCANTINS, 2005).

Reformulado e ampliado, o *Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins* expandiu-se para outras quatro unidades prisionais: Palmas, Araguaína, Gurupi e Porto Nacional. A aprovação do projeto em questão concebeu financiamento para capacitar um público de 120 pessoas, das quais vinte eram professores da SEDUC e as outras cem pessoas eram agentes, profissionais e gestores das casas prisionais das localidades acima citadas. A formação continuada foi ofertada em Palmas e dividida em quatro módulos, com sessenta horas cada, além de dezesseis horas para momentos interativos (PORTO JR., 2008). E no intuito de consolidar o projeto já existente, realizou-se, ainda em 2006, o *I Encontro de Gestores do Sistema Prisional do Estado do Tocantins*, que contou com a participação de todos os gestores das casas prisionais participantes, os gestores da SEDUC e SECIJU, coordenadores pedagógicos das unidades prisionais e os consultores da formação continuada. A capacitação, em conjunto, dos agentes prisionais e dos professores propiciou que barreiras fundamentadas no preconceito e na individualidade fossem superadas, para que emergissem elementos propulsores do comprometimento em prol da transformação social (PORTO JR., 2008).

Impulsionadas pelos marcos legais regulamentários da oferta de educação em prisões no Tocantins e de acordo com as condições humanas e estrutura física disponíveis, aos poucos, outras unidades prisionais do Estado implantaram a oferta de atividades educacionais em seus espaços. Um dos primeiros documentos oficiais, no âmbito estadual, voltado à assistência educacional no cárcere, é o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/TO) do Tocantins; elaborado em 2012, definiu as linhas, bem como as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na educação escolar ofertada nas prisões do Estado, tendo

como parâmetro o planejamento das ações de educação em espaços de privação de liberdade que contemplará a oferta da Educação Básica: Alfabetização de Adultos, preparação para o trabalho através da Educação profissional, ensino técnico profissionalizante, ensino superior e educação não-formal (TOCANTINS, 2012, p. 7).

Outro importante dispositivo estadual no contexto educacional é o Plano Estadual de Educação (PEE/TO), aprovado pela Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, com vigência de 2015 a 2025. Esse Plano se destaca pelo incentivo à oferta de educação escolar às pessoas que se encontram cauteladas pelo estado. Dentre as suas 24 metas, o documento se propõe, em sua meta 9, a “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (TOCANTINS, 2015, meta 9).

Após discorrer sobre o difícil começo e sobre a expansão da educação escolar no sistema penitenciário tocantinense – numa época em que o tema era um verdadeiro tabu sujeito a muitas críticas –, necessário se faz abordar, na próxima subseção, o quantitativo de pessoas encarceradas nas prisões do Tocantins, focando principalmente em seus percentuais referentes à oferta de atividades socioeducacionais.

5.2 Sistema penitenciário: sob a ótica tocantinense

10,2 milhões¹⁵ é o número aproximado de pessoas que se encontram, atualmente, privadas de sua liberdade em todo o mundo (ICPS, 2019). 726.712¹⁶ é o número da população carcerária¹⁷ brasileira, conforme o último censo. Número que dá ao Brasil a terceira colocação no quesito “enclausuramento de pessoas” (BRASIL, 2016). Estados Unidos e China assumem as duas primeiras posições, respectivamente. Com dígitos tão altos, não é à toa que há uma considerável literatura que discute o complexo fenômeno do encarceramento de pessoas, grande parte denunciando e criticando, não só a quantidade, mas a severidade das mazelas que assolam os sistemas penitenciários mundo afora.

E no intento de consolidar os dados tocantinenses a respeito da temática aqui tratada, a princípio, buscou-se junto à SECIJU estatísticas pertinentes à oferta de assistência educacional à população carcerária do Tocantins. O órgão, por meio da Diretoria de Políticas do Sistema Prisional, forneceu quantitativos atualizados e também alertou sobre a existência do

¹⁵ International Centre for Prison Studies (ICPS), responsável por realizar o principal levantamento da população prisional do mundo. Disponível em <<http://www.prisonstudies.org/about-us>> Acesso em maio de 2019.

¹⁶ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, Junho/2016. Secretaria Nacional de Segurança Pública, Junho/2016; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, dezembro/2015; IBGE, 2016

¹⁷ A população prisional total no país é composta pela soma das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional estadual e nas carceragens das delegacias, além daquelas custodiadas no Sistema Penitenciário Federal, que serão consideradas em seção específica deste relatório (INFOPEN/2016).

COMEP/TO, órgão colegiado de acompanhamento e controle social da educação nas prisões do Estado –, no qual, conseguiu-se documentos valiosos para o fomento e evolução da pesquisa, como uma cópia do Plano Estadual de Educação Prisional do Estado e um exemplar digitalizado do livro *Educação Prisional e práticas educativas: Construindo experiências*, apresentados e discutidos na subseção anterior.

No que concerne ao Estado do Tocantins, este delineia um caminho não muito distante da realidade nacional, quanto ao crescente número do encarceramento de pessoas. Os dados obtidos junto à Diretoria de Políticas Para o Sistema Prisional foram de grande valia, pois fundamentaram o andarilhar quantitativo necessário para o desenvolvimento deste estudo. Tais dados mostram que, em junho de 2017, haviam 3.388 pessoas enclausuradas pelo Estado, sendo 3.243 homens e 145 mulheres. Número acrescido em 11, 4%, chegando ao marco de 3.864 reclusos em outubro de 2018, enquanto que o número de vagas disponíveis não sofreu acréscimo permanecendo em 2.012, sendo imperativa a criação de mais 1.852 vagas apenas para suprir a necessidade vigente. Tais projeções colocam o Tocantins no rol nacional de superlotação do sistema penitenciário e prisional. Constatações que vão ao encontro do que assinala Souza; Guarengi (2008, p. 83), quando externalizam que

Há uma grande crise no sistema penitenciário brasileiro – medida pelo alto índice de reincidência criminal, pela superlotação e pelo tratamento desumano dispensado à pessoa presa, consequência das deficiências da vida carcerária a que presos estão submetidos (GUARENGHI, 2008, p. 83).

No comparativo entre os sexos, ainda há um vasto distanciamento entre o quantitativo correspondente ao aprisionamento de homens e mulheres. No Brasil, a massa carcerária feminina corresponde a 5,8% do total (BRASIL, 2016), número relativamente pequeno, mas que cresce a cada dia. Uma das evidências desse crescimento acelerado são os colchões extras sendo colocados no chão de algumas celas femininas; inclusive no lócus desta investigação, no qual uma cela com capacidade para receber quatro pessoas tem recebido uma média de sete, dados reais que vêm ultrapassando as previsões.

No Tocantins, em 2018, havia em total de 166 mulheres reclusas, o equivalente a 4,3% do total da população encarcerada no Estado (SECIJU, 2018). Percentual menor que a média nacional, mas que exige um total de vagas que o sistema penitenciário não dispõe, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Unidades prisionais femininas do Tocantins - 2018

UNIDADES PRISIONAIS FEMININAS NO TOCANTINS – 2018						
Unidade	Vagas	Provisório	Condenadas	Semiaberto	Medida de Segurança	Saldo da Unidade

Babaçulândia	16	15			1	0
Lajeado	16	6	10			0
UPF-Palmas	24	23	29			-28
URSA-Palmas	30			17		+13
Pedro Afonso	12	10	10			-8
Talismã	48	20	25			+3
Total	146	74	74	17	1	-20

Fonte: Secretaria de Justiça e Cidadania do Tocantins (2018)

Constata-se, por meio do cenário acima, que em 2018 havia um déficit de 20 vagas, no total geral das seis unidades prisionais aptas a receberem o público feminino, o que condiz com a realidade carcerária do País. Isto posto, Souza; Guarenghi (2008, p. 83) argumentam que, no âmbito da prisão

Punir, encarcerar e vigiar não bastam. É necessário que se conceda à pessoa de quem o Estado e a sociedade retiraram o direito à liberdade o acesso a meios e formas de sobrevivência que lhe proporcionem as condições de que precisa para reabilitar-se moral e socialmente.

Nesse sentido, a LEP (1984) coloca, como um desses meios, a educação escolar, no intuito não só de qualificar o preso para o ingresso no mercado de trabalho, mas também de propiciar o estabelecimento de relações sociais significativas e a elevação da autoestima, além de promover reflexões sobre o ato criminoso e corrigir o desvio de seu curso (SOUZA; GUARENCHI, 2008). Concepção que promoveu a expansão da EJA por outras Unidades Penitenciárias do Estado; atualmente, das 41 unidades prisionais organizadas em regime fechado, semiaberto, aberto e provisório, 18 oferecem educação escolar por intermédio da parceria entre a SECIJU e a SEDUC. Nessas unidades, são atendidos, atualmente, um total de 623 reeducandos, entre homens e mulheres, conforme é explanado a seguir.

Quadro 4 – Unidades escolares que atendem o Sistema Penitenciário e Prisional 2018

UNIDADES PRISIONAIS COM OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO							
#	UNIDADE PENAL E UNIDADE ESCOLAR	MUN. DA UNIDADE	ÓRGÃO OFERTANTE	Nº DE ALUNOS	SEGUIMENTOS		
					1°	2°	3°
01	Casa de Prisão Provisória de Palmas – Escola Estadual Nova Geração – Escola Interna.	Palmas	SEDUC	73	07	38	28
02	Unidade Prisional Feminina de Palmas – Escola Estadual Setor Sul – extensão.	Palmas		19	03	11	05
03	Unidade Prisional Feminina de Lajeado – Colégio Nossa Senhora da Providência – extensão.	Palmas		15	X	13	02

04	Casa de Prisão Provisória de Porto Nacional – Escola Estadual Professora Alcides Rodrigues Aires – extensão.	Porto Nacional	SEDUC	20	02	09	09
05	Cadeia Pública de Colmeia – Colégio Estadual Serra das Cordilheiras – extensão.	Colmeia	SEDUC	14	X	07	07
06	Cadeia Pública de Guaraí – Colégio Estadual Raimundo Alencar Leão – extensão.	Guaraí		49	05	30	14
07	Escola Estadual Sonho de Liberdade - Escola Interna - Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota.	Araguaína	SEDUC	289	94	129	66
08	Unidade Prisional Feminina de Babaçulândia – Escola Estadual Rui Barbosa – extensão.	Babaçulândia		04	04	X	X
09	Cadeia Pública de Wanderlândia – Colégio Estadual José Luiz Ciqueira – extensão.	Wanderlândia		02	X	02	X
10	Unidade Prisional Feminina de Talismã – Colégio Estadual de Talismã – extensão.	Talismã	SEDUC	16	X	09	07
11	Unidade Penal Agrícola de Cariri do TO - Centro de Reeducação Social Luz do Amanhã – Escola Estadual Tarso Dutra – extensão.	Cariri do Tocantins		30	30	X	X
12	Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso – Escola Estadual Ana Amorim – extensão.	Pedro Afonso	SEDUC	10	01	05	04
13	Cadeia Pública de Miracema - Extensão do Centro de Ensino Médio Santa Terezinha.	Miracema	SEDUC	14	05	09	X
14	Cadeia Pública de Arraias – Escola Estadual Silva Dourado – extensão.	Arraias	SEDUC	11	X	05	06
15	Cadeia Pública de Tocantinópolis – Colégio Estadual José Carneiro de Brito – extensão.	Tocantinópolis	SEDUC	16	16	X	X
16	Cadeia Pública de Tocantinópolis – Escola Estadual PIO XII – extensão.			18	X	X	18
17	Cadeia Pública de Colinas do TO – Escola Estadual Lacerdino Oliveira Campos – extensão.	Colinas	SEDUC	17	X	14	03
18	Casa de Prisão Provisória de Paraíso do TO – Colégio Estadual Idalina de Paula – extensão.	Paraíso	SEDUC	06	04	X	02
TOTAL				623	171	281	171

Fonte: Secretaria de Justiça e Cidadania do Tocantins (2018)

Inferese, do quadro acima, que, das 18 unidades ofertantes de educação escolar, apenas duas são escolas internas que funcionam no complexo prisional, enquanto todas as demais são extensões de escolas estaduais, isso graças à parceria entre a SECIJU e a SEDUC. Na segunda categoria, está a sala de aula da UPF de Pedro Afonso, improvisada devido às limitações de espaço da unidade e a não previsão de um ambiente educacional, quando da construção do prédio em que hoje funciona o presídio. Nesse prisma, foram necessários alguns “ajustamentos”

no espaço físico “inadequado”, destinado posteriormente ao funcionamento da sala de aula. Sobre essa temática, Silva (2008, p. 129) aborda que

Se por um lado, este espaço compromete a eficiência das ações educativas, visto que sua organização e utilização são improvisadas, por outro, esta limitação levou a escola-interna a experimentar formas inovadoras de organização do currículo e ao desenvolvimento de ações coletivas pelos professores (SILVA, 2008, p. 129).

Ainda no cerne dos dados quantitativos fornecidos pela SECIJU, constatou-se que há 623 alunos matriculados em escolas no espaço prisional tocantinense, enquanto sete reeducandos cursam o nível superior, presencialmente ou à distância, em instituições externas à prisão. Entre os matriculados internos, 171 cursam o ensino fundamental I (de 1º a 5º ano), 281 o ensino fundamental II (de 5º a 9º) e 171 o ensino médio (de 1ª a 3ª série) (SECIJU, 2018).

Alude-se então que, em 2018, a oferta de assistência educacional contemplou 16,3% da população em situação de prisão. Percentual que já foi maior, se comparado ao ano de 2016, quando do último levantamento divulgado pelo Ministério da Justiça, por meio do INFOPEN. Os dados informavam que cerca de 25% das pessoas privadas de liberdade realizam algum tipo de atividade educacional no Estado, número maior que os 12% da média nacional. Essa conjectura é apresentada na figura abaixo.

Figura 8 – Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade da Federação.

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: INFOPEN, junho/2016. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

Depreende-se, desse contexto, que a assistência educacional não tem conseguido alcançar o ritmo acelerado em que cresce a massa carcerária do Estado. Mesmo avolumando em números absolutos, percentualmente, nos últimos dois anos houve uma defasagem de quase 10% do total de reeducandos e reeducandas que praticam algum tipo de atividade socioeducativa. Em face do exposto, Julião (2012) destaca o relevante papel desempenhado pela educação nos espaços prisionais, no intuito de alcançar dois objetivos principais que são: a ocupação do tempo ocioso dos presos, que poderia acrescer a reincidência criminal, e oportunizar ao detento a possibilidade de exercer alguma profissão que exige instrução, quando fora da prisão. Finalidades tão privilegiadas pela sociedade.

Desta forma, a prerrogativa de re(educar) o preso é uma política pública social voltada aos objetivos tanto do recluso como da sociedade. Entende-se, então que “[...] a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas, sim, como uma proposta que atende aos interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2012, p. 212).

Afunilando o panorama quantitativo prisional tocantinense, procurou-se conhecer a realidade numérica da UPF de Pedro Afonso, cujos dados revelam que há um total de vinte internas detidas na unidade, cuja capacidade total é de doze reclusas divididas em três celas. Do total de reeducandas, dez estão matriculadas, porém, durante o período da coleta de dados, só

8 alunas frequentavam regularmente as aulas. Sob essa perspectiva, buscou-se construir uma visão global da situação educacional dessas alunas, oportunizando as suas narrativas, para assim interpretar, de modo mais claro, a natureza do processo educacional vivido por elas.

5.3 Pedro Afonso: o contexto específico da pesquisa

Antes de apresentar em detalhes o lócus da investigação, suas rotinas, normas e regras, considerou-se importante localizar a cidade em que a UPF está situada – Pedro Afonso. Ela se encontra a 210 km da capital Palmas, foi criada em 1º de janeiro de 1989, sendo desmembrada do município de Porto Nacional, possui uma população estimada em cerca de 11.000 pessoas, e área de 2.010,902 km², tendo formato de uma conurbação com os municípios vizinhos de Bom Jesus do Tocantins e Tupirama, sendo a única conurbação entre três municípios diferentes no estado (IBGE, 2011).

Figura 9 – Localização geográfica da cidade de Pedro Afonso



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki> Adaptado pela autora (2019)

Além de ser considerado um dos principais polos de produção de grãos do Tocantins, vale ressaltar que a cidade é uma espécie de bifurcação, pois fica no encontro dos rios Tocantins (do lado esquerdo) e Sono, que fica do lado direito do município (IBGE, 2011), conforme figura a seguir.

Figura 10 – Imagem da cidade de Pedro Afonso - TO



Fonte: Site da prefeitura Municipal de Pedro Afonso (2018)

Após o minucioso estudo de toda a documentação reunida, surgiu a necessidade de se conhecer um pouco do percurso histórico da UPF de Pedro Afonso, o que desvelou a carência de publicações científicas, no que diz respeito ao contexto histórico em que a unidade está inserida. Constatou-se, também, a ausência de pesquisas a respeito da oferta de ensino no interior das prisões do Tocantins, mais especificamente na UPF de Pedro Afonso. Por isso, foi indispensável a pesquisa, *in loco*, das informações necessárias para conhecer mais detalhadamente a devida instituição.

O passo seguinte foi realizar uma visita ao *Museu Histórico de Pedro Afonso*, onde foi possível conhecer um pouco da história da “cadeia pública” de Pedro Afonso, como é conhecida por todos; isso se deve ao fato de que foi a antiga cadeia construída na década de 70, ainda no Estado do “Goiás velho”, que hoje é o atual Estado do Tocantins após o desmembramento¹⁸.

Ressalta-se que, desde seu surgimento, até agosto de 2012, a antiga cadeia, atual presídio feminino de Pedro Afonso, sempre recebeu o público estritamente masculino. Situação que mudou a partir do segundo semestre de 2012, quando o Presídio de Guaraí, cidade localizada a 56 km de Pedro Afonso, que abrigava, até então, uma ala masculina e outra feminina, teve esta última desmontada e transferida para a UPF de Pedro Afonso, que passou a receber e a acolher somente o público feminino¹⁹. A partir de então, algumas adaptações foram realizadas na unidade, como a implantação de uma brinquedoteca e poltronas de amamentação dispostas

¹⁸ Relato concedido pelo presidente do Conselho da Comunidade de Pedro Afonso - Luiz Meneses da Rocha, em 13/12/2018.

¹⁹ Relato concedido pelo presidente do Conselho da Comunidade de Pedro Afonso - Luiz Meneses da Rocha em 13/12/2018.

dentro da sala de atendimento médico. Além destes, outros espaços foram aperfeiçoados, o quadro de funcionários foi ampliado e houve modificações nas credenciais necessárias para adentrar na prisão.

5.4 Uniforme, trabalho e estudo: o cotidiano da prisão

O cotidiano de uma instituição penal é uma contínua negociação entre administradores, funcionários e detentos. E qualquer que seja a perturbação, ela pode provocar um desequilíbrio interno. Para Adorno (1991, p. 32), “todo o sistema está montado em cima da negociação. Negocia-se na polícia, no judiciário, nas prisões”.

Destaca-se que somente após a entrega de todos os bens e a transposição de uma porta com detector de metal, é que se tem acesso ao espaço interno da prisão, onde cada espaço tem uma função. Inicialmente, foi explicado todo o processo investigativo para a diretora da unidade, inclusive, foram entregues a ela cópias das autorizações necessárias, mencionadas anteriormente, juntamente com uma cópia do projeto desta pesquisa. A rotina da instituição, bem como suas regras e sua arquitetura física, foram informados pela própria diretora. Após o conhecimento sobre a estrutura organizacional da instituição, buscou-se conhecer a rotina daquelas que, fora algumas raras exceções, têm todos os dias marcados por um uniforme – camiseta branca e *shorts* laranja –, horários pré-estabelecidos, atividades regulares e, principalmente, respeito e submissão. A rotina das internas começa ao nascer do sol, às 6h é servido o café da manhã, às 8h elas são enviadas para as atividades organizadas pela Direção, seja estudo, trabalho ou banho de sol no pátio. Às 11h é servido o almoço. Às 13h, novamente, as internas são encaminhadas para algumas das atividades já mencionadas. Enquanto o recolhimento, a contagem e a revista corporal são realizados diariamente às 17h, e a última refeição servida às 18h.

Quanto ao trabalho, as atividades são divididas em trabalho externo – limpeza dos espaços no entorno da prisão, jardinagem e manutenção da horta – e trabalho interno, que consiste em trabalhos artesanais, como a confecção de peças em barbante, chinelos bordados, toalhas decoradas, chaveiros, caixas de presentes, bolsas, bonecas, entre outros. “Com esta ocupação, as mulheres da unidade ficam mais tranquilas, diminuem os conflitos internos, além de gerar renda e diminuição da pena” relatou a Defensora pública, Teresa de Maria Bonfim Nunes²⁰ (2014). Com a recente atualização da lei, anteriormente mencionada, além do trabalho,

²⁰<https://www.justocantins.com.br/noticias-do-estado-24455-producao-artesanal-gera-renda-para-a-detentas-de-pedro-afonso.html>

o estudo passou a ser uma atividade passível de remição de pena, o que contribui para que as internas conciliem trabalho e estudo. Este último, além de remir pena, também se mostra como uma ferramenta estratégica na manutenção da harmonia da prisão, como é esclarecido por César (1995, p. 116-117)

Assim, se para as detentas o trabalho cumpre as funções de fuga psicológica, barganha ou mesmo uma função econômica, para a instituição constitui mais um mecanismo de controle, uma vez que, oferecendo possibilidade de ocupação e terapia, diminui os conflitos e as tensões próprias de uma prisão, reforçando a lealdade (CÉSAR, 1995, p. 116-117).

Ainda no vislumbre de conhecer, mais profundamente, o cotidiano das reeducandas da UPF, percebeu-se, pelas observações feitas e comentários ouvidos, que a tarde da sexta-feira é o momento mais esperado por elas. Mais especificamente o período de 12h às 17h, por ser reservado ao acolhimento das visitas e, portanto, não há aulas nem trabalho. Neste momento, um mix de alegria e emoção invade as poucas internas que esperam ansiosas por seus familiares. Estes, por sua vez, tinham seus corpos escrutinados pelas revistas corporais até o ano de 2015, quando chegou na unidade um detector de metais portátil, em formato de banco, equipamento que pôs fim à revista vexatória dos visitantes, tornando muito mais humano e ágil as visitas semanais. Todos os pertences e os materiais a serem entregues, em sua maioria, comida, roupas e utensílios de higiene pessoal, também são abertos, conferidos e examinados. Após liberados, os visitantes dirigem-se pelo trajeto já conhecido – abriu, fechou, trancou; rumo a outros corpos, estes encarcerados. No momento da visita, percebe-se que há poucos homens, a grande maioria é composta por mães, irmãs, tias, avós e filhos. A figura de companheiros é pouco vista. Aos visitantes é exigido um cadastro prévio com informações básicas, como nome, endereço e, principalmente, o grau de parentalidade com a interna a ser visitada.

Muitas mulheres não recebem *cobal* ou mesmo visitas dos familiares, sendo a produção e comercialização de peças artesanais a única fonte de renda para que elas possam garantir o que não é fornecido pelo presídio. Antes, quando havia agentes suficientes, as internas comercializam suas peças em bazares e feiras da cidade, porém, com a escassez de funcionários, o deslocamento das internas até os locais de venda ficou comprometido, devido à falta da escolta necessária. Atualmente, são os próprios familiares que buscam e revendem as peças, o que dificulta ainda mais a vida das que não têm amigos ou familiares visitantes. Esse fator intensifica a divisão social existente dentro da prisão, o que é facilmente percebido. Em um universo de mulheres pobres, ainda há as mais pauperizadas que só possuem o que é fornecido pelo Estado, seja em termos de roupas, higiene e alimentação. No intuito de melhorar a situação

em que se encontram e reaver uma aproximação com o seio familiar, é que muitas solicitam transferência para unidades localizadas mais próximas dos familiares. Para amenizar a saudade e receber notícias da família, é concedido às internas o direito a uma ligação de dois minutos a cada quinze dias, benefício do qual nem todas usufruem, por não terem a quem telefonar (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Em relação ao período de aulas, este é de segunda a sexta-feira e tem duração diária de três horas em cada turno – com exceção das tardes de sexta-feira, que são reservadas às visitas. As atividades são desenvolvidas no sistema multisseriado em duas divisões. As séries do ensino fundamental I e II são ofertadas no período matutino, e o ensino médio no período vespertino, sendo que cada série corresponde a seis meses de aula. No início de cada semestre letivo, as alunas recebem um kit de material escolar com caderno, lápis, borracha e caneta, que ficam guardados no armário da sala de aula, não há permissão para que elas os levem para a cela. Habitualmente, as aulas iniciam com certo atraso, motivado pelo percurso feito todos os dias pelas alunas, que, ao transpor todos os portões e passar pelas revistas realizadas antes e depois das aulas, retardam o começo das atividades educacionais.

A respeito do critério de seleção das internas para estudarem na unidade, as professoras informaram que, antes do início de cada semestre, é gerada uma lista com os nomes das internas que se manifestaram interessadas em frequentar as aulas; posteriormente, os nomes das interessadas são incluídos no setor educacional, sendo que, ao final de cada mês, há a contagem e registro, por parte da diretora do presídio, dos dias estudados e remidos por cada aluna.

Com relação à arquitetura da sala de aula, em algumas instituições penitenciárias, elas são divididas por grades, objetivando a separação do espaço físico entre o professor e os alunos (BESSIL; MERLO, 2017) o que não acontece no lócus desta pesquisa. “Outro fato também muito esclarecedor é que, na própria arquitetura prisional, geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais” (JULIÃO, 2012, p. 217). Esse fato se enquadra na realidade da UPF em questão, que não foi planejada para ter um espaço destinado a práticas educativas, sendo necessárias “adaptações” para que, em 2014, fossem iniciadas as atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem formais nesse espaço não escolar.

À luz dos fundamentos teórico-conceituais anteriormente discutidos, são apresentadas, na seção seguinte, as análises desencadeadas das narrativas das participantes; cujo propósito se desdobra em uma conjectura reflexiva acerca da compreensão e da percepção de professoras e alunas quanto à realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso.

6 ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS

“É preciso que os que se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito”
Paulo Freire

“A privação da liberdade é a privação do tempo. Tempo em movimento, tempo extramuros, tempo social. A vida no cárcere é composta pela espera, pelo passar dos dias para que outros dias possam ser vividos” (ANGOTTI, 2011, p. 301). Tempo que, ao ser usado para a prática de ensino e aprendizagem, no interior do espaço prisional, tornou-se o objeto desta pesquisa, que buscou conhecer a concepção de tempo escolar, seja pelas que habitam a prisão, seja pelas que a vivenciam como ambiente de trabalho e sustento, no exercício da docência.

Nesta seção, são expostas as análises e os resultados provenientes do processo investigativo, no qual são tratados e integrados, em uma perspectiva analítica, os dados coletados. E no intento de melhor compreender o que foi pesquisado ao longo deste estudo, especifica-se, de forma sucinta na tabela abaixo, o objetivo geral e os objetivos específicos norteadores desta pesquisa, bem como os eixos temáticos e os aspectos a serem analisados, nos quais a escrita e as narrativas foram enquadradas e categorizadas.

Tabela 3 – Objetivo geral, objetivos específicos e eixos temáticos da pesquisa

Objetivo geral	Objetivos específicos	Eixos temáticos e aspectos de análises
Compreender qual a percepção de professoras e alunas quanto à sua realidade educacional na UPF de Pedro Afonso e suas contribuições para a ressocialização.	Pesquisar os documentos que regulamentam a educação ofertada nas prisões de Pedro Afonso, Tocantins e Brasil.	Estratégias: -Seleção de fontes bibliográficas e documentais: - Leis, decretos, regulamentos; - Políticas públicas; - Fontes documentais; - Fontes orais;
	Conhecer o percurso educacional, a partir do ponto de vista de professoras e alunas.	Trajetória educacional progressa à prisão: Professoras: -Escolhas que levaram à profissionalização docente e à atuação no ambiente prisional; Alunas: - Encontros, desencontros e reencontros com a escola;
	Narrar a realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso e suas contribuições para o processo de ressocialização das alunas.	Contextualizando a sala e o trabalho docente no sistema prisional: Professoras: - Especificidades da formação profissional e prática docente; Alunas: -Vivências e experiências educacionais na prisão; Processo de ressocialização:

		<p>Professoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas quanto à elevação do nível de escolaridade e reinserção social; <p>Alunas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O papel da educação na busca pela ressocialização;
--	--	--

Fonte: A autora (2019)

Tanto os objetivos como os eixos temáticos configuraram-se como orientadores para a construção dos roteiros das entrevistas e direcionaram os elementos a serem observados durante a pesquisa teórica e empírica. Ressalta-se que o levantamento documental a que se refere o primeiro eixo apresentado foi abordado anteriormente, encontrando-se esta seção reservada para a discussão dos demais eixos. Tendo em vista o vasto material narrativo coletado, muitos aspectos são passíveis de serem analisados, no entanto, buscou-se interpretar os que respondem aos objetivos propostos. Com isso, percebeu-se a necessidade de destacar alguns como foco de análise no que se refere à percepção de professoras e alunas a respeito da educação como mecanismo de ressocialização, conforme acima demonstrado.

As análises foram iniciadas pelos elementos e as especificidades encontradas nas narrativas das profissionais inseridas na realidade da sala de aula em foco. E, no intuito de sempre manter o rigor metodológico que a pesquisa exige, ao se analisar as falas, por meio dos aspectos supracitados, optou-se por trazer à tona as narrativas na íntegra, tal qual foram relatadas por professoras e alunas.

6.1 Vozes escritas: percepções das professoras

Nesta subseção recorre-se à análise das narrativas docentes, que, além de assumirem um papel fundamental no descortinar da pesquisa empírica, contribuem sobremaneira para elucidar as percepções das professoras acerca da oferta de educação na UPF de Pedro Afonso, situando-as em estreita relação aos aportes teóricos estudados. Após a leitura minuciosa das transcrições, buscou-se a presença de elementos chaves contidos nas falas, e, também, a identificação dos aspectos de análise.

6.1.1 Escolhas que levaram à profissionalização docente e à atuação no ambiente prisional

No tocante à escolha das participantes de serem professoras no sistema prisional, necessário se fez conhecer, inicialmente, a trajetória que as levou àquela sala de aula, no mínimo peculiar. Portanto, faz-se pertinente tecer reflexões a respeito das escolhas que as conduziram à profissionalização docente, bem como à sua atuação no sistema socioeducacional.

Nesse sentido, realizou-se um cuidadoso estudo das transcrições e das narrativas, que desvelaram que a palavra chave encontrada nas primeiras falas analisadas foi “opção”, narrada e subentendida em diversos momentos dos relatos das docentes. Inicialmente, o termo em questão foi isolado no sentido de negação, devido ao fato de que as professoras não tiveram oportunidade de escolher outra profissão que não a docência. As falas expressam como a falta de opção pode se tornar um divisor de águas na vida acadêmica e profissional de pessoas que não tiveram a oportunidade de seguir outro caminho, conforme inicia Medeiros: (2018) “É, infelizmente foi falta de opção e recursos mesmo para que pudesse fazer outro curso”, seguida pelas demais professoras que compartilham da mesma opinião,

Por conta de oportunidade mesmo que não tinha aqui na nossa cidade. Sabe? Aí como surgiu essa oportunidade e tinha aquela vontade de ter um curso superior aí optei, mas eu sempre gostei de ver os professores dar aula assim, tive assim aquela curiosidade, tão tanto assim, com eu não fiz o curso de magistério, eu fiz um curso de pós-graduação em educação infantil e séries iniciais, por eu não ter tido assim, uma formação de magistério, sabe, eu fiz assim o normal superior, é... colegial, perdão, colegial, aí eu peguei e fiz esse curso de especialização em educação infantil pra eu ter uma mais experiência, sabe? (SANTOS, 2018).

Bom, é. Como sempre morei no interior né, eu não tinha muita opção aqui, entendeu? E daí é....o que foi ofertado na época. É....que estava em conta foi o curso de pedagogia né? e que eu tinha condições de pagar pra estudar. Então foi assim o mais...A opção que eu tive foi essa (MORAES, 2018).

Bom... o que me levou a escolher ser professora foi o fato da Universidade Pública da minha cidade só ofertar o curso de licenciatura. E aí então eu escolhi o curso de matemática né? Porque era na área que eu mais gostava, assim, na área de exatas (ARAÚJO, 2018).

Os excertos acima corroboram com as afirmações de Valle (2006, p. 185), ao trazer que a escolha por uma profissão representa a busca por aspirações profissionais, mas “[...] presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida (...) a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada”. Apreende-se que as entrevistadas não fizeram efetivamente a escolha pela docência como profissão, mas sim, aproveitaram a oportunidade que o meio social lhes ofereceu.

Outro fato, igualmente importante, é o revelar quanto à origem da presença das professoras no ambiente prisional. A inquietação presente é se o fato de trabalhar na prisão decorreu de opção pessoal ou de imposição. Em que pese, entretanto, a natureza dessa inserção, Duarte (2013), em seu artigo “‘Celas de aula’: o exercício da professoralidade nos presídios”, argumenta que a docência exige tantos atributos que seria negligência delegar uma sala de aula para um professor despreparado. Neste segundo momento, as mesmas depoentes, em respostas às instigações feitas pela entrevistadora, colocaram o termo “opção”, dessa vez, no sentido positivo, ao dissertarem que foi escolha delas atuarem na educação ofertada na UPF de Pedro Afonso, visto que aceitaram um convite da Diretoria Regional de Ensino (DRE). Percebeu-se,

então, que elas são profissionais contratadas exclusivamente para esse fim, o que é comprovado nas narrativas abaixo:

Bom, é feito assim, uma entrevista né? Com o profissional e eles procuram sempre uma pessoa que seja paciente, que seja reflexivo, né? E que saiba respeitar um cidadão. Não é por que as meninas estão lá, né? Elas estão pagando por um crime. Então não cabe a mim julgá-las. Então, nós temos que ter... foi feito essa entrevista “baseado” nesses critérios (MEDEIROS, 2018).

Assim, é feito entrevista com a professora. E os critérios de trabalhar lá, além de ser, se você for dar aula da disciplina, ser específica da área, né? Também tem o fato de você ter uma qualidade pra lidar com as pessoas, saber lidar com elas de uma forma mais maleável, saber entender as dificuldades, por que ali não é fácil, quem tá lá dentro é bem complicado, e entender e ser mais humano, por que é muito fácil você olhar as pessoas lá e julgar, e muito mais difícil você deixar o erro delas pra lá e trabalhar o ser humano em si, né? (ARAUJO, 2018).

É... sempre é feito uma entrevista com a diretora, onde ela procura ver assim os requisitos do profissional, aí ela vê se a pessoa tem aquela capacidade, se *tá* realmente capacitado pra trabalhar naquela área, porque lá é muito flexível, né? Então ver também com o profissional se ele realmente ele gosta de trabalhar em equipe, então meus requisitos estavam cabíveis a esse cargo. (SANTOS, 2018).

Bom...é quando me convidaram, eu fui entrevistada pela diretora, na época pela diretora regional né, onde ela percebia que eu tinha a habilidade, né? De trabalhar? Tinha flexibilidade, criatividade, né? Para atuar como professora da Unidade Prisional porque ela conhecia também o meu trabalho (MORAES, 2018).

As falas expõem elementos interessantes que merecem destaque, como o “aceite” em trabalhar na prisão ter ocorrido por escolha pessoal das professoras, que viram nessa nova experiência uma oportunidade de enriquecimento do fazer pedagógico e diversificação na carreira profissional, além da inserção no mercado de trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Tal fato contraria o que é pontuado por Araújo e Leite (2013), pois, segundo as autoras, grande número de professores que se encontram em atuação nos sistemas penitenciários não fez essa escolha.

Extraí-se também das verbalizações que requisitos como “paciente”, “reflexivo”, “respeitoso”, “maleável”, “saber trabalhar em equipe”, “habilidoso”, “flexível” e “criativo” são essenciais ao professor que tem a prisão como seu ambiente de trabalho. Essas especificidades são exigidas no ato da contratação do profissional que vislumbra atuar na UPF de Pedro Afonso.

6.1.2 Especificidades da formação profissional e da prática docente

Na perspectiva da atuação profissional, procurou-se conhecer se as professoras tiveram capacitação específica para atuarem na educação em prisões; a resposta foi um sonoro “não”, elemento encontrado em todas as narrativas, conforme segue: “Antes não, né. E durante, recebemos apenas uma. Uma, né? Que essa foi voltada para o conhecimento do Sistema

Prisional no Tocantins. Entendeu? Apenas isso” (MEDEIROS, 2018). Relato confirmado por Moraes (2018): “Bom, antes não, né? Durante esse trabalho lá, nós tivemos, tivemos uma capacitação, só que ela foi mais em questão de conhecimento do Sistema Penitenciário no Estado, né?”, e por Santos (2018):

Antes não. Sabe? É... mas durante, assim, nós recebemos apenas uma capacitação voltada para conhecimento prisional, não ele é... o sistema na educação em sala de aula, mas ele amplo como o sistema mesmo prisional no Estado, entendeu? Esse...é a capacitação que nós tivemos. (SANTOS, 2018)

As depoentes trazem em suas falas que a única qualificação que tiveram foi para o conhecimento do sistema prisional tocantinense como um todo, principalmente de suas rotinas e regras; sendo que a professora Araújo (2018), por ter ingressado no sistema posteriormente às demais, não teve oportunidade para se capacitar, o que é inferido de sua narrativa: “Não. Eu não tive nenhuma formação. Porque no momento que teve formação com as meninas eu não estava trabalhando, né? Ainda. Comecei esse ano.” Dessa forma, as professoras com mais experiência na unidade receberam e apresentaram, à “novata”, o que era o sistema, suas normas e como ocorria o trabalho docente, que, na prisão, deve ser em equipe. Tal constatação vai ao encontro de Santos (2014, p.87), ao colocar que o “diferencial, no espaço prisional, é que planejavam em conjunto, trocavam materiais, socializavam experiências que ‘deram certo’ e que ‘não deram’”.

A esse respeito, Santos (2014) infere de suas análises que os docentes que trabalhavam na prisão não receberam capacitações voltadas ao trabalho na EJA em espaços prisionais, sendo que o aprendizado necessário para atuar naquela realidade foi advindo do convívio com os demais profissionais e das vivências no dia-a-dia da prisão. Tal constatação foi extraída das narrativas das professoras atuantes no sistema prisional investigado por Santos (2014) e que coincide com as narrativas que aqui são analisadas.

Em continuação a essa linha de raciocínio, Penna, Carvalho e Novaes (2016) enfatizam que os professores devem ser capacitados para trabalharem não somente no ambiente prisional, mas também com a EJA e com questões formativas que envolvam as diversas relações que perpassam a sociedade. Esta assertiva não condiz com a realidade das participantes desta investigação e, menos ainda, dos depoentes que elucidaram a pesquisa de Santos (2014).

Se antes de atuar na UPF as professoras não adquiriram capacitação adequada para trabalharem na educação em prisões, tampouco a receberam durante a formação docente, na graduação. Sendo que os retornos das docentes evidenciaram novamente o termo “não” como protagonista das narrativas. As entrevistadas categorizam: “Não fui preparada. Por que meu

curso, eu falo meu curso foi excelente, mas enquanto eu estudei, eu não tinha nem conhecimento dessa modalidade de ensino” (ARAÚJO, 2018) e “Não, na graduação não. Por que a graduação, ela é voltada para o ensino regular e a Educação Prisional é nova assim, então a gente tá aí na batalha. Entendeu? Nas novas descobertas porque, né?” (MORAES, 2018). Medeiros (2018) e Santos (2018) complementam, respectivamente:

Não, preparada durante a minha graduação não, né? Porque prepara-se para o trabalho no Ensino Regular, né? E a educação em prisões no Tocantins, especificamente na nossa cidade é nova. Então nós não temos, não fui preparada na minha graduação. (MEDEIROS, 2018).

Não, não fui preparada. Por que na época da minha formação acadêmica é... nós não tínhamos nem conhecimento, assim, eu não tinha conhecimento ainda do sistema prisional, de ter, assim, nos sistemas prisionais, como hoje. Então, não fui preparada. (SANTOS, 2018)

Sobre a formação docente, ao abordar a temática educação e prisão, percebeu-se que os professores não são adequadamente preparados nos cursos de licenciatura para atuarem no ambiente prisional; sendo que também não o são, nem antes e nem durante o trabalho na sala de aula do cárcere. Com isso, observa-se que, por existir uma demanda em prol da educação em prisão, é urgente que os cursos formadores de professores comecem a atuar nesse novo horizonte formativo (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016). Infere-se, das falas de Araújo (2018) e Santos (2018), que as narradoras não tiveram conhecimento da existência da oferta de educação em espaços de privação de liberdade durante sua formação acadêmica, fato que demonstra o quão deficiente se encontram alguns currículos formativos a respeito dessa temática.

Portanto, analisar e discutir tanto o currículo dos cursos de licenciatura para formação de professores que trabalham no sistema penitenciário quanto o currículo de vida dos professores e reeducandos é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente e para um melhor entendimento da realidade em que se encontram.

Não raramente, é projetado na escola extramuros um poder “excepcional”, capaz de resolver todos os males da sociedade. E, no interior do cárcere, não seria diferente, pois é depositada na educação de jovens e adultos presos, a responsabilidade de transformar os indivíduos (LEME, 2007). Diante de tal concepção, é relevante mencionar as experiências relacionadas à EJA que as professoras tiveram durante suas respectivas trajetórias profissionais. Do grupo de professoras, apenas a professora Araújo (2018) relatou que não havia trabalhado com o público da EJA, antes de ser admitida na UPF de Pedro Afonso:

Até então, eu só tinha trabalhado no ensino médio regular, né? Então, lá eu iria adquirir ou estou adquirindo, na verdade, um conhecimento, uma experiência

inusitada, né? Eu estou trabalhando primeiro o ensino multisseriado, que pra mim é bem novidade e trabalhar a ressocialização, o social. (ARAÚJO, 2018).

Evidencia-se, portanto, que a professora Araújo, além de não ter recebido qualificação específica sobre a educação prisional ou sobre a EJA prisional em sua formação inicial, a mesma também não teve a oportunidade de trabalhar com jovens e adultos, só a tendo quando do ingresso na UPF de Pedro Afonso. As demais professoras também não tiveram as formações acima mencionadas, porém, tiveram experiências com a EJA em momentos anteriores, conforme relatado por elas:

Bom...em primeiro lugar, eu já tinha trabalhado com educação diferenciada, entendeu? Quando eu recebi o... eu já recebi o convite por esse fato né? De já ter conhecimento né. Que eu trabalhei no PROJOVEM com jovens e adultos. E aí é... recebi o convite e fui experimentar. Falei assim, não, eu vou. Eu vou, já tive essa experiência, então eu aceitei o convite. (MORAES, 2018).

Bom, eu sempre trabalhei em educação diferenciada. Trabalhei na indígena, trabalhei nos programas de recuperação, PROJOVEM Campo, PROJOVEM Urbano, então eu fui convidada. O pessoal da Direção tinha o meu currículo e quando surgiu as turmas aqui na Unidade Feminina de Pedro Afonso, eles me ligaram e me fizeram o convite e eu aceitei. (MEDEIROS, 2018).

Eu fui convidada a trabalhar na educação prisional e foi uma oportunidade muito boa, assim, porque era uma coisa pra nós, porque, no nosso curso nós não estudamos sobre a educação em prisões, aí recebi aquele convite através da diretora da escola, mas antes de eu ir trabalhar lá na prisional já trabalhava aqui na EJA, dava aula para os jovens e adultos da EJA (SANTOS, 2018).

Compreende-se das narrativas que as professoras, apesar de não terem tido uma formação específica em EJA prisional, consideram as experiências adquiridas sobre a EJA, ao trabalharem com outros públicos, fundamentais para a sua prática pedagógica na prisão. A esse respeito, Oliveira (2017) destaca que é de grande importância repensar a formação dos professores prisionais para além da formação em EJA, pois, o currículo da EJA, que é trabalhado na educação ofertada no cárcere, roga especificidades e peculiaridades diferenciadas do currículo característico das escolas de ensino regular. Dessa forma, mesmo com experiência no campo da EJA, as professoras-sujeitos desta pesquisa necessitariam receber formação específica no campo da EJA prisional, o que não aconteceu.

Cabe aqui ressaltar que a sala de aula da UPF de Pedro Afonso não possui uma proposta pedagógica diferenciada que seja adequada à realidade e às necessidades de suas alunas e, tampouco, um processo avaliativo próprio. Desta forma, as professoras seguem o PPP da EJA, utilizado no Colégio Estadual Ana Amorim, ao qual a sala de aula da UPF é vinculada. Isso evidencia que não há um currículo apropriado para o contexto no qual a sala de aula prisional está inserida.

Ao considerar o método como sendo o caminho percorrido pelo professor na busca por guiar seus alunos ao conhecimento (SCARIOT, 2013), pretendeu-se satisfazer a inquietação quanto à necessidade, ou não, de metodologias e/ou práticas diferenciadas no trabalho com pessoas em situação de prisão. Nesse sentido, buscou-se dialogar com as narrativas de Medeiros (2018): “Bom, nós usamos muito material impresso. Nós fomos, desde o início, nós fomos orientadas a trabalhar bastante com essa questão do material impresso, por serem turmas multisseriadas, então nós fomos orientadas a isso” e Araújo (2018):

Olha, eu uso material impresso, livros pra pesquisa, já que elas não têm acesso nenhum, de nenhuma maneira à internet, né? Então, livros pra pesquisa. Nem computadores, nada. Então procuro trazer o material o mais resumido, pra eu aproveitar o máximo de tempo, né? E algumas dinâmicas pra animar um pouco o ambiente, né? E, às vezes, assim, dependendo como elas estão, do emocional delas, a gente procura trabalhar uma aula mais...mais light, sem exigir tanto, mas de toda forma sempre buscando dar o conteúdo. Não é permitido levar, por exemplo, levar alguns materiais cortantes, estilete, por exemplo, que a gente, o professor costuma usar na escola. Tesoura pontiaguda, quando você for trabalhar com esse tipo de material, você tem que passar pela Direção pra dá olhada no seu material pra ver o que pode ou não entrar; celular, chave de moto, essas coisas assim. (ARAÚJO, 2018).

É evidenciado pelas professoras tanto a necessidade de práticas diferenciadas como a escassez e limitação de materiais didáticos permitidos, elementos que também são encontrados nas oratórias de Moraes (2018) e Santos (2018), respectivamente:

Bom, a gente procura aproveitar ao máximo, né? O tempo, porque é corrido, né? É a EJA. E outra é... A gente procura levar assim material impresso, sabe? É... Pra facilitar. Livros para as pesquisas. Dinâmica para trabalhar a autoestima. É...texto motivacional, entre outros. (MORAES, 2018).

Sim, lá nós usamos muito, assim, o material xerocopiado, livros pra pesquisa, elas não têm acesso a nenhum aparelho tecnológico, sabe? Então a gente usa muito assim de levar livros, material assim mesmo bem amplo pra elas entender, ter mais facilidade pra elas pra aprenderem, então a gente trabalha muito esse material diferenciado com elas. (SANTOS, 2018).

Tais assertivas comprovam o que foi observado na sala da aula da UPF, a falta de materiais didáticos e também a defasagem de outros equipamentos, o que se configura como limitadores da prática docente (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Este mesmo cenário também é encontrado nos estudos de Scariot (2013, p. 133):

Durante a pesquisa, principalmente no primeiro ano em que acompanhei as aulas, a falta de materiais pedagógicos de uso comum e cotidiano como papéis, lápis de cor, cartolinas, tesouras e até mesmo folhas de papel ou impressora para imprimir atividades, era visível e constante naquele espaço educacional. (SCARIOT, 2013, p. 133).

Depreende-se dos entendimentos acima que as professoras admitem a utilização do livro didático e de tarefas fotocopiadas com frequência, devido à ausência de outros materiais pedagógicos que permitam a execução de outros métodos e práticas de ensino. Tais dificuldades

se mostram como desafios enfrentados não só pelas professoras da UPF de Pedro Afonso. Afinal, essas mesmas limitações foram encontradas nos resultados oriundos da investigação de Ramos (2016, p. 86), onde a autora coloca que, além da falta de estrutura adequada para a realização das atividades educacionais e da carência de materiais didáticos, há a oferta simultânea de várias séries distintas em uma mesma sala de aula.

Este último obstáculo mencionado é um dos elementos isolados e analisados, por ser apresentado como fator dificultador, um agravante que dificulta a prática docente pelas professoras, conforme depoimentos elucidativos de Santos (2018): “Por ser....o sistema lá multisseriado, a gente vê assim, muita, as dificuldades das alunas, muitas vezes, por elas nunca nem ter pisado os pés na sala de aula, o que acontece muito em nossa sala de aula mesmo” e Moraes (2018) “Por ser tratado como multisseriado é...a onde tem várias é. Então é, e com alunos que estão privados de liberdade tem que tornar as aulas mais assim dinâmicas, diferenciadas, mais atrativas, por isso”. Colocações que plantaram uma inquietude quanto ao funcionamento do sistema supracitado, o que foi esclarecido por Araújo (2018):

É o seguinte, é porque nós temos só uma sala de aula e, geralmente, a cada semestre, como é modalidade EJA, né? Às vezes nós temos quatro turmas, às vezes nós temos cinco ou seis, depende da escolaridade de cada uma. Então é... por ter só uma turma, geralmente ficam duas, três ou até quatro turmas em um período, então a dificuldade é muito grande em trabalhar com turmas multisseriadas. Por mais que sejam poucas alunas, mas eu tenho que dar atenção a todas. Então, esse trabalho dificulta um pouco. É bem difícil fazer esse trabalho em turmas multisseriadas. (ARAÚJO 2018).

Classes multisseriadas são compreendidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (BRASIL, 2007, p.25). No contexto da UPF de Pedro Afonso, há a presença de uma única professora (unidocência) que tem como objetivo ensinar a todas, cada aluna em seu nível de ensino. Essa realidade é apontada como mais um dos fatores que dificultam o exercer da prática docente no cárcere.

Perante as reflexões realizadas no decorrer do texto e as dificuldades aqui narradas pelas participantes, é possível pensar que a educação no sistema penal é quase ineficaz. O que reforça a premissa de que, mesmo havendo escolas dentro do sistema prisional, ainda são escassas e frágeis as políticas que atendem às necessidades específicas das populações carcerárias. Sendo que, ao ouvir as profissionais que trabalham diariamente na educação em prisões, buscou-se reproduzir um cenário que traduza fidedignamente a realidade da educação ofertada na UPF de Pedro Afonso. De posse do conhecimento quanto às dificuldades e limitações impostas à tentativa de se ensinar numa “cela” de aula, as lentes desta pesquisa foram expandidas no

sentido de conhecer o que torna esse ensino possível num ambiente tão desafiador e “impróprio”.

Volta-se, então, para as falas das professoras, que, ao serem instigadas, buscaram conceber uma autorreflexão quanto à identidade, papel e desafios da sua profissão frente a um projeto tão árduo. Nesse sentido, os desafios de exercer a docência no espaço prisional, assim foram externados por Moraes (2018): “O emocional. O emocional das reeducandas e a rotatividade” e pelas demais docentes:

Aí...é a questão emocional das reeducandas, né? Por que, por estarem privadas de liberdade e uma rotina saturada de espaço e tudo, então esse emocional delas abala muito. E às vezes elas chegam na sala, você tem que tá munida de informação e elas chegam, você faz-se uma observação de como que está aquele ambiente até pra você poder iniciar sua aula, você tem que fazer assim, uma avaliação de como está o ambiente, como elas irão te receber naquele dia, né? Então, essa questão do emocional, ele abala muito, né? E a rotatividade também é uma outra coisa que afeta muito, às vezes, até a progressão dos conteúdos é questão da rotatividade. Por que às vezes elas estão e às vezes não. São é, sentenciadas aí elas são liberadas. E as que estão sentenciadas, às vezes, são transferidas, então essa rotatividade ela nos atrapalha de certa forma. E em outros casos, elas são alunas que estão faltando um mês, quinze dias, vinte pra terminar aquele período, as aulas. E elas são transferidas. Se forem liberadas é...benza Deus. Se forem liberadas. Se forem transferidas nós como professores, nós ficamos assim, de coração partido, nesse caso. De quando elas são transferidas, porque às vezes pra onde elas vão não tem a turma que elas estão estudando, lá não é oferecido, então ela perde o ano letivo (MEDEIROS, 2018).

O emocional das meninas. Porque o emocional das meninas abala tanto elas naquele momento, e a gente também, né? De uma certa forma. E nem sempre, você vai pra sala, às vezes, preparada para aquela aula, né? E elas estão chorando, sentindo falta da mãe, do filho, né? Então, ali você já vai ter que buscar outra maneira de você dar a sua aula, de você atingir seu objetivo, já não vai ser mais aquilo que você tinha programado. Então, emocional delas e a rotatividade também, atrapalha muito. Principalmente, o fato delas serem transferidas, né? Não o fato delas saírem, o fato delas saírem é ótimo, ali elas estão pagando um crime e o interessante é sair mesmo. Mas a transferência, ela atrapalha um pouco (ARAÚJO, 2018).

Além do emocional delas, que isso aí influencia muito, porque tem dia que elas chegam lá muito desanimadas, aí a gente tem que ser assim aquela amiga, mãe, psicóloga, sabe? E também a rotatividade lá que é muito grande que você pensa que tá com aquela aluna lá, aí você chega lá e já foi embora. Porque a rotatividade é muito grande. E isso atrapalha muito, muitas vezes, a gente dá prosseguimento, assim, nas nossas aulas (SANTOS, 2018).

Ao demonstrarem sensibilidade em perceberem que o emocional das alunas importa, inclusive influenciando no rumo que a aula pode tomar no dia em questão, as professoras mostram que se solidarizam com o bem-estar psicológico delas, comportamento humanizado, que nem todos os profissionais da educação entre grades detêm. A exemplo do trecho trazido por Julião (2009, p. 271): “poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o tênue equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intramuros”. Santos (2018) deixa claro em sua narrativa que não são raras as vezes em que ser professor na prisão é atuar em diversas frentes, às vezes

sendo necessário assumir papéis que não lhes compete, como mãe e psicóloga, mas que são de extrema importância para concretizar o trabalho de autonomia e empoderamento que se busca.

Para Santos (2014), a percepção acerca da prática educativa desenvolvida nas prisões a partir do reconhecimento de como se constituem as/os estudantes está em concordância com os pressupostos da EJA no espaço prisional; anteriormente discutidos na quarta seção desta dissertação. Ainda sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no espaço prisional, Onofre (2007, p. 23) coloca que

a transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, a aprendizagem acontecem simultaneamente com a compreensão e a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo, seja fora, ou seja dentro da prisão, pois deve haver um entrelaçamento entre educação e vida. (ONOFRE, 2007, p. 23).

Por outro lado, Julião (2009) elucida que um dos fatores geradores da falta de empatia com os detentos, por parte dos profissionais educacionais, é a falta de qualificação adequada, tanto para estar ali como para assumir aquele papel, visto que

Poucos são os estados que realizam um processo de ambientação dos profissionais para atuarem no sistema penitenciário. A grande maioria, dependendo do estado, é composta por profissionais contratados, justificando a rotatividade constante de profissionais nas escolas, bem como a não consolidação de uma proposta político-pedagógica. (JULIÃO, 2009, p. 217).

Colocação essa, que, em parte, não condiz com a realidade encontrada no lócus desta pesquisa, pois, mesmo vinculadas apenas por contratos temporários, ainda permanecem na unidade as mesmas professoras desde o início do projeto, o que facilita a continuidade do trabalho lá desenvolvido. A respeito das professoras, elogia-se o profissionalismo com o qual desempenham suas atividades. Uma vez que, mesmo sem receber capacitação adequada para trabalharem, conferem sentido à função que exercem. E mesmo com os poucos materiais que lhes são disponíveis, buscam a consolidação de uma proposta pedagógica efetiva, o que demonstra o compromisso político-social firmado com a docência.

6.1.3 Perspectivas quanto à elevação do nível de escolaridade e reinserção social

Sobre o processo de ressocialização, Scariot (2013, p. 183) coloca que, nesse contexto, a professora “se torna confidente, assumindo uma postura de incentivo e estabelecendo laços de igualdade e respeito à dignidade da mulher-aluna em privação de liberdade, podendo ser considerada uma agente importante no processo de ressocialização”. Resta saber qual o papel da educação na política de ressocialização, sob o olhar das profissionais que estão na vanguarda desse processo. A esse respeito, as professoras assim se expressam:

Todos nós sabemos que a educação ela transforma vidas, né? E com o trabalho que nós fazemos de ressocialização, assim, que elas possam, ao sair, que elas possam levar

isso pra vida delas, que elas possam ser recebidas pela sociedade de forma respeitosa, né? Então, assim, eu acredito sim, que a ressocialização pode transformá-las, sim, em pessoas melhores (MEDEIROS, 2018).

A educação em si já se fala: A educação transforma né? Vidas. E que elas possam, né? Com o trabalho que nós fazemos lá de resgatar elas, né? Essa ressocialização. Que a gente as trata assim com respeito, dignidade. Espero que elas serão capazes de viver em harmonia com a sociedade (MORAES, 2018).

Porque a educação em si, ela é transformadora, né? A educação, ela tem o papel de tornar a pessoa, o indivíduo, um cidadão íntegro, então, se elas não deram valor, se elas não foram motivadas da maneira certa aqui fora, lá dentro, né? Com essa oportunidade que elas têm de ter um contato mais direto com os professores, né? E por não terem nada pra tirar a atenção delas lá dentro, então a oportunidade delas realmente serem reeducadas é bem maior (ARAÚJO, 2018).

Que elas possam refletir sobre seus atos... A educação transforma vidas com os trabalhos que nós fazemos de resgate, tratando com respeito e dignidade, assim, elas serão capazes de viver em harmonia com a sociedade, né? (SANTOS, 2018).

Haja vista os dilemas constantes no processo educacional das alunas, as educadoras professam que, mesmo com as dificuldades, elas acreditam e trabalham em prol de uma educação que, além de ressocializar, promova a reinserção social das reeducandas. O trabalho desenvolvido não envolve somente as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, mas também projetos que são concomitantes às aulas, conforme ilustrado pela professora Araújo (2018):

Nós realizamos alguns projetos como o dia das mães, como é... o dia mulher, nós realizamos esses projetos, além de também, né? A primavera, natal, páscoa, então a gente busca desenvolver esses projetos com todas as meninas lá dentro, não só com as alunas, então isso é importante lembrar. (ARAÚJO, 2018).

Além dos projetos mencionados, há também cursos e oficinas para a confecção de diversos tipos de artesanato, orientados pelas professoras, e que são a única fonte de renda para muitas das internas (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Sobre essas atividades extracurriculares, Medeiros (2016) traz que com muita frequência acontece, dentro da prisão, a aprendizagem informal – de grande valia para as internas, conforme reflexões anteriormente apresentadas nesta dissertação, por meio de artesanatos e cursos de culinária, costura, beleza entre outros. Isso retoma os conhecimentos adquiridos pelas alunas, ao participarem das duas oficinas realizadas pela pesquisadora que aqui disserta, que, mesmo de modo informal, conduziu as alunas à aprendizagem de diferentes técnicas de desenho, pintura e origami.

Nesse contexto, Medeiros (2016, p.87), traz que o professor “tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural do seu mundo-vida e das suas experiências vividas”. A esse respeito, retomou-se o diálogo com Julião (2009), ao enfatizar que a oferta de educação à população em situação de prisão ultrapassa a elevação de escolaridade, ao atingir mudanças na

personalidade do indivíduo, por meio de estímulos que os façam refletir sobre percepções de cunho ético, moral e facilitem a convivência na sociedade em que estão inseridos.

A mesma percepção é evidenciada por Moraes (2018), ao colocar a valorização do indivíduo, em diversos aspectos, como um dos benefícios da oferta de educação no sistema: “a oportunidade de aprender o que elas aqui fora não tiveram ou não valorizaram, né? E também uma oportunidade de trabalho, valorização como pessoa”. Posicionamento compartilhado pelas demais profissionais:

O primeiro ponto que nós... que eu acho é a questão de oportunidade de aprender, né? O que antes elas não valorizavam, né? E lá dentro do sistema, elas aprendem com os encontros que tem. Elas valorizam mais isso a questão de voltar né? Nesse sentido, a questão do aprendizado em si e também, oportunidade de trabalho, pra quando elas saírem de lá, elas terem uma oportunidade de trabalho, e a valorização como pessoa também. Porque elas precisam dessa ressocialização pra quando elas voltarem pra sociedade, elas estarem emocionalmente mais preparadas (MEDEIROS, 2018).

Algumas têm oportunidade, mas não dão valor, o devido valor, mas o aprendizado, pra elas, a oportunidade de um emprego melhor, né? Principalmente com a conclusão do ensino médio. E... tem algumas, sim, que buscam até, talvez, ingressar no ensino superior, elas buscam melhorar de vida sim. Com certeza. (ARAÚJO, 2018).

Elas esperam muito assim, por exemplo, a oportunidade delas estudarem, sabe? De estudar, de conseguir ter um ensino médio. Nossa, elas ficam na maior vontade. Tem delas que já tão lá que tá fazendo o segundo, terceiro ano do ensino médio, fica, assim, doida já pra ter aquele diploma delas, em mãos. Fica sonhando já a formatura. Então, aquilo ali faz com que a gente se sintam bem. Com essa vontade que elas têm de querer ter um futuro, sabe? Ter um diploma. E ter até mesmo o ensino médio ou uma faculdade (SANTOS, 2018).

Nessa perspectiva, as professoras evidenciam que buscam a transformação de suas alunas por meio da educação a elas ofertada. Essa compreensão da educação como uma educação libertadora e emancipatória remete às concepções freirianas, que colocam a educação como espaço de lutas para a expulsão da sombra opressora do “oprimido” (FREIRE, 1987). Ainda comparando o processo educacional e a reinserção social à educação libertadora defendida por Freire (1987), as professoras buscam praticar, dentro do possível, uma educação humanizadora em prol da libertação intelectual de suas alunas. Tais incentivos proporcionam a elas a oportunidade de lutarem por suas respectivas libertações, seja do mundo obscuro da ignorância, seja do mundo da opressão e da criminalidade.

Ainda segundo Freire (1987), a educação, mais que um direito, na prisão se configura como um mecanismo de resistência ao sistema opressor, uma porta para a libertação, que permite às mulheres enfrentarem sua realidade e buscarem a reinserção social. Tal busca ocorre, não numa condição passiva, ou mesmo de submissão, mas, compreendendo tal condição, de modo a desnaturalizar e a encarar a situação de opressão como condição para a sua libertação, autonomia e empoderamento (OLIVEIRA, 2017).

Por fim, buscou-se saber, das professoras, o que elas almejam com o trabalho desenvolvido na educação prisional, no tocante ao futuro de suas alunas. Ao refletirem sobre o pós-prisão das reeducandas, o grupo de profissionais relatou que consideram a educação como um importante divisor de águas na vida delas e visualizam perspectivas promissoras no futuro extramuros. Moraes (2018), sobre esse assunto, é enfática: “Que elas possam refletir sobre seus atos criminosos, né? E que sejam pessoas de bem. Que busquem um trabalho digno, honesto e que a sociedade possa dar a oportunidade de se reintegrarem e exercerem o papel de cidadão”.

As demais profissionais assim se expressam:

Que elas possam refletir né? Sobre os atos criminosos que elas praticaram por estarem lá, que elas possam é...buscar um trabalho digno, né? Até porque, digno e honesto. A unidade também tem uma coisa muito boa, porque eles de vez em quando, na medida do possível, elas têm curso de artesanato né? Então assim, é bem interessante, porque se elas não têm, elas *desenvolve* muito essa prática do artesanato, pra quando elas saírem, elas terem um meio de viver, uma renda pra que elas possam sobreviver (MEDEIROS, 2018).

Eu imagino minhas alunas trabalhando, vivendo dignamente do seu salário, né? Atuando de forma honesta na sociedade, como cidadãs de bem, né? E imagino, não imagino, mas acrescento que eu gostaria muito que elas tivessem essa oportunidade quando saem, porque muitas vezes elas tentam, né? E por elas serem né? Por elas terem estado presas e tudo pra elas é um pouquinho mais complicado. (ARAÚJO, 2018).

Ah... na minha imaginação, eu vejo elas assim, como se fosse assim, transformadas, elas tendo assim seu próprio negócio, formadas, sabe? Tendo seus próprios empregos, sendo assim umas futuras empresárias. Porque tem muitas lá que têm esse sonho. Não sei se é só lá dentro. (SANTOS, 2018).

No futuro que as profissionais desejam para suas alunas não há espaço para a reincidência, somente para o alcance de uma vida digna, por meio do trabalho e do estudo. Retomam-se, então, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que, ao serem apresentadas e discutidas na quarta seção, trazem que a educação “é um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (BRASIL, 2010, p. 13).

Futuro que é mencionado por Medeiros (2014), ao elucidar que as alunas “têm nesse processo educativo a chama da esperança de futuro melhor, vida melhor, mais conhecimento, e, por conseguinte, mais dignidade humana”. Além de que, com a reinserção, tanto no mercado de trabalho como no mundo dos estudos, as alunas passarão a conviver de modo saudável com os demais, reduzindo assim o distanciamento entre a egressa e a sociedade.

Em geral, percebeu-se que as professoras buscam a ressocialização de suas alunas em diversas frentes como “aulas, projetos, cursos, oficinas”, todos alicerçados na importância da

educação. Assim, o que confere sentido ao acesso e à permanência das alunas na escola, é o trabalho diferenciado que as professoras tentam desenvolver, mesmo com as adversidades encontradas diariamente. Pois, o modo como as reeducandas veem e lidam com o processo de escolarização em prol da ressocialização é diretamente relacionado à forma como a escola e as práticas escolares se configuram no espaço prisional.

A partir dos relatos, verificou-se que a atuação motivadora das docentes se mostrou fundamental na busca pela ressocialização de suas alunas. Fato é que a educação não dá conta de tudo, porém, ela é fundamental nesse processo (MEDEIROS, 2016), pois, como já afirmava Paulo Freire: sem ela, a sociedade não muda. Não há como falar em projetos para o futuro sem falar em recomeço, e, desta forma, finaliza-se esta subseção com a certeza de que as professoras buscam estabelecer uma relação harmoniosa com suas alunas, onde reflexão e debate tomam proporções políticas a caminho da mudança.

6.2 Vozes por detrás das grades: percepções das alunas

Nesta subseção, aborda-se o olhar, as vivências e as perspectivas das mulheres em situação de prisão, mais especificamente daquelas envolvidas com atividades educacionais. O apoio teórico e as significativas contribuições dos autores até aqui estudados foram fundamentais para a realização das análises dos dados coletados pela pesquisa empírica. Ao analisar as experiências escolares das alunas em diferentes momentos da vida, assim como o papel da educação na busca pela ressocialização, procurou-se compreender, por meio da representação oral (entrevistas), como as alunas-sujeitos da pesquisa percebem a educação escolar na UPF de Pedro Afonso. Ressalta-se que o presente estudo não tem a pretensão de esgotar a temática ou de se apresentar como conclusivo.

As alunas participantes desta pesquisa, por pertencerem a diversos contextos sociais e regionais, retratam em suas falas diferentes modos de ver e pensar o mundo em que estão inseridas, incluindo o cárcere e a escola. Fato percebido em diversos momentos das narrativas, e não somente nestas, mas nas observações e anotações registradas no diário de campo, que revelaram experiências da vida pessoal e escolar, bem como vivências entre o mundo pregresso e o vivido na prisão.

6.2.1 Encontros, desencontros e reencontros com a escola

Explorando as narrativas das alunas, a categorização das falas permitiu a tessitura das reflexões aqui propostas orientadas pelos objetivos e pelos aspectos temáticos anteriormente apresentados. E no desígnio de compreender o percurso educacional das alunas, foi identificado que elas tiveram encontros com os espaços formais de escolarização ainda na infância, que posteriormente se desdobraram em experiências escolares distintas.

Para Almeida (2016) a escola se configura como um importante espaço de interações, transformação e um lócus propiciador de condições que favorecem muitos encontros, não só com o conhecimento. Encontros que devem fortalecer os vínculos constituídos ao longo da vida entre a escola e seus alunos, no intuito de assegurar e garantir não só o acesso à escola, mas também a permanência e o sucesso em sala de aula. O que, por diversos fatores, nem sempre acontece, como é caso das interlocutoras desta pesquisa que, precocemente, abandonaram os bancos da escola.

As análises permitiram identificar que todas as alunas tiveram experiências escolares anteriores à prisão e que o abandono desta foi desencadeado por diversos fatores; entre eles, motivos financeiros, familiares, envolvimento com amigos ou com drogas ilícitas e, principalmente, a gravidez precoce. Tais determinantes foram encontrados nos depoimentos de todas as alunas, a exemplo, de Viana (2018) que foi enfática ao usar uma única palavra, “gravidez”, para esclarecer o fator decisivo que a fez deixar os estudos ainda na adolescência. Sendo este o mesmo motivo que causou a desistência de Farias (2018): “Minha filha. Eu engravidei e não teve como *mais* eu ir pra escola com ela” e de Salgado (2018):

Me casei muito cedo e depois eu fiquei viúva com filho pequeno. Fiquei viúva tinha 18 *ano*, aí com filho pequeno, aí aos 21 *ano*, eu já solteira, arrumei, fui mãe solteira, tenho uma filha que hoje tá com 16 *ano*, aí depois, eu não quis mais saber de filho, então eu comecei *trabaiá*, aprendi o ofício de padeiro. Aí comecei *trabaiá*, mas estudar não tinha como, por que eu tinha que *trabaiá* e cuidar dos meus *filho*, no caso, eu tinha um, aí o mais velho, quando eu fiquei viúva eu fiquei grávida né? Aí o mais velho a minha mãe cuidou dele, mas devido eu ter uma filha pequena, a Tamires, não tinha como eu trabalhar e estudar, aí eu morava em Goiânia, meus pais moravam no Tocantins. Aí eu tinha que só trabalhar, não tinha como estudar não. (SALGADO, 2018).

Salgado (2018) relata que um casamento precoce e uma gravidez não programada a afastou da escola, enquanto que a busca pelo sustento de sua filha a impediu de retomar os estudos. Já Santana (2018), afirma que os motivos que a fizeram abandonar o ambiente escolar foram “Má influência, farra, bebida, na época quando eu era nova eu bebia. E hoje eu sou arrependida de eu não ter estudado, que eu sei ler, mas não sei escrever. Eu leio tudo, mas na hora de escrever...(silêncio)”. Enquanto que as vozes de Melo (2018) e Silva (2018) lembram que a falta de interesse pelos estudos foi o principal motivo pela ruptura com a escola,

respectivamente: “É...eu desisti né? não quis estudar mais” e “Não pensava. Hummm...não pensava. Parei, saí do colégio e aí não voltei mais”.

Ao considerar que a maioria das mulheres em situação de prisão são oriundas de famílias de baixa renda, muitas vezes desestruturadas, infere-se dos relatos que os diversos causadores do abandono escolar estão relacionados direta ou indiretamente ao fator financeiro das alunas. Este é o mesmo entendimento encontrado por Ramos (2013), ao concluir que tanto o abandono como o descaso com o ambiente escolar estão intimamente ligados a uma concepção engessada de que as classes mais pobres “não têm direito” à escolarização nem à ascensão social.

Após esclarecer os fatos que causaram a ruptura com a escola do passado, vislumbrou-se conhecer os aspectos que levaram as alunas a se reencontrarem com os estudos na prisão. Onofre (2012, p. 53) afirma que a escola traz “a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis”. Tal colocação confirma o que é narrado por Melo (2018) e Salgado (2018), respectivamente: “[...] quando eu venho pra aula, falo pra professora: Professora, não dá nem vontade de ir pra dentro, dá vontade de ficar aqui” e “É bom.... a aula é... menos um tempo lá dentro (Apontou em direção à carceragem com a cabeça). Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 231) relata que “Ao serem atingidas pela saudade da família, dos filhos, ociosidade, depressão etc., as mulheres do cárcere têm na escola um meio, *a priori*, de ‘fuga da realidade’”.

Assertiva que vai ao encontro do que é posto por Melo (2018) e Salgado (2018), que veem nas aulas um meio de fuga da realidade em que estão inseridas, além de poderem construir novos conhecimentos, recuperar o tempo perdido e, de alguma forma, ter contato com o mundo exterior. A esse respeito, Leme (2007) destaca que a “cela de aula” pode ser tanto um lugar de aprendizagem, para uns, como um refúgio, para outros. Ou seja, as horas passadas dentro da escola podem ter significados diferentes para cada um de seus alunos, o que é confirmado nas falas das entrevistadas desta pesquisa.

A aluna Santana (2018), por outro lado, revela serem as professoras as responsáveis por seu retorno às aulas, conforme o excerto abaixo:

Incentivou foi as meninas também, aqui é muito bom, *tô* gostando dos estudos, as professoras e a direção são tudo muito bom, pessoal bom, a diretora. Eu não tenho que dizer dessa Unidade Prisional, né? Não pra mim ficar, porque quero ter minha liberdade. Mas eu *tô* desenvolvendo, *tô* lendo mais, *tô* dando conta já de escrever, já. As *professora* são muito boa, ensina a gente bem, têm paciência. (SANTANA, 2018).

Ao eleger o trabalho das professoras como sendo o diferencial no seu aprendizado, a fala de Santana retoma o que foi discutido na seção desta dissertação, que deixa claro a necessidade de uma educação diferenciada, na qual professoras e alunas interajam numa relação

dialética de construção do conhecimento. Esta reflexão estabelece uma ponte tanto com as falas das professoras, anteriormente discutidas, quanto com as observações realizadas. Pois estas desvelam que as educadoras buscam desenvolver um trabalho mais próximo da realidade em que estão inseridas suas alunas, bem como das expectativas das estudantes no tocante à relação educação-prisão, somadas às perspectivas do futuro pós-prisão.

Em contrapartida, Silva (2018), Viana (2018) e Salgado (2018) afirmam, respectivamente, que a possibilidade de diminuição da pena é a principal incentivadora do retorno às aulas: “E por causa de remição. O colégio dá remição e com a remição a gente sai mais rápido” e “Ah...a gente dentro do presídio a gente faz curso mais pra remição, pra diminuir a pena, pra ir embora mais rápido” e

O que me voltou a estudar, não foi minha vontade de estudar. Porque... não tinha mais a vontade de voltar pra estudar. Aqui eu quis eu voltar pra estudar porque...tanto a diretora quanto as... moça que *trabaiá* aqui falava pra mim: “é bom, tem a remição, com a remição você vai embora mais rápido, é 3 por 1”. Então, esse foi o motivo de eu retornar a querer estudar. (SALGADO, 2018).

Sobre o processo de remição da pena, retoma-se a Lei nº. 12.433/2011, anteriormente discutida na terceira seção deste estudo, que menciona, em seu artigo nº 126, que parte do tempo de execução da sentença pode ser remida por meio do estudo. A referida lei preconiza que a cada doze horas de frequência escolar, divididas em no mínimo três dias, torna-se possível remir um dia de pena. Nesse contexto, é possível compreender por que a remição é indicada como o principal motivo para que três das seis alunas entrevistadas a coloquem como justificativa para o retorno às aulas.

Mesmo que muitos presos e presas tenham a remição da pena como incentivadora para regressar à escola, boa parte busca uma ocupação que torne o tempo na prisão menos ocioso, conforme elucida Scariot (2013), ao afirmar que o regresso à escola no ambiente prisional, para algumas alunas, representa a possibilidade de preencher o tempo vago. E respectivamente “melhorar de vida”, como é o caso da interlocutora Melo (2018), que vê a escola, no espaço prisional, como um lugar de distração da realidade em que está inserida: “A gente é... descansa mais a mente, a gente aprende, como eu não aprendia nada, agora *tô* aprendendo graças a Deus. Quando eu sair, vê se vou estudar de novo”. Somado ao desejo de concluir os estudos, mencionado por Farias (2018): “Eu sempre quis terminar meus estudos para... sair dessa vida. Vê se eu arrumo um emprego melhor pra *mim* continuar minha vida honesta”.

Nessa perspectiva, Oliveira (2017) enfatiza que, na tentativa de ocupar o tempo ocioso, amenizar a saudade da família, “fugir” do cárcere, ter contato com outras pessoas e, ainda, remir a pena, estes se tornam estímulos para que a interna volte a estudar na prisão. Nesse sentido, ao

retomarem os estudos, as alunas buscam superar os desafios propostos pelo ambiente carcerário, preencher a ociosidade e elevar seus níveis de escolaridade. Assertiva confirmada por Julião (2007), ao colocar que as políticas educativas desenvolvidas no ambiente prisional ostentam diferentes sentidos: ora ela representa um meio para a ressocialização do presidiário, ora trabalha na ocupação do tempo ocioso.

Ao refletirem sobre a construção de sentidos para as vivências em diferentes ambientes escolares, as mulheres estudantes desta pesquisa ponderaram sobre os encontros, os desencontros e os reencontros com a escola durante suas trajetórias escolares. As reflexões realizadas sobre seus percursos educacionais não se tratam de simples relatos de experiências, mas de lembranças vividas, momentos, decisões e experiências vivenciadas intramuros e fora deles.

6.2.2 Vivências e experiências educacionais na prisão

E no intuito de compreender qual a realidade educacional em que as alunas se encontram inseridas, buscou-se conhecer quais mudanças seriam necessárias para melhorar o estudo dentro do ambiente prisional, bem como os aspectos que o torna mais atrativo. A primeira indagação gerou uma grande variedade de respostas, que vão desde a necessidade de aumento na quantidade de materiais didáticos a um acréscimo nos salários recebidos pelas professoras. Esta última é defendida por Viana (2018), ao afirmar que: “Ah... acho que melhorar o salário dos professores, às vezes, melhora também no ensino”. Em relação à demanda de materiais pedagógicos, Santana (2018) categoriza: “Mais material que a gente precisa, né? As coisas *mais melhor*, mais livros, mais caderno. Mais...coisas que falta aí...as vezes não tem. E tem que melhorar mais um pouco, materiais né?”.

Ao mencionar a deficiência de materiais didáticos, a aluna Santana (2018) confirma o que foi narrado pelas professoras, a respeito da dificuldade encontrada na realização das práticas educativas, não só pela restrição de alguns materiais – imposta pela segurança, mas também pela ausência ou depreciação dos materiais permitidos. Dentre os principais problemas identificados por Julião (2009), em sua pesquisa de doutorado sobre as atividades laborativas e educacionais para jovens e adultos privados de liberdade, está a inexistência de materiais didático pedagógicos, pois “A maior parte das ações educacionais e profissionalizantes são desenvolvidas de forma precária, sem recursos materiais e em espaços improvisados” (JULIÃO, 2009, p. 416). Situação que retrata integralmente a realidade encontrada na UPF de Pedro Afonso (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Por outro lado, Melo (2018) e Salgado (2018) afirmam que o atual modelo de gestão e execução educacional, ofertados no espaço prisional, são satisfatórios segundo suas concepções: “Eu acho que...do jeito que tá, tá ótimo” e “Bom. Pra mim tá bom do jeito do que tá. Não tem o que reclamar não. Tá bom”. Verbalizações que confirmam certo grau de satisfação e conformismo por parte destas alunas, a respeito da educação recebida na prisão.

Sobre esse aspecto, Silva (2018), ao responder “Mais tempo. Elas passam muito pouco tempo com *nois*. Se tivesse mais tempo era bom”, coloca que o aumento do tempo com as professoras seria de grande valia para as alunas. Tal relato vai ao encontro do que é posto por Medeiros (2016), ao assegurar que, muitas vezes, boa parte do tempo de aula se perde devido aos procedimentos de segurança constituintes do ambiente prisional – como a retirada e revista das alunas. Freire (1996, p. 71) ao considerar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, faz entender que não somente as professoras, mas o Estado, a sociedade e os funcionários prisionais devem ser envolvidos no processo de ressocialização do preso. Para tanto, o interessante seria que toda a equipe de profissionais que integram o universo prisional assumisse uma postura de ressocialização, visto que, dependendo do plantão, a referida equipe não cumpre a função de ressocializadores, enquanto dificultam a chegada das alunas até a sala (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Já Farias (2018) idealiza um ambiente maior, mais parecido com o da escola regular, extramuros: “Essa questão da sala... crescer mais. Ter mais aluno. Professora dar mais disciplinas pra tá ensinando mais”. Empenhada em desconstruir os estereótipos que marcam a vida na prisão, a aluna Farias sonha com uma escola semelhante à convencional, com um maior número de alunos e que não a lembre de que está inserida na prisão.

Ao constituir o panorama educacional da UPF de Pedro Afonso, sob o olhar de suas alunas, procurou-se descobrir quais aspectos mais as atraíam nas aulas. No tocante a esse tema, Silva (2018) foi enfática: “As professoras. (risos). São ótimas. Pra mim elas são como se fossem minha segunda mãe, minhas irmãs que eu não tenho aqui, porque com elas a gente chega aqui, a gente conta o que tá passando, a gente desabafa, aí elas escutam, elas dão conselhos pra nós, segunda amiga”. Narrativa que vai ao encontro do que foi relatado pela professora Santos (2018), ao declarar que tem dias que elas amigas, mães e até psicólogas das alunas. Essa reciprocidade de sentimentos entre alunas e professoras também foi percebida nas observações e nas conversas informais.

Ao mencionar sentimentos de carinho e gratidão nutridos pelas professoras, Silva (2018) traz à tona o tratamento humanizado dispensado a ela pelas educadoras, em um momento tão conturbado de sua vida. Essa relação de amor e carinho entre as professoras e a aluna retoma

as escritas Freireanas, que afirmam não haver educação sem amor. Assim como não há educação imposta, também não há amor imposto. Pois, quem não é capaz de amar seres inacabados, não pode educar (FREIRE, 1987).

Comprova-se, então, a existência de um vínculo de carinho e confiança entre alunas e professoras, o que favorece “o estabelecimento de uma boa relação condicionante para as práticas educativas desenvolvidas no espaço de sala de aula” (SANTOS, 2014, p. 176). Fato que é corroborado por Salgado (2018), ao afirmar o bom trabalho desenvolvido pelas professoras:

Ah eu gosto das coisas que aprende ne? As professoras *ensina...* as professoras são muito legais, elas ensinam...professora Dani, por exemplo, é ótima, boa pra *dá* matemática, Socorro, geografia e história. *Cê* aprende mesmo que você não queira *Cê* aprende com essas duas. É bom.... a aula é... menos um tempo lá dentro. (SALGADO, 2018).

Ao narrar sobre sua experiência escolar, Salgado (2018) reforça que o tempo que passa na escola é “menos um tempo lá dentro”, ou seja, as aulas também se constituem como local de refúgio do ambiente carcerário. Sobre a possibilidade de sair da cela, nem que seja momentaneamente, Scariot (2013) destaca que a saída da carceragem para frequentar um local mais tranquilo, somado à possibilidade de distração da mente, aparece como um dos fatores que levam essas alunas a frequentarem o ambiente escolar. Percebe-se que as estudantes buscam, além da possibilidade de melhorias concretas em suas vidas, participar de um ambiente “normal” de escolarização com pessoas do mundo externo que não remetem ao espaço prisional.

Por outro lado, há as alunas que relatam que o ensino e a aprendizagem são os principais responsáveis pela participação nas aulas. Esta aceção foi apreendida nas vozes de Santana (2018) e Melo (2018), respectivamente: “Nas aulas? Pintar, ler e fazer texto, escrever” e “Escrever, pintar as tarefinhas que a professora me dá”. Relatos complementados pelas verbalizações de Farias (2018) e Viana (2018), ao agregarem que: “Haaa... o aprendizado, né? Por que cada vez mais a gente vai aprendendo mais um pouco” e

Humm...os debates, sobre os assuntos. Porque a gente quase não vê nada dentro da carceragem e qualquer assunto que você conversa assim de fora da cadeia é interessante. Se fosse a fundo eu ficava o dia todo. Porque lá dentro é triste. (VIANA, 2018).

Ao reverberar que “qualquer assunto que você conversa assim de fora da cadeia é interessante”, Viana (2018) expressa o desejo de dialogar sobre outros temas que não sejam os relacionados ao ambiente carcerário. Afinal, ter de conviver vinte e quatro horas por dia, em um pequeno espaço com pessoas portadoras de comportamentos e pensamentos diferentes do

seu – sendo que muitas vezes o único elo em comum é a cela em que se encontram reclusas –, pode ser um dos maiores desafios encontrados por essas mulheres (OLIVEIRA, 2017). Dessa forma, a escola passa a ser vista como uma válvula de escape do mundo prisional, pois, “no cárcere, o sentimento de tempo perdido e a busca da ocupação da mente é um convite para o retorno à escola” (SCARIOT, 2013, p. 182).

Ao conhecer as relações construídas entre as alunas e a “cela de aula”, encontrou-se um grande número de significados que perpassam pelas diversas especificidades e contradições presentes nesta sala de aula. Exemplo disso é a coragem das alunas, ao falarem sobre liberdade, onde predominam tanto a subordinação como a disciplina; falarem de esperança, quando a própria rotina é um pesadelo; falarem de ética e honestidade, quando se encontram em um sistema eivado de violência e dor; enfim, falarem de beleza onde as tintas perderam as cores.

6.2.3 O papel da educação na busca pela ressocialização

O terceiro e último eixo temático extraído das narrativas das alunas aborda suas concepções a respeito da busca pela reinserção social por meio da educação, que é uma importante ferramenta que permeia toda a discussão sobre os programas de ressocialização e reinserção. Portanto, necessário se faz ressaltar a relevância de desenvolver nestes espaços uma educação que desperte o interesse, tanto no âmbito pessoal – enquanto possibilidade de transformação da realidade, realização de sonhos e objetivos pessoais – como no social, enquanto possibilidade de convivência harmoniosa junto ao meio social, exercendo seus deveres eticamente e acessando seus direitos de forma cidadã (OLIVEIRA, 2017).

Desta forma, é imprescindível discutir a tríade “educação, mulher e ressocialização”, e como isso ocorre no âmbito prisional. E ao objetivar explicitar qual a possível contribuição da educação no processo de ressocialização das reeducandas, buscou-se, por meio das verbalizações das alunas, explicitar se elas acreditam que a educação pode ser um mecanismo eficiente em seus respectivos processos de ressocialização. Sobre essa temática, Santana (2018) verbaliza:

Porque é melhor, porque a gente, saindo daqui, a gente lá fora caça um estudo, a gente muda, a gente...as pessoas não *ver* a gente com olho diferente, né? Que quando a gente tá num lugar *desse* que a gente sai muitas pessoas discrimina a gente. (SANTANA, 2018).

Nesse contexto, a aluna evidencia o medo de repressões e preconceito, por estar em situação de prisão, no entanto, também demonstra otimismo ao depositar na educação a esperança de mudar de vida e ascender socialmente, pois, a frequência na escola é uma

possibilidade de ascensão social somada à possibilidade de galgar posições diferentes daquelas ocupadas anteriormente na prisão (ONOFRE, 2007).

A entrevistada Silva (2018) ressalta a importância do trabalho desenvolvido pelas professoras em prol da aproximação entre as alunas e a sociedade: “Eu acho que sim. Porque aqui elas *traz* um pouco lá de fora, ensina pra gente como tá lá fora. A gente sai daqui aprendendo um pouco mais a conviver lá fora. Por isso”. Desse modo, além de ser uma ocupação útil, a escola estreita os laços entre as alunas e o mundo externo (SCARIOT, 2013). Nessa conjuntura, as educadoras são vistas como um elo com a sociedade exterior, pois muitas das reeducandas não recebem visitas (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Ainda há as alunas que relacionam o aumento do nível de escolaridade à possibilidade de conseguir um emprego, conforme é mencionado por Farias (2018): “Por que o estudo, ele é tudo na vida da gente, então pra querer ser outra pessoa tem que ter estudo. Pra querer arrumar um emprego bom, fazer alguma coisa”. Sob essa ótica, Almeida (2016, p. 142) atesta o que foi relatado por Farias, ao apontar que “A intenção de estudar, fazer faculdade e, conseqüentemente, arrumar um bom emprego é comum nos relatos das participantes”.

Essa opinião também é compartilhada por Viana (2018), no entanto, com uma ressalva: “Acho que vai. Porque quando eu sair, vamos supor, se tiver algum curso dentro da unidade, técnico, ou que me ajude pra arrumar um emprego depois que eu sair daqui, mas, é acho que sim, se bem que ninguém gosta de dar emprego pra ex-presidiário”. A interlocutora coloca que o estudo pode ajudá-la a alcançar uma ocupação no mercado de trabalho, mas, logo em seguida, relata com certo desânimo a dificuldade encontrada por aqueles que já passaram pelo sistema penitenciário. Este mesmo argumento é corroborado por Ramos (2013, p. 76): “Todavia essa possibilidade de trabalho pós-prisão é algo escasso, uma vez que os egressos sofrem discriminação que os distanciam da sociedade dos ‘homens de bem’”.

Outro ponto de vista é o que Melo (2018) defende; segundo ela, além de adquirir mais conhecimento, o fato de estar na sala de aula proporciona um momento de escape da realidade entre grades:

Porque a gente aprende mais um pouco, né? Distrai. Por que quando eu entro ali dentro daquela cela ali, quando eu venho pra aula, falo pra professora: Professora, não dá nem vontade de ir pra dentro, dá vontade de ficar aqui. Ela: Não pode. *Tomem* quando chego lá *tomem*, entro pra dentro (carceragem), vou pra minha cela. Hoje mesmo eu vim pra aula. (MELO, 2018).

O elemento “fuga”, extraído do relato acima, já tinha sido encontrado anteriormente na narrativa da aluna Salgado (2018), remetendo à conclusão de que a escola representa muitos papéis na vida das alunas e o refúgio do cárcere é um deles. Nesse contexto, Scariot (2013)

destaca que o clima pesado, a superlotação e a rígida rotina do sistema prisional fazem com que a escola assuma um patamar, muitas vezes, de escape para aquelas que não suportam a rotina e os diversos problemas existentes na prisão.

Das interlocutoras desse grupo, com certeza Salgado (2018) é a que apresenta opinião mais divergente, para ela, a educação ofertada no sistema prisional:

Não ressocializa ninguém. Isso é conversa fiada. Aqui eu entrei pelo artigo 33, tráfico, como muitas outras pessoas entram nas cadeias de todo o Brasil com esse mesmo artigo. Só que quando a gente sai daqui de dentro, nem todos, mas 90% das pessoas que saem com tráfico, um artigo só, quando elas *sai* da cadeia, aí elas *volta* pra rua, elas *retorna* pra cadeia com 2, 3 artigos mais nas costas. Não ressocializa ninguém, professora, isso é conversa fiada. Porque aqui dentro é assim oh, aqui dentro, somos...hoje estamos em vinte e uma, e cada uma veio de um lugar diferente, cada uma tem um modo de pensar, cada uma tem um artigo, apesar que quase todas são no 33 né? Aí esse negócio de ressocializar não, não funciona, é mentira. Pra isso funcionar a gente tem querer, no meu caso, eu assim, o estudo pra mim vai ser bom porque, quando eu sair daqui, como eu vou só...eu fui sentenciada há 11 anos e 9 meses, eu ainda vou ter que...eu vou sair daqui lá pra 2020, pro mês de maio, junho de 2020, ou seja, no ano que vem eu faço sétimo e oitavo, aí no outro eu vou fazer o nono. Vai ajudar porque, porque quando eu sair, eu posso retornar meus estudos, aí quem sabe lá fora, eu quero retornar, estudar e ter uma profissão, além da que eu já tenho que é padreira, entende? (SALGADO, 2018).

A entrevistada generaliza, ao afirmar que a maioria das pessoas que passam pela prisão não saem ressocializadas, pelo contrário, transgridem novamente a lei e retornam ao sistema como reincidentes. Entretanto, cabe ressaltar um elemento importante nesse relato, no qual a aluna se coloca como fora desse grupo, ao mencionar que esse não é seu caso. Independente do descrédito imposto ao processo de ressocialização realizado dentro do ambiente prisional, ela pretende dar continuidade aos estudos e retomar sua profissão, o que pode ser caracterizado como ressocialização e reinserção social.

A esse respeito, é importante salientar que a educação, embora deficiente e mal adaptada na UPF de Pedro Afonso, fornece às alunas certos subsídios que possibilitam, em algum nível, transformações individuais e sociais que podem favorecer a ressocialização daquelas que realmente buscam tal renovação. Para Oliveira (2017), a educação, mesmo num espaço de reclusão, reproduz uma possibilidade de transformação, tanto no sentido pessoal (mudança de pensamento, atitude, comportamento etc.) quanto no sentido social (interação, socialização e diálogo com o outro).

Por fim, do mesmo modo que as professoras, as alunas também foram instigadas a falarem sobre seus planos pós-prisão. À tal incitação, três alunas responderam que pretendem, ao sair do presídio, cuidar de suas famílias e dos filhos. Percebe-se, nas três vozes, traços de arrependimento e tristeza, ao lembrarem que suas famílias necessitam delas. Melo (2018) inicia: “Quando sair daqui, cuidar de meus *filho*, cuidar de minha mãe, cuidar de minhas *irmã*, cuidar

de meus sobrinhos que precisam muito de mim”, acompanhada por Salgado (2018): “Rapaz, meu sonho pro futuro é sair daqui e cuidar dos meus *fi* porque eles precisam muito de mim e eu deles” e Santana (2018), que enfatiza:

Meu sonho é cuidar de minha filha, da minha neta. Meu sonho é ficar do lado da minha família e nunca mais sair de perto de minha família e mudar minha vida. Não conhecer gente, pessoas erradas igual eu conheci, apesar que eu gosto dele, mas não vai dar mais pra gente ficar, porque eu vou mudar minha vida e *uma que* ele é muito novo pra mim também e não dá mais não. Eu já sei como é que é. Quando ele sair de lá eu tenho certeza que ele não vai mudar e eu não vou ficar esperando ele porque ele ainda tem cadeia pra puxar e muito né? E mesmo assim minha família não quer. (SANTANA, 2018).

As alunas demonstram o desejo de “cuidar da família”, o que retoma o papel da mulher perante a sociedade, discutido na terceira seção desta dissertação, onde foi colocado que, historicamente, a “mãe de família” tem como principais funções os afazeres domésticos e os cuidados com o marido e os filhos. Nesse sentido, Ramos (2013) expõe que há, nos depoimentos de grande parte de suas entrevistadas, a necessidade de permanecerem em seus lares a fim de cuidar e educar os filhos, almejando, com isso, “se tornarem” mulheres sérias que cuidam do lar e da família. O que mostra que, embora a mulher lute por igualdade de direitos, ainda hoje, são submissas às regras machistas pautadas no modelo de família patriarcal.

Santana (2018), no entanto, além de cuidar da família, almeja também “Não conhecer gente, pessoas erradas igual eu conheci” referindo-se ao ex-companheiro – recluso em outro presídio –, pelo qual ainda nutre sentimentos; no entanto, por ele ser “uma pessoa errada”, ela não voltará a se relacionar com ele. Inclusive, a entrevistada recorda uma ressalva de sua família, que não quer o relacionamento.

Em contrapartida, Farias (2018) demonstra empoderamento e emancipação, ao descrever suas expectativas para o futuro longe da prisão: “Ah... é ser uma pessoa melhor. Digna, honesta, conseguir meus *objetivo*, com meus *esforço*, não pelo lado fácil, que me trouxe aqui. Vou ver aí. Arrumar um trem bom. Terminar meus estudos. Vê se faço um curso, alguma faculdade, pra *mim* tentar melhorar”. Destaca-se que alguns elementos citados pelas professoras, ao relatarem o futuro almejado para suas alunas, apareceram também na fala de Farias, como: “digna”, “honesto” “pessoa melhor” e “faculdade”. Ao mencionar seus planos para o futuro, Farias (2018) não se vê como uma presidiária reclusa a um pequeno espaço, e sim como uma pessoa com direitos e sonhos possíveis de serem alcançados ao sair da prisão. Esses traços de empoderamento e ressocialização são fomentados pela educação recebida na prisão e são explicados por Oliveira (2017, p.180).

A educação traduz uma verdadeira ferramenta de reinserção social, posto que, ao se estabelecer nos espaços prisionais uma proposta político pedagógica [...] para o

resgate crítico-político-reflexivo destes sujeitos via processo educativo, para que de forma consciente possam problematizar a realidade a sua volta, para assim, se autocompreender enquanto sujeito de direitos. (OLIVEIRA, 2017, p, 180).

Ao contrário de Farias (2018), a aluna Silva (2018) afirmou não ter planos para o futuro: “Eu não gosto de sonhar muito não. Gosto mais de viver o presente. Dizer: ah eu vou ser uma advogada amanhã, se amanhã eu ser outra coisa. Não tenho planos”. A narrativa da aluna, em questão, remete à falta de expectativas para o amanhã, ao afirmar que vive um dia de cada vez sem pensar no futuro pós-prisão. Da mesma forma, Viana (2018) também não traz grandes planos, sendo seu depoimento o mais pessimista, ou mesmo realista, quanto ao futuro longe das grades:

Haim...Voltar a viver normal, assim como minha vida era antigamente. Boa. Mas sem muita expectativa, Kely. Porque depois que você passa pela cadeia você vira burro, drogado, alcoólatra, tudo. Não, assim, você se transforma nisso. Eu não tenho vício nenhum, só de cigarro que é a droga...que é uma droga lícita. Mas a maioria só de você me ver algemada já me torna burra. Na visão da sociedade. Não que eu seja burra, que eu use drogas, álcool, não uso nada. Mas se eu sair disser que sou ex-presidiária as pessoas me veem dessa forma, como drogada, alcoólica, ladra. Isso desde quando eu era... quando eu tava solta já via desse jeito. Eu era da sociedade. Agora eu tô aqui dentro. Aí eu via da mesma forma que a sociedade. Não via como preso. (VIANA, 2018).

Viana (2018) recupera, em sua fala, o termo “preconceito”, anteriormente mencionado por Santana (2018), mas que agora aparece de uma forma mais clara e latente. Em sua concepção, ser egressa do sistema lhe traz um rótulo com adjetivos pejorativos, ao lhe definirem com uma visão estereotipada, geralmente direcionada a ex- presidiários. No depoimento de Viana (2018), é retratada uma realidade muito comum aos egressos da prisão. Isso faz com que as expectativas alimentadas pelo preso caiam por terra, ao sair do sistema prisional e encontrar-se desprovido de seus papéis sociais, o que é somado ao preconceito que se apresenta de diversas formas, colocando-o em risco de reincidência (ONOFRE, 2009). O que traz à tona a verdadeira realidade do egresso do sistema, pois mesmo se qualificando, enquanto preso, se encontra sem efetivas oportunidades de reingresso à sociedade, que não o reconhece como uma pessoa ressocializada e de direitos.

Pensar a educação no cárcere como forma de ressocialização social dos sujeitos privados de liberdade é uma vertente que envolve diversos fatores. Todavia, percebe-se nas narrativas das alunas que mesmo diante de tantas adversidades, elas possuem, de um modo geral, uma visão positiva do futuro, no sentido de recuperar o tempo perdido, não só no ambiente educacional, mas também familiar e profissional – planos que remetem a uma efetiva ressocialização. As memórias de momentos felizes ou tristes vieram à tona nas conversas, e a

vontade de estudar, trabalhar e ficar ao lado dos filhos surgiu entre os principais objetivos a serem alcançados no pós-prisão.

Ainda sobre o processo de educação no cárcere, pode-se afirmar que, semelhante ao o mito da caverna – metáfora tecida pelo filósofo grego Platão, a qual consiste na tentativa de explicar a condição de ignorância em que vivem os homens e o que seria necessário para atingir o verdadeiro “mundo real” –, as alunas encarceradas tecem o futuro a cada dia, fio a fio, buscando sair da escuridão e da ignorância e alcançar a luz e o conhecimento, seguindo o único caminho possível: a educação.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Adentrar em um contexto no mínimo peculiar, como é o ambiente prisional, a fim de instigar as pessoas que ali trabalham e habitam, portando um gravador e alguns maços de papel, foi uma tarefa desafiadora. Muitos já são os interrogatórios pelos quais passam, frequentemente, as mulheres em situação de prisão, e desmitificar o papel inquisitório desta pesquisa foi uma das principais dificuldades encontradas. Desafiar o cotidiano prisional com o propósito de buscar penetrar os fios das memórias mais remotas de pessoas desconhecidas, acrescentou à pesquisadora a vivência de uma imensurável experiência.

A partir deste estudo, intencionou-se responder à seguinte problemática: como a oferta de educação na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso busca contribuir para a ressocialização das reeducandas? Tal indagação se justifica pelo anseio da pesquisadora em conhecer quais as perspectivas e expectativas de alunas e professoras quanto ao processo educacional que é desenvolvido dentro do lócus desta pesquisa.

E na tentativa de encontrar respostas a esta indagação, buscou-se, por meio do método da História Oral temática, compreender qual a percepção de professoras e alunas quanto à realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso e suas contribuições para o processo de ressocialização das alunas. Para tanto, ao longo do trabalho desenvolvido, além das observações realizadas, procurou-se explorar as ricas possibilidades presentes nos valorosos diálogos das interlocutoras deste estudo, a respeito da relação educação e prisão.

Desta forma, recuperam-se os objetivos específicos propostos inicialmente nesta pesquisa. Sendo que, ao descrever, expor e discutir os documentos que regulamentam a educação ofertada nas prisões do país, as três seções que constituíram o embasamento teórico aqui presente, amparadas nos autores que tratam da temática, responderam ricamente ao primeiro objetivo específico desta investigação científica.

Nesse cerne, realizou-se um estudo dos instrumentos legais mais expressivos e representativos voltados à educação escolar ofertada nas prisões do país, desde os primeiros regulamentos direcionados a esta questão. E mesmo sem a pretensão de esgotar as possibilidades sobre o tema, é interessante pontuar algumas considerações acerca do debate que foi construído no desenvolvimento da fundamentação teórica deste estudo, pilar da pesquisa empírica.

A princípio, cabe aqui ressaltar que o reconhecimento e a obrigatoriedade da oferta da educação em prisões – prevista em leis, decretos e políticas públicas estaduais e nacionais –, não significa que as normas sejam cumpridas na íntegra. Esta falha é causada por diversos

fatores, dentre eles: a falta de gestão e de recursos humanos, financeiros e estruturais, bem como a ausência de capacitação, de políticas públicas eficientes e de parcerias.

Sendo que um dos entraves para a oferta de educação no espaço prisional é “que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais” (JULIÃO, 2012, p. 217). Tal situação não é diferente da que é encontrada na UPF de Pedro Afonso, onde, muitas vezes, as políticas educacionais direcionadas ao ambiente prisional esbarram na estrutura física da prisão, o que dificulta, ou mesmo impossibilita, a implantação de uma escola ou mesmo de uma sala de aula. Exemplo disso é o lócus desta pesquisa, onde as aulas acontecem em uma pequena e única sala de aula, mal adaptada e sem espaço para o planejamento das professoras ou qualquer outra atividade educacional, que não as aulas propriamente ditas.

À vista dessas constatações, depreende-se várias reflexões, pois as atividades educacionais concebidas a partir das vivências dentro do ambiente prisional constituem experiências ímpares de grande valia para a pessoa em privação de liberdade que busca reconstruir sua vida. Entretanto, os entraves e percalços que aparecem no caminho para o desenvolvimento desta educação, geralmente por causa de medidas de segurança, constituem-se como barreiras administrativas colocadas pelo próprio sistema penitenciário, que peca ao não compreender a educação em privação de liberdade como um direito, e não um privilégio.

Neste contexto, outra importante constatação é o fato de que tanto a prisão como as atividades nela desenvolvidas devem buscar mais do que adaptar o indivíduo à vida carcerária, deve, também, prepará-lo para a liberdade em sociedade. É necessário, para isso, mecanismos de ressocialização, como a oferta de educação que deve ser ampliada por todo o sistema penitenciário estadual e nacional. E mesmo que muitas vezes a educação não consiga, por diversos fatores, concretizar todas as responsabilidades delegadas a ela, é fundamental que ela seja assegurada como um direito fundamental, eficaz na remição da pena e na ressocialização do preso.

Considerando que a educação nunca foi um ato neutro e é menos ainda agora, buscou-se, no intuito de dar respostas ao segundo objetivo específico desta investigação, promover a revisitação da memória amparada pela oralidade das narrativas. Dessa forma, intencionou-se, também, refletir sobre a vida escolar pregressa e atual de mulheres penalizadas, subalternas e silenciadas sobre a realidade educacional em que estão inseridas, bem como de suas professoras.

Ao analisar as trajetórias escolares das professoras e alunas, percebeu-se que o percurso educacional do primeiro grupo de entrevistadas foi marcado pela falta de opção, ao optarem

pela docência como profissão. Fato que não é incomum nos lugares mais afastados dos grandes centros, onde as opções de estudo são reduzidas, como é o caso das professoras que atuam na UPF de Pedro Afonso. As profissionais que atuaram como participantes desta pesquisa escolheram atuar no ambiente prisional visando não só o crescimento profissional e pessoal, mas também uma colocação profissional no mercado de trabalho.

Já o processo de escolarização do segundo grupo, no passado, ocupou um lugar secundário na vida das alunas, sendo que foram vários os fatores que contribuíram para que elas abandonassem a escola ainda na juventude. Entre eles, a gravidez precoce aparece como uma das principais causas da ruptura com a escola, tendo em vista que as novas mães teriam que enfrentar não somente a tarefa de cuidar de seus filhos, mas também de garantir o sustento dos mesmos. Outros fatores como más companhias, uso de drogas ilícitas e o descaso com a escola também se enquadram no rol de motivos da renúncia escolar no passado.

Influenciadas por seus históricos escolares, inferiu-se, das narrativas das alunas, que os motivos que as levaram a retomar seus estudos, em geral, relacionam-se não somente à remição da pena. Elas também buscam esquivar-se, mesmo que temporariamente, do ambiente carcerário, bem como recuperar o tempo perdido, ocupar os momentos ociosos, além de manter algum tipo de contato com o mundo externo. Outro desejo comum entre as reeducandas é o alcance de certa autonomia com relação à leitura, escrita e todas as possibilidades que a elevação de escolaridade proporciona.

Ao narrar a realidade educacional presente na UPF de Pedro Afonso e suas contribuições para o processo de ressocialização das alunas, almejou-se responder ao terceiro e último objetivo específico. Por meio deste, foi possível visualizar como se organiza a oferta de educação no espaço prisional em questão, constando que esta ocorre de maneira muito deficiente quanto à disponibilidade, tanto de espaço como de material didático e pedagógico, somados aos empecilhos naturais que o próprio sistema impõe. Outro fator dificultador é o horário reduzido que, além de atrapalhar a fluidez das aulas, também prejudica o interesse das professoras em ensinar e a vontade de aprender das alunas. Atrelado a isso, há ainda a rígida rotina prisional, uma vez que “a realidade prisional dificulta as possibilidades de resistência, emancipação e autonomia” (RAMOS, 2013, p. 89).

Depreende-se, das falas analisadas, algumas adversidades enfrentadas pelas educadoras ao lidar com os diferentes fatores que interferem em suas práticas pedagógicas, tais como: o sistema multisseriado, a alta taxa de evasão e, principalmente, a baixa estima que assola quase todas as reeducandas do presídio, ocasionada tanto pela reclusão a uma instituição prisional como pelo afastamento de familiares e amigos. Desta forma, é que muitas vezes é necessário

que as professoras atuem em outras frentes, sempre tentando driblar as diversas dificuldades encontradas, no desígnio de que alunas e ressocialização se encontrem.

Sobre a perspectiva do processo ressocializador, Julião (2009, p. 236) acredita que “deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social”. Portanto, é basilar mencionar que a ressocialização por meio do estudo formal na cadeia é uma bandeira defendida por muitos estudiosos da área, alguns deles apresentados e discutidos nesta pesquisa. Ao levar em consideração os direitos fundamentais da pessoa em situação de prisão, a educação deve se tornar um eixo norteador nesse contexto de reintegração e reinserção social, sendo que o ideal seria a efetivação da oferta educacional em todas as unidades prisionais do país.

Ao analisar as vozes proferidas pelas dez participantes envolvidas no processo investigativo, foi possível comprovar alguns aspectos relevantes, como o reconhecimento, por parte das alunas, do importante papel desempenhado pela escola no processo de ressocialização e reintegração social, visão que também é compartilhada pelas professoras. Outro aspecto igualmente importante é a consciência das interlocutoras quanto às limitações impostas, não só pelo ambiente fortemente controlado e monitorado, mas também pela situação, no mínimo peculiar, em que se encontram inseridas as alunas.

Nas narrativas, é nítido que tanto a escola como as professoras são extremamente valorizadas pelo grupo de reeducandas. Mesmo inserida em um espaço de reclusão, a escola, juntamente com o trabalho realizado pelas educadoras, proporciona a ascensão das identidades das alunas para um patamar de valorização e respeito, ocasionado pelos conhecimentos construídos, pela conscientização dos erros cometidos, e pelo fortalecimento do desejo de uma reinserção na sociedade e do prosseguimento nos estudos.

As professoras compartilham desta mesma visão e acrescentam que o ambiente escolar deve ser visto como um local com poder para construir um futuro melhor para suas alunas e a educação é posta como ferramenta importante no intuito de construir um novo sentido para o processo de ressocialização. Nessa perspectiva, o corpo docente presente no lócus pesquisado busca trabalhar na contramão do processo de extinção das identidades das mulheres em situação de prisão, produzida pela política prisional.

Thompson (1988, p. 45) menciona que, na História Oral, é fundamental que se ouça “novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores”. A vista disso, dar voz às narradoras com experiências e vivências distintas, enriqueceu sobremaneira todo o processo investigativo aqui desenvolvido. Nesse âmbito, sem se tornar conclusivo, foi deslindado o processo de escolarização presente na UPF de Pedro Afonso, onde o exercício

frequente da leitura e escrita permite que a mente se liberte da zona das trevas e da ignorância e se encontre com o mundo das luzes; embora o corpo, mesmo que temporariamente, se mantenha entre grades.

O cruzamento dos dados obtidos mediante as análises e sistematizações extraídas das narrativas deslindam os resultados desta pesquisa, que demonstram haver um distanciamento entre o que é pregado na legislação vigente e sua prática no cotidiano escolar das prisões do país, bem como evidenciaram as limitações encontradas na oferta de educação no sistema prisional brasileiro. Muitos são os fatores que dificultam a oferta educacional no espaço prisional, como a ausência ou deficiência de estrutura apropriada para a execução das atividades educacionais, de capacitação específica aos profissionais da escola e de materiais didáticos e pedagógicos.

Nesse contexto destaca-se, ainda, a necessidade do aparelhamento e ampliação da oferta educacional escolar em todo sistema penitenciário estadual e nacional, a fim de assegurá-la como um direito fundamental eficaz na remição da pena e na ressocialização do preso. Conquanto, é importante ressaltar que a educação pode impactar vidas dentro e fora da escola intramuros, podendo contribuir diretamente para a ressocialização das alunas, não somente pela elevação da escolaridade, mas também por proporcionar a elas uma chance de alcançar uma vida mais digna em uma sociedade excludente.

Diante de tantas reflexões, esta pesquisa é tecida sem a pretensão de esgotar o assunto, uma vez que a temática abordada na UPF de Pedro Afonso, até o momento, foi pouco pesquisada no campo acadêmico. E, considerando que a escolarização no ambiente prisional é um processo dinâmico e contínuo, segundo as perspectivas das alunas e professoras, sugere-se futuras pesquisas que ampliem os resultados aqui encontrados. Ressalta-se, ainda, que este estudo, além de ampliar as pesquisas a respeito da temática proposta, busca alicerçar estudos técnicos que priorizem a assistência educacional dentro do espaço prisional como políticas públicas efetivas e ressocializadoras.

Por fim, ao concluir esta investigação científica, tanto as interlocutoras como a pesquisadora saem transformadas dessa experiência única e ímpar. Aquelas, porque ao narrarem histórias e memórias, muitas vezes esquecidas ou não visitadas, projetaram oralmente planos e sonhos para suas vidas após a prisão; e a pesquisadora que aqui vos fala, por entender que, muitas vezes, ouvir é também aprender.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. **Educação entre grades**: um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, pp. 65-78, março/maio 1991.
- AGUIRRE, C. Cárcere e Sociedade na América Latina (1800-1940). In: MAIA, Clarissa Nunes [et al.] (Org.). **História das prisões no Brasil**. Volume I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora, FGV, 2013.
- ALMEIDA, S. M. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade**: Vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- ANGOTTI, B. **Entre as Leis da Ciência, do Estado e de Deus** – o surgimento dos presídios femininos no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP. 2011.
- ANGOTTI, B. SALLA, F. Apontamentos para uma história dos presídios de mulheres no Brasil. **Revista de História de las prisiones**. nº.6 (janeiro - junho 2018), pp. 7-23.
- ANTUNES. S. V. **Habitar entre grades**: táticas de vida no cotidiano de uma penitenciária feminina. 142f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2017.
- ARAÚJO, S. S.; LEITE, M. C. A assistência educacional no sistema penitenciário federal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio 2013.
- ARTUR, A. T. **As Origens do “Presídio de Mulheres” do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARTUR, A. T. **Práticas do Encarceramento de Mulheres**: Presas, Presídios e Freiras. 2017. Tese (Doutorado em História). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- AURELIO, B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2010.
- BALESTRERI, R. B. **Direitos Humanos**: Coisa de Polícia. Passo Fundo (RS): Paster Editora, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, M. A. **Por detrás das grades**: memórias de mulheres em situação de prisão. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal da Grande Dourados – MS, 2016.

BERSIL, M. H.; MERLO, A.R.C. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, maio/agosto de 2017: 285-293.

BÍBLIA. L. Português. **A Bíblia sagrada**: o velho e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Niterói: RJ. Liga Bíblica do Brasil, 1994/1995.

BITENCOURT, C. R. **Tratado de Direito Penal 1** – parte geral. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008

BRASIL. Código Penal. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Rio de Janeiro, RJ, 1940.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Bangkok**: Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para as Mulheres Infratora. 1ª Ed. Brasília - DF, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850**. Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1850.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília – DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882**. Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte. Rio de Janeiro, 1882.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Extrato de convênio**. Brasil: SECAD/Ministério da Educação, p. 20-21, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Lei nº. 3.274, de 2 de outubro de 1957. Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1957.

BRASIL. Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.121, de 15 de dezembro de 2009. Acrescenta o § 3º ao art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, determinando que os estabelecimentos penais destinados às mulheres tenham por efetivo de segurança interna somente agentes do sexo feminino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.245 de 24 de maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 6.416 de 1977. Altera dispositivos do Código Penal (Decreto-lei nº 2.848,7/12/40) do Código de Processo Penal (Decreto-lei nº 3.689, 3/10/41) e da Lei de Contravenção Penal (Decreto-lei nº 3.688, 3/10/41), e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967.

BRASIL. MEC - SEED. **Documento Base Nacional Preparatório à V CONFINTEA**. Brasília – DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Brasília – DF, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001/2010**. Brasília: Imprensa Oficial,2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2015/2025**. Brasília – DF, 2014.

BRASIL. Resolução nº. 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº. 48**, de 11 de dezembro de 2013. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – InfoPen**. Brasília, DF, 2016.

BRISOLA, E. M.A.; MARCONDES, N.A.V. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas** – Universidade de Taubaté (UNITAU). Vol. 4, nº. 1, p. 124-136. 2011.

BUCKERIDGE, F.C. **Por entre as grades**: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina. 112f. Dissertação (Mestrado em psicologia – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

CAMPOS, M. M. Ir. **A Congregação do Bom Pastor na Província Sul do Brasil: Pinceladas Históricas**. São Paulo: Editora da Congregação, 1981.

CARVALHO, K.R.S.A. et al. A educação em prisões frente à ressocialização e a reinserção social. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 4, maio/jun, 81-90, 2018.

CARVALHO, O. F. **Entre e a cela e a sala de aula**: Um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 2014.

CESAR, M. A. **Exílio da vida**: o cotidiano de mulheres presidiárias. 157f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília. Brasília – DF, 1995.

COIMBRA, V.S. **A oferta de educação no sistema prisional no Tocantins**. 2016. 100p. Dissertação. (Mestrado em Letras – Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista**. Vol. 1, n° 1: 32-46 (janeiro 2006).

CUNHA, M.V. 2002. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 72 (171):175-195, maio/ago. 1991.

DUARTE, A. J. O. ‘Celas de Aula’: o desafio da professoralidade no presídio. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2013.

DUARTE, A. J. O. PEREIRA, H. O. S. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Rev. Ed. Unisinos**, Uberaba – MG, v. 22, número 4, p. 344-352, out./dez. 2018.

DUARTE, A.J.O.D. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, Rio de Janeiro, 1978.

ESPINOZA, O. A mulher como vítima e agressora no sistema punitivo. **Revista Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias**. Universidade Católica de Pelotas. v°2, n°. 1 EDUCAT, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRAGOSO, H. C. **Lições de Direito Penal**. 10ª ed., Rio de Janeiro. Ed. Forense, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. R. O cárcere feminino: Do surgimento às recentes modificações introduzidas pela lei de execução penal. **Revista da Faculdade de Direito Padre Arnaldo Janssen**. V. nº.4. nº.4. 2012.

GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: Maida, M. J.D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: FUNAP, 1993. pp.121-148.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 5ª edição, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSS, R. **Paidéia**: As múltiplas faces da utopia em pedagogia. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

GUIMARÃES, D. T. **O Código de Hamurabi**. Editora: Rideel, Rio de Janeiro, 2006.

IBGE. Censo Demográfico. **Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro, 2011.

ICPS. **International Centre for Prison Studies** Disponível em <<http://www.prisonstudies.org/about-us>>. Acesso em maio de 2019.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro – RJ, 2009.

JULIÃO, E. F. As políticas de Educação para o sistema penitenciário: Análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como programas de “reinserção social”. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **Espaço da prisão e suas práticas educativas**: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 191-222.

JULIAO, E.F. Escola na ou da prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.

KARPOWICZ, D. S. **Do convento ao cárcere: Do caleidoscópio institucional da Congregação Bom Pastor d’Angers à Penitenciária Feminina Madre Pelletier (1936-1981)**. Tese (Doutorado em História) – Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

KARPOWICZ, D. S. Igreja e Estado: Proposta metodológica e de fontes no caso da penitenciária feminina Madre Pelletier. **XVII Simpósio Nacional de História**. Natal – RN, 2013.

KARPOWICZ, D. S. Prisões Femininas no Brasil: Possibilidades de pesquisa e de fontes. **XIII Encontro Estadual de História da ANPUH RS: Ensino, Direito e Democracia**. Santa Cruz do Sul – RS, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.

LEITE, J.R. **Educação por trás das grades**: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2007.

LEME, J.A.G. **A cela de aula**: Tirando a pena com letras In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 111-160.

LEMOS, C.E.R. **A dignidade humana e as prisões capixabas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Constitucionais Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória. Vitória – ES.

LIMA, E. M. de. **Origens da prisão feminina no Rio de Janeiro**: o período das freiras (1942-1955). Rio de Janeiro: Pesquisa, 1983.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M. M.; SANTOS, J.S. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros. **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru – SP, 2004.

MASSON, C. **Direito Penal esquematizado** - Parte Geral - vol.1 - 9ªed. rev., Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

MATOS. S. C. **A língua dos “filhos errantes da sociedade”**: uma análise socio-discursiva das gírias do sistema penitenciário do interior do Tocantins. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília - Instituto de Letras- Brasília – DF, 2014.

MAYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos – Diversidade do Público da EJAF, n.19, jul.2006.

MEDEIROS, J.M.S.N. **O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2016.

MEIHY, J.C.S.B; HOLANDA, F. **História Oral**: Como fazer, como pensar. 2º ed. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

MEIHY, J.C.S.B; RIBEIRO, S.L.S. **Guia prático de história oral**: Para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N.C. Métodos, técnicas e relações em triangulação, In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010, p. 71-103.

MONTAGNOLI, G. A. **Justiça e configuração social: As ordenações Filipinas como elemento educativo na América Portuguesa (século XVII)**. 2017. 167p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MORAIS, T. F. **Educação nas prisões: as vozes das pessoas em situação de privação de liberdade no estado da arte**. Monografia (Licenciatura em pedagogia). Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis –TO, 2018.

MOREIRA, F. A. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

OIT (Organização Internacional do Trabalho) (1984). **A condição dos professores: A condição dos professores recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/ Unesco.

OLIVEIRA, E. **O futuro alternativo das prisões**. Ed. Forense: Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, A. A. **Leitoras aprisionadas: histórias de vida e leitura narradas na Penitenciária Feminina em Cuiabá-Mato Grosso**. Tese pós-doutorado -Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, G. G. Prisões na antiguidade: o direito penal nas sociedades primitivas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 153, out 2016.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, S.S. Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica. **Revista e-Curriculum**, vol. 15, núm. 3, julho – setembro, 2017, pp. 640-663. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. A contribuição de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos na América Latina. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 45-52, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, S. S. **Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém – PA, 2017.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: Controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 267-285.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 29-50.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.17,n.1, p. 1-17, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Regras Mínimas para Tratamento de Presos (Regras de Mandela)**. Comissão sobre Prevenção ao Crime e Justiça Criminal, 24^a Sessão -Viena/2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** (CONFINTEA V: 1997, Hamburgo, Alemanha).

PEDRO AFONSO. Prefeitura Municipal de Pedro Afonso. Disponível em: <<http://www.pedroafonso.to.gov.br/>> Acesso em maio de 2019.

PENNA, M.G.O. Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 31 – 38, jul.- dez. 2006.

PENNA, M.G.O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: Posições sociais e condições de vida e trabalho. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 2007.

PENNA, M.G.O.; CARVALHO, A.F.; NOVAES, L.C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

PEREIRA, L.C. **Educação e Prisão**: O valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

PIMENTEL, E. Amor Bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas. **VI Congresso Português de Sociologia**. Universidade Federal de Alagoas, 2008.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PODESTÁ, N. T.; BERG, S.M.P.C. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: **XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Manaus, 2018.

PORTO JR, F.G.R. Educação Prisional no Tocantins: uma história construída a muitas mãos. In: PORTO JR, F.G.R.; SOUZA, S. A. (Orgs). **Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências**. Palmas – TO: Unitins, 15-39, 2008.

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de adultos presos**: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

RA, L.C. **Educação e Prisão**: O valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução: Marília Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, E. T. **Educação escolar e formação de mulheres presas**. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2013.

RIBEIRO JUNIOR, E. C. **A história e a evolução do Direito Penal brasileiro**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 16 nov. 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SACRISTÂM, J. G. **A educação ainda é possível**: ensaios sobre a cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALLA, F. **As prisões em São Paulo**: 1822-1940. São Paulo – SP. 371 p. Annablumi, 1999.

SANTIAGO, G. A. S. **A política de ressocialização no Brasil: Instrumento de Reintegração ou de Exclusão Social?** (Dissertação de mestrado) Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em educação. 2011

SANTOS, J. H. P. dos; SANTOS, I. P. dos. História do Direito. In: WOLKMER, Antônio Carlos; FONSECA, Ricardo Marcelo; SIQUEIRA, Gustavo Silveira. (Orgs.). **Percursos históricos da educação no cerrado**. 1ªed. Campinas - SP: Mercado das letras, 2012. p. 151-166.

SANTOS, Jocyléia. S. História da educação nos primórdios tocantinos. In: MACHADO, M. M.; SANTOS, J.S. (Org.). **Percursos Históricos da Educação no Cerrado**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, Jocyléia. S. Histórias docentes: vozes que emergem. In: APOLINARIO, J. R. (Org.). **Cenários históricos e educativos**. Campina Grande, EDUEPB, 2011.

SANTOS, P. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 227f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SANTOS, S. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, E. MC. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

SANTOS, S.M. **A proteção à mulher no Direito do Trabalho**; 2005; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Faculdade de Ciências Jurídicas)

SANTOS, S.M. **Ressocialização através da educação**. 2005 Disponível em www.direitonet.com.br/artigos/x/22/31/2231/ . Acesso em março de 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p.143-145, jan./abr. 2009.

SCARFÓ, F. Educação Pública em Prisões na América Latina: Garantia de igualdade substantiva. In: **Educação Pública nas Prisões: Educação e prisão na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

SCARFÓ, F. J. **Los fines de la educación básica em cárceles em la provincia de Buenos Aires: el derecho humano a la educación**. La Plata: Editorial Universitária de La Plata, 2008.

SCARIOT, L.F.S.M. **Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas**. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá- MT, 2013.

SILVA, I. T. Uma Breve Análise Histórica E Legal Sobre O Encarceramento Feminino No Brasil. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 13, nº. 1176, 2014.

SILVA, M. C. V. A Prática docente de EJA: O caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. **Caminhos da Utopia**. Centro Paulo Freire estudos e Pesquisas. Edições Bagaço, 2006.

SILVA, R. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). **Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 81-118.

SILVA, V. B. A escola-interna “Nova Geração” como organização aprendente. In: PORTO JR, F.G.R.; SOUZA, S. A. (Orgs.). **Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências**. Palmas – TO: Unitins, 117-137, 2008.

SOARES, B. M.; ILGENFRITZ, I.; **Prisioneiras: Vida e violência atrás das grades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOUZA, S. A. (Orgs). **Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências**. Palmas – TO: Unitins, 83-97, 2008.

SOUZA, S. A.; GUARENGHI, M. G. Uma ética que paira no ar. In: PORTO JR, F.G.R.; (Orgs). **Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências**. Palmas – TO: Unitins,15-39, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

THOMPSON, A. F.G. **A questão penitenciária**. Petrópolis: Vozes, 1976.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOCANTINS. Secretaria de Cidadania e Justiça. **Planilhas com os dados do sistema prisional e a oferta de educação no Tocantins**. 2018.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Imprensa Oficial, 2015.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas. Palmas, TO**: Secretaria de Educação do Tocantins, 2005, p. 1-33.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins. Palmas, TO**: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 2005, p. 1-19.

TOCANTINS. **Secretaria de Justiça e do Direitos Humanos**. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação nas Prisões. 153 f. 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. **Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, nº 216, mai/ago. 2006.

VAZQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) 163 fls. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

ZEDNER, L. Irmãs rebeldes. A prisão para mulheres. In: MORRIS, Norval & ROTHMAN, David (Editado por). A Oxford História da prisão. **A prática da punição na sociedade ocidental**. Nova York - Oxford University Press, 1998.

RELAÇÃO DAS ENTREVISTADAS DO ESTUDO

PROFESSORAS:

ARAÚJO, D. S. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

MEDEIROS, R.F.S. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

MORAES, M. S. D. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

SANTOS, B.P.A. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

ALUNAS:

FARIAS, F. P. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

MELO, M. F. P. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

SALGADO, A. J. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

SANTANA, K.V. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

SILVA, I. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

VIANA, J. L. Entrevista concedida à K.R.S.A.C. Pedro Afonso – TO, dezembro de 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA: DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 223, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
 |Palmas/TO| | (63) 3229-4201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

LUZES NA ESCURIDÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS

Dados da entrevista:

Data:

Local:

Hora de início:

Hora do término:

Duração da entrevista:

Caracterização da entrevistada:

Nome completo:

Idade:

Estado civil:

Cor:

Formação:

Tempo de atuação na prisão:

Carga horária semanal:

Roteiro de perguntas:

- 1 – Onde você nasceu? Fale um pouco sobre sua infância.
- 2 – Você gostava de estudar? Fale das suas lembranças de quando frequentava a escola.
- 4 – O que te levou a escolher essa profissão?
- 5 – Fale sobre como foi sua formação acadêmica.
- 6 – Relate sobre os fatores que te levaram escolher atuar na UPF de Pedro Afonso?
- 7 – Como ocorre a seleção/escolha dos professores que irão atuar no presídio?
- 8 – Descreva se antes ou durante o trabalho com as detentas você recebeu alguma capacitação complementar (cursos, instruções, capacitações) voltada para esse fim?
- 9 – Fale sobre as práticas pedagógicas que você desenvolve na sala de aula da prisão.
- 10 – Fale sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem das alunas internas.
- 11 - Como foi preparada para trabalhar na educação ofertada na prisão?
- 12 – Que mudanças você acha que seriam necessárias, nos cursos de formação de professores, que facilitariam a atuação dos professores na educação em prisões?
- 13 – Na sua percepção, o que as reeducandas esperam com a escolaridade dentro da prisão?
- 14 – Como você acha que a educação ofertada na prisão pode contribuir para a ressocialização das reeducandas?
- 15 – Como você imagina o futuro de suas alunas?
- 16 – Você gostaria de fazer algum comentário, acrescentar alguma informação?

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA: ALUNAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 223, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
 |Palmas/TO| | (63) 3229-4201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

LUZES NA ESCURIDÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNAS

Dados da entrevista:

Data:

Local:

Hora de início:

Hora do término:

Duração da entrevista:

Caracterização da entrevistada:

Nome completo:

Idade:

Cidade natal:

Cor:

Estado civil:

Tem filhos:

Profissão:

Serie atual:

Tempo de estudo na prisão:

Roteiro de perguntas:

- 1 – Quando você começou a frequentar a escola?
- 2 – Você gostava de estudar? Fale das suas lembranças de quando frequentava a escola?
- 3 - E na juventude?
- 4 – Que fatos à fizeram abandonar os estudos?
- 6 – Qual história à trouxe aqui?
- 7 – O que te motivou voltar à estudar na escola do presídio?
- 8 – Fale sobre o que você mais gosta nas aulas.
- 9 – Qual a sua percepção com relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras?
- 10 – Você está conseguindo acompanhar as aulas?
- 11 – Quais mudanças você acha que seriam necessárias para melhorar o estudo aqui dentro?
- 12 – Você acha que o estudo vai contribuir para a sua ressocialização? Por quê?
- 13 – Como você acha que o estudo vai te ajudar?
- 14 – E quais seus sonhos para o futuro?
- 15 – Você gostaria de acrescentar mais alguma informação.

APÊNDICE C – OFÍCIO Nº. 26/2017/PPGE/UFT



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 24, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
 |Palmas/TO| | (63) 3232-8201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

Ofício nº. 26 2017/PPGE

Palmas, 10 de outubro de 2017.

A sua senhoria, a senhora
 Renata Bezerra Barbosa
 Diretora
 Unidade Prisional Feminino de Pedro Afonso

Assunto: Autorização para realizar pesquisa na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.

Senhora Diretora,

1. Após cumprimentá-la, venho por meio deste, informar que sou acadêmica do mestrado em educação ofertado pela Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas. E a pesquisa que objetivamos desenvolver discute a ressocialização das reeducandas da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso, por meio da educação prisional.

2. O projeto de pesquisa intitulado, **Luzes na escuridão: Memórias de professoras e detentas da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso** tem o objetivo geral de colher narrativas tanto das reeducandas como das professoras que atuam na educação prisional no intuito de conhecer como o ensino da prisão pode efetivamente contribuir para a ressocialização das alunas/presas, conforme pré - projeto anexo.

3. Na certeza de que os resultados da pesquisa trarão contribuições que poderão fomentar ações pedagógicas na educação prisional. Solicito autorização de Vossa Excelência para iniciar a pesquisa na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.

Respeitosamente,

Prof. Dr. Jocyleia Santana dos Santos
 Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação/UFT

Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho
 Mestranda/Pesquisadora

13/10/2017.
 Autorizada.

 Renata B. Barbosa
 Chefe UPF-PA
 Matrícula: 11578505-1

APÊNDICE D – OFÍCIO N.º. 27/2017/PPGE/UFT



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 24, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
 |Palmas/TO| | (63) 3232-8201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

Ofício n.º. 27 2017/PPGE

Palmas, 10 de outubro de 2017.

Ao Meritíssimo juiz de direito
 Sr. Dr. Milton Lamenha de Siqueira
 Titular da 1ª Vara Criminal
 Comarca de Pedro Afonso do Tocantins

Assunto: Autorização para realizar pesquisa na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.


Excelentíssimo Juiz,

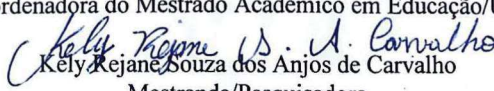
1. Após cumprimentá-lo, venho por meio deste, informar que sou acadêmica do mestrado em educação ofertado pela Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas. A pesquisa que objetivamos desenvolver discute a ressocialização da reeducandas da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso, por meio da educação prisional.

2. O projeto de pesquisa intitulado, **Luzes na escuridão: Memórias de professoras e detentas da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso** tem o objetivo geral de colher narrativas tanto das reeducandas como das professoras que atuam na educação prisional no intuito de conhecer como o ensino da prisão pode efetivamente contribuir para a ressocialização das alunas/presas, conforme pré - projeto anexo.

3. Na certeza de que os resultados da pesquisa trarão contribuições que poderão fomentar ações pedagógicas na educação prisional. Solicito autorização de Vossa Excelência para iniciar a pesquisa na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.

Respeitosamente,


 Prof. Dr. Jocyleia Santana dos Santos
 Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação/UFT


 Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho
 Mestranda/Pesquisadora

*Proceder em
 11.10.2017
 Penata*

APÊNDICE E – OFÍCIO N.º. 10/2018/PPGE/UFT



RECEBEMOS
Em 24/05/18
Márcia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Sala 24, Bloco 3 | Plano Diretor Norte | 77001-090
|Palmas/TO| | (63) 3232-8201 | www.uft.edu.br | ppgedu@uft.edu.br

Ofício n.º. 10 2018/PPGE

Palmas, 23 de maio de 2018.

Ao Senhor Secretário
Sr. Dr. Heber Luís Fidelis Fernandes
Secretaria da Cidadania e Justiça
Palmas - Tocantins

Assunto: **Autorização para realizar pesquisa na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.**

Senhor Secretário,


1. Após cumprimentá-lo, venho por meio deste, informar que sou acadêmica do mestrado em educação ofertado pela Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas. A pesquisa que objetivamos desenvolver discute a ressocialização das reeducandas da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso, por meio da educação prisional.

2. O projeto de pesquisa intitulado, **Luzes na escuridão: Memórias de professoras e detentas da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso, Estado do Tocantins** tem como objetivo principal colher narrativas, tanto das alunas como das professoras que atuam na educação escolar prisional no intuito de conhecer como o ensino escolar ofertado no sistema prisional pode efetivamente contribuir para a ressocialização de presos e presas, conforme projeto anexo.

3. Na certeza de que os resultados da pesquisa trarão contribuições que poderão fomentar ações pedagógicas na educação prisional. Solicito vossa autorização para iniciar a pesquisa na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.
Respeitosamente,


Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho
Mestranda/Pesquisadora

Orientadora Profa. Dr.ª. Jocyleia Santana dos Santos
Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação/UFT


Prof.ª. Jocyleia Santana
Coord. Mestr. Educação/UFT
Mat. 14209322

APÊNDICE F – TABULAÇÃO DOS ESTUDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA

#	Título	Ano	Dissertação/ Tese	Instituição	Oferta de educação a mulheres presas	Entrevista
19 TRABALHOS ACADÊMICOS – BDTD						
1	Educação em prisões: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal	2017	D	Universidade de Brasília	S	N
2	A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil	2010	T	Universidade de São Paulo	N	N
3	Prática de educação em saúde no contexto do cárcere feminino na região do Cariri	2017	T	UFSC	N	N
4	Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade	2014	T	UFSC	S	S
5	Entre prisões da imagem, imagens da prisão: um dispositivo tecno-poético para uma clínica do trabalho	2009	T	UFRS	N	N
6	Fragmentos de uma genealogia de mulheres no contexto prisional: um estudo de relatos sobre a experiência de aprisionamento	2014	T	UNB	N	N
7	Percepção de Nutrizes Sobre a Promoção Do Aleitamento Materno No Sistema Prisional À Luz Da Estrutura Dos Sistemas Abertos De Imogene King.	2015	D	UFPE	N	N
8	Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana	D	2006	UNB	N	N
9	Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem	D	2015	UFC	N	S
10	O apoio matricial como metodologia para o trabalho em saúde no sistema prisional: fatores favoráveis, desfavoráveis e contribuições	D	2018	UFRS	N	N
11	O sentido da educação para mulheres em privação de liberdade: vivências e perspectivas	D	2016	UFMT	S	S
12	A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná	T	2018	Universidade Estadual de Ponta Grossa	N	N
13	Reincidentes da Penitenciária de Benguela: prisão e história em Angola.	D	2014	UERJ	N	N
14	Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência	2007	T	USP	N	N
15	A mulher e o encarceramento: garantismo penal, ressocialização e assistência educacional no presídio Auri Moura Costa	D	2017	Universidade de Fortaleza	S	N

16	A interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras	T	2018	UFSC	N	N
17	Minha história conto eu: escola e cultura prisional em instituição carcerária no Amapá	T	2017	Universidade Nove de Julho	N	S
18	Tecnologia educacional e inclusão digital para a reabilitação prisional	T	2003	UFSC	N	N
19	Agência Goiana do Sistema Prisional: Estudo das Condições Sociodemográficas e Comportamentais de Mulheres de Detentos, Relacionadas à Vulnerabilidade ao Vírus HIV	2006	D	PUC GOIÁS	N	N
20	Educação escolar e formação de mulheres presas	2013	D	PUC – SP	S	S
21	Escritas encarceradas: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce	2011	D	UERJ	N	N
22	A poesia na prisão: reflexão sobre uma experiência com mulheres encarceradas no desterro	2005	D	UFRS	N	S
23	Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá - MT: a visão da professora e suas alunas	2013	D	UFMT	S	S
24	Representações sociais de apripados(as) e técnicos(as), sobre programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho) no sistema prisional no Estado de Sergipe	2012	D	UFSE	N	S
25	Perfil epidemiológico da infecção pelo HIV na população carcerária do complexo prisional de aparecida de Goiânia	2012	D	PUC- GOIÁS	N	N
26	Análise do curso preparatório para agentes de segurança penitenciária femininas e sua relação com a formação em direitos humanos	2014	D	UFPB	N	N
27	A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade	2001	T	USP	N	N
2 TRABALHOS ACADÊMICOS – CAPES						
1	A mulher e o encarceramento: garantismo penal, ressocialização e assistência educacional no presídio Auri Moura Costa	D	2017	Universidade de Fortaleza	S	N
2	Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres.	D	2017	UEPA	S	S
26 TRABALHOS ACADÊMICOS – RIUFT						
1	A efetividade dos direitos humanos na Cadeia Pública Feminina de Babaçulândia - TO: um estudo de caso	D	2017	UFT	N	N
2	Cárcere na unidade de prisão feminina de Palmas: formas de aprisionamento e direitos humanos	D	2017	UFT	N	N

	fundamentais à luz da criminologia crítica					
3	Visita íntima na unidade prisional feminina de regime fechado e provisório de Palmas/TO: sentidos e significados analisados sob o enfoque fenomenológico	D	2016	UFT	N	N
4	Trabalho decente. Mulher condenada penal	D	2019	UFT	N	N
5	A ressocialização por meio da educação escolar no sistema penitenciário do Tocantins: um estudo de caso	D	2016	UFT	N	N
6	A adoção das parcerias público-privadas no sistema prisional como medida efetiva para reinserção social dos presos	D	2015	UFT	N	N
7	Readequação do sistema prisional como forma de contenção da reincidência do reeducando no estado do Tocantins	D	2017	UFT	N	N
8	Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência	D	2015	UFT	N	N
9	Gênero e empoderamento das advogadas junto às comissões na Ordem dos Advogados do Brasil na região norte	D	2016	UFT	N	N
10	Programa Mulheres Mil: interfaces de gênero na capacitação de mulheres para o mercado de trabalho em Palmas	D	2016	UFT	N	N
11	Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola	D	2016	UFT	N	N
12	Segurança pública: análise do perfil da população carcerária do sul do estado do Tocantins para gestão de políticas públicas de prevenção à criminalidade	D	2019	UFT	N	N
13	O saber crítico-criminológico na atuação da magistratura criminal a partir da análise de sentenças proferidas no estado do Tocantins durante o ano de 2016	D	2018	UFT	N	N
14	Núcleo de reflexão e ressocialização para autores de violência doméstica: ponte para efetividade da proteção à mulher	D	2018	UFT	N	N
15	Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade	D	2014	UFT	N	N
16	Trabalho em instituições públicas e sofrimento psíquico na contemporaneidade: uma revisão do	D	2016	UFT	N	N

	estado da arte na plataforma Scielo no período 2004-2013					
17	Tráfico de drogas e o princípio da intervenção mínima: aspectos sociais e direitos humanos	D	2017	UFT	N	N
18	O trabalho como fator de resgate da cidadania dos reeducandos do sistema penitenciário da comarca de Araguaína: prevenção à reincidência	D	2016	UFT	N	N
19	Homoerotismo e homosociabilidade no romance Em nome do desejo, de João Silvério Trevisan	D	2015	UFT	N	N
20	Políticas públicas e povos indígenas: uma análise do impacto do programa Bolsa Família entre os Akwê-Xerente	D	2019	UFT	N	N
21	Representações sociais de saúde nos Akwê/Xerente e as relações entre os sistemas de atenção à saúde indígena	D	2019	UFT	N	N
22	O jornalismo sem fins lucrativos no contexto pós-industrial: o caso Ponte Jornalismo	D	2018	UFT	N	N
23	Controle social: a gestão social das ações do Estado	D	2015	UFT	N	N
24	O Programa Bolsa Família: um estudo sobre a desigualdade de renda e a pobreza no estado do Tocantins (2004-2013)	D	2014	UFT	N	N
25	A justiça restaurativa como uma possível alternativa ao poder judiciário para dispensar um tratamento mais humanitário aos usuários e dependentes de drogas	D	2016	UFT	N	N
26	Produções de sentido do telejornalismo em Araguaína: o discurso dos telejornais locais da rede Globo e Band	D	2017	UFT	N	N

ANEXO I – DECISÃO JUDICIAL AUTORIZANDO A PESQUISA

PODER JUDICIÁRIO
COMARCA DE PEDRO AFONSO

VARA CRIMINAL

EDIFÍCIO DO FÓRUM DRA. GILDENY MARIA ANDRADE DOS SANTOS MOURA
AVENIDA JOÃO DAMASCENO DE SÁ N.º 1000 - SETOR AEROPORTO - CEP: 77710-000
FONE/FAX: (63) 3466-1221 ou 3466-1407

DECISÃO

Trata-se de requerimento feito pela Coordenadora e Mestranda da IFTO, Prof. Dr. Jozyleia Santana dos Santos e Kely Rejane dos Anjos de Carvalho com a finalidade de realizar um projeto de pesquisa.

Juntou o projeto.

Com vistas o representante ministerial não se opôs.

Ante o exposto defiro o pedido de pesquisa intitulado, Luzes na escuridão: Memórias de professoras e detentas na Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.

Comunique-se a Diretora da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso.

P.R.I.

Após, archive-se.

Pedro Afonso, 11 de outubro de 2017.



Juiz M. Lamenha de Siqueira

ANEXO II – OF. Nº.1150/GABSEC/SECIJU/2018 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

GOVERNO DO
TOCANTINS - Secretaria de Cidadania e JustiçaOfício nº 1150 /GabSec/SECIJU/2018
SGD: 2018/17019/10093Palmas, 27 de maio de 2018.A Sua Senhoria a Senhora Pesquisadora
KELY REJANE SOUZA DOS ANJOS DE CARVALHO
Mestranda PPGE/UFT
Guaraí/TO**Assunto:** Pesquisa na Cadeia de Pedro Afonso.

Prezada mestrand,

Primeiramente, gostaríamos de parabenizá-la pela iniciativa de formular sua pesquisa de mestrado na área do sistema prisional, pois, assim, novas perspectivas poderão surgir para a melhoria do processo de reinserção social de reeducandos.

Depois, deixamos consignado que o nosso desejo como gestor da Pasta que administra o Sistema Penitenciário deste Estado é que haja sempre uma parceria e entre o Poder Público e a sociedade civil organizada, razão pela qual, deferimos o seu pedido para realizar visitas à Cadeia Pública de Pedro Afonso para colher subsídios para a sua pesquisa de mestrado.

Para viabilizar a suas visitas à dita unidade prisional, pedimos que entre em contato com a chefe daquela cadeia, Sr^a. **Renata Bezerra**, no telefone (63) 3466 2342/9 9969 0698, para os agendamentos das datas dessas ações e, ainda, que comunique ao Juiz da execução penal da Comarca para que ele tenha prévia ciência da finalidade dessas visitas.

Além disso, sugerimos que a senhora entre em contato, com a professora **Claudence Passos**, que atua no Comitê Estadual De Educação Nas Prisões Do Estado Do Tocantins (COMEP), através do telefone (63)3214 3832, para que ela possa lhe passar informações sobre os procedimentos voltados à educação prisional.

No mais, estamos ao seu inteiro dispor.

Cordialmente,


Heber Luis Fidelis Fernandes
Secretário da Cidadania e Justiça

ANEXO III – REPORTAGEM SOBRE A CONFRATERNIZAÇÃO NA UPF

Tocantins, 13 de Junho de 2019 - cidadaniaejustica.to.gov.br

SECRETARIA DA CIDADANIA E JUSTIÇA **TOCANTINS** GOVERNO DO ESTADO

O que você procura?

CIDADANIA E JUSTIÇA

INÍCIO

CONTATOS

GALERIA DE FOTOS

INSTITUCIONAL

PUBLICAÇÕES

ACESSO À INFORMAÇÃO

ARTIGOS

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO

CONCURSO PÚBLICO SISTEMA PENITENCIÁRIO

CONCURSO PÚBLICO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

DECAM - CONTROLE DE ARMAS E MUNIÇÕES

EDITAIS

ESGEPEN-TO

LISTA TELEFÔNICA

WEBMAIL

Geral 13/12/2018 - 13:01 - Willian Borges - Governo do Tocantins


Reeducandas da unidade prisional de Pedro Afonso ganham manhã de confraternização

Servidoras da Unidade Prisional Feminina (UPF) de Pedro Afonso realizaram a tradicional confraternização de final de ano para as reeducandas acolhidas na casa penal. Foi na manhã desta quinta-feira, 13, com a participação de professores que lecionam na unidade, o presidente do Conselho da Comunidade, Luiz Meneses da Rocha, e o promotor da Comarca, Rafael Alamy, com direito a aperitivos, dinâmicas e entrega de brinde.


Segundo a diretora da unidade, Renata Bezerra, é uma tradição local realizar trabalhos de ressocialização e a confraternização de final de ano faz parte desse projeto. “Essa ação faz parte desse nosso costume, pois ajuda a melhorar a autoestima das reeducandas, fazendo com que elas se sintam mais integradas à sociedade. Isso ajuda também no andamento das ações administrativas da cadeia”, declarou.

Para a reeducanda Samara Alves Maracaípe, muitas pessoas enxergam no cárcere um ambiente como o “fundo do poço”. “Mas quando acontecem ações como essas, ajuda a melhorar nosso ânimo, e servem, também, para nós mesmas percebermos que não é assim, que existem pessoas que se importam conosco”, discursou.


Compartilhe esta notícia



confraternização - Divulgação Seciju



confraternização - Divulgação Seciju



confraternização - Divulgação Seciju