

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TÂNIA DE FÁTIMA TEÓFILO

**A EDUCAÇÃO FORMAL DE MULHERES RECLUSAS NO SISTEMA PRISIONAL
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: REALIDADE E UTOPIA**

**UBERLÂNDIA
2023**

TÂNIA DE FÁTIMA TEÓFILO

**A EDUCAÇÃO FORMAL DE MULHERES RECLUSAS NO SISTEMA PRISIONAL
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: REALIDADE E UTOPIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

**UBERLÂNDIA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T314e
2023 Teófilo, Tânia de Fátima, 1974-
A educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do município de Uberlândia [recurso eletrônico] : realidade e utopia / Tânia de Fátima Teófilo. - 2023.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8041>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Muñoz Palafox, Gabriel Humberto, 1958-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 14/2023/836, PPGED				
Data:	Vinte e três de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:07	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112EDU037				
Nome do Discente:	TANIA DE FATIMA TEOFILO				
Título do Trabalho:	"A educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional do Município de Uberlândia: realidade e utopia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E A QUESTÃO DA QUALIDADE: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Carolina Bessa Ferreira de Oliveira - USP; Vagner Matias do Prado - UFU e Gabriel Humberto Munõz Palafox - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Gabriel Humberto Munõz Palafox, apresentou a Comissão Examinadora e à candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Humberto Munoz Palafox, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/04/2023, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/04/2023, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4389732** e o código CRC **DE6A7C05**.

TÂNIA DE FÁTIMA TEÓFILO

**A EDUCAÇÃO FORMAL DE MULHERES RECLUSAS NO SISTEMA PRISIONAL
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: REALIDADE E UTOPIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz
Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Prof.^a Dr.^a. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

Uberlândia, 23 de março de 2023.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutam diariamente contra a opressão, preconceito e violência. Sigamos todas nessa batalha! Em especial àquelas que ainda acreditam na força de resistência para estudar, o que representa a oportunidade de sonhar novamente, diminuir a dor de ausências queridas, instigar o cérebro para expandir seus horizontes e recriarem em si um ânimo novo que possa sustentar sua coragem de enfrentar cada dia de cabeça erguida.

AGRADECIMENTOS

Se o conhecimento é uma estrada que nos conduz a diversos caminhos que se cruzam e se entrelaçam, este trabalho se apresentou para mim como um processo de travessia, pois na condição de mulher negra, chegar até aqui está sendo um misto de sentimentos. Foi um período rico, cheio de experiências, dificuldades, decepções e desafios, mas extremamente engrandecedor, sobretudo fonte de amadurecimento pessoal, profissional, intelectual e, além disso, me trouxe reflexões intrigantes e mais um reforço para a minha emancipação neste universo de contradições, chamado VIDA.

Vivenciar o cárcere dessas mulheres na pele de uma pesquisadora, representou não apenas a oportunidade de extrair informações, mas também me fez enxergar além do que os olhos podem perceber. O ambiente escolar no interior de uma prisão representa mais que um espaço de saberes, é onde se vive um contraste entre sonhos frustrados, expectativas de futuro, perdas e conquistas, uma verdadeira busca constante pela sobrevivência do corpo e da alma.

Tanto para mim quanto para essas mulheres, que estão vivendo a realidade da privação de liberdade em espaços prisionais na força da resistência, estudar e pesquisar representa a oportunidade de sonharem novamente, diminuir a dor de ausências queridas, instigar o cérebro para expandir seus horizontes e recriar em si um ânimo novo que possa sustentar sua coragem de enfrentar cada dia.

Não posso deixar de ser grata aos diferentes espaços da educação pública que me conduziram até aqui, posto que foi uma trajetória difícil, movida por lutas, insistência e resistência, como também agradecer àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, meu muito obrigada!

A Deus, por ser a minha fonte de força para superar as dificuldades, por me amparar nos momentos difíceis, mostrar-me como caminhar nas horas incertas e suprir-me em todas as necessidades.

À minha mãe, que mesmo diante das dificuldades vividas, que deu o melhor para que eu pudesse tê-la como referência durante a minha caminhada de vida, aprendendo a importância do respeito e, acima de tudo, da integridade; como também à minha irmã, que juntas compreenderam minhas ausências e silêncio.

Ao meu pai, que nos nossos raros momentos me ensinou tanto com sua simplicidade e simpatia.

À professora Vilma, que a cada convite para as rodas de conversas, em sua disciplina no Pontal do Triângulo, me incentivou a persistir no processo seletivo do mestrado,

mostrando a riqueza da pesquisa acadêmica e que ela não é um bicho de sete cabeças, mas, sim, conhecimento construído na persistência e na práxis diária em movimento.

Aos colegas de trabalho da Unidade Prisional, da Escola Estadual Professor Paulo Freire, aos colegas de trabalho da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, que me apoiaram e torceram por esta conquista, em especial à Flávia, companheira de sala de aula da alfabetização de adultos, que não poupou esforços em me substituir e acolher **nossos** alunos durante minhas ausências no decorrer desta pesquisa acadêmica.

Aos meus amigos, familiares e aos irmãos de fé, especificamente ao Dr. Jorge Luís Silva Brito e Dr. Alceu Luiz Camargo Villela Berbert, que compreenderam minhas ausências e me apoiaram, me motivaram e me acolheram nos momentos necessários.

Às Instituições prisionais que permitiram a realização desta pesquisa, em especial as Pedagogas da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga - PPJPV, pelo profissionalismo e disposição em contribuir com este estudo.

Às mulheres reclusas no sistema prisional de Uberlândia que aceitaram dividir comigo suas histórias e que deram corpo e alma a este trabalho e que por meio delas foi possível gerar e dar vida a esta pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, aos professores das disciplinas cursadas no mestrado que nos auxiliaram com discussões críticas, nos levando à compreensão, esclarecimentos e a um olhar cuidadoso sobre situações cotidianas que interferem na nossa prática pedagógica e conhecimento de mundo.

Aos colegas das disciplinas cursadas pelas riquíssimas vivências e reflexões, em especial ao Alexandre, que não poupou esforços em me auxiliar no início deste trabalho, pelo compromisso com a pesquisa, constante carinho, apoio e motivações.

Às professoras doutoras e professores doutores Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, Lázara Cristina da Silva, Odair França de Carvalho e Vagner Matias do Prado, membros titulares e suplentes de minha Banca de Defesa de Mestrado, por aceitarem a participar deste importante momento para a conclusão do meu curso.

Aos Secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação Ali e James, pela paciência, disponibilidade e, acima de tudo, profissionalismo nos atendimentos e orientações.

Ao meu orientador, que me acolheu, compreendeu minhas angústias, e de forma tão singela, mas com firmeza, soube me conduzir no caminho compromissado com a ética da pesquisa. Que me inspira com seu exemplo de determinação pela produção de conhecimentos que provoquem transformações sociais. Como também me possibilitou ver novos horizontes e

oportunidades que ultrapassam a barreira acadêmica e foram, para mim, ensinamentos de vida. **Juntos aprendemos que sempre há o que socializar e aprender. Obrigada por compartilhar conhecimentos e me ensinar a pesquisar, hoje posso dizer que encontrei um tesouro, um “amigo”.**

Enfim, a todos e todas que direta ou indiretamente sempre torceram e acreditaram nesta conquista em minha vida.

RESUMO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa em nível de Mestrado da linha de pesquisa Estado e Política e Gestão em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os fatores ideológicos sociais e institucionais que favorecem e ou limitam a adesão das mulheres reclusas à educação formal no âmbito do sistema prisional, e tem como pano de fundo o Presídio “Professor Jacy de Assis” e a Escola Estadual “Professor Paulo Freire”, localizados na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Para alcançar o objetivo proposto foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e de campo, por meio da aplicação de questionários a 19 mulheres reclusas, 02 gestores e 06 profissionais da educação, ligados às duas instituições investigadas. A metodologia encontra-se sustentada na prática da pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo das entrevistas/questionários por meio da aplicação do método dialético-hermenêutico (MINAYO, 2004). Como parte da fundamentação teórica, a primeira seção contempla o tema da “mulher na sociedade: violência, preconceito social e privação de liberdade - aspectos críticos”. A segunda, denominada “Educação em Unidades Prisionais”, aborda as normatizações, legalização e estrutura formal das políticas educacionais para o sistema prisional no Brasil e no estado de Minas Gerais, bem como o histórico do Presídio “Professor Jacy de Assis” e da Escola Estadual “Professor Paulo Freire”. A terceira seção refere-se ao estudo da “Liberdade, fatores sociais, institucionais e ideológicos que favorecem e limitam a participação das mulheres reclusas à educação escolar no sistema prisional no “Presídio Professor Jacy de Assis e apresenta os resultados e a análise final da presente pesquisa. Dentre os resultados encontrados, sob o viés das políticas de conjuntura de gênero e prisional, foram identificados fatores que podem interferir na tomada de decisão por parte das mulheres reclusas quanto à vontade de ingressarem na educação formal na unidade prisional pesquisada. Os depoimentos escritos das mulheres participantes da pesquisa apontaram para o reconhecimento do valor da educação recebida na prisão; a importância do ambiente de acolhimento recebido por parte da equipe pedagógica, constituído por espaços de escuta, de valorização como seres humanos, e pela possibilidade de vislumbrar um futuro profissional capaz de melhorar suas condições de vida econômica e social. Diante do estudo da jornada da condição das mulheres na sociedade, em épocas diferentes, com ênfase nas que estão na condição de privação de liberdade no Brasil e no Estado de Minas Gerais e das experiências e as expectativas de gestores escolares, professores e mulheres reclusas no sistema prisional, identificou-se também um conjunto de fatores que dificultam e/ou contribuem com a educação formal de mulheres reclusas no Presídio “Professor Jacy de Assis”, no período compreendido entre 2006 e 2019.

Palavras-chave: Prisão. Políticas Públicas. Educação. Mulheres reclusas.

ABSTRACT

This study is the result of research at the Master's level in the research line State and Politics and Management in Education, from the Graduate Program in Education at Uberlândia Federal University. The general objective of the research is to analyze the social and institutional ideological factors that favor or limit the adherence of female inmates to formal education within the prison system, and has as its background “Professor Jacy de Assis” Correctional Facility and the “Professor Paulo Freire” State School, located in the city of Uberlândia, state of Minas Gerais, Brazil. To achieve the proposed objective, documental, bibliographical and field research techniques were used, through the application of questionnaires to 19 female inmates, 02 managers and 06 education professionals, linked to the two investigated institutions. The methodology is based on the practice of qualitative research and the content analysis of the interviews carried out through the application of the dialectic-hermeneutic method (MINAYO, 2004). As part of the theoretical foundation, the first section addresses the theme of “women in society: violence, social prejudice and deprivation of liberty - critical aspects”. The second, called “Education in Prison Units”, addresses the regulations, legalization and formal structure of educational policies for the prison system in Brazil and in the state of Minas Gerais, as well as the history of “Professor Jacy de Assis” Correctional Facility and “Professor Paulo Freire” State School. The third section refers to the study of “Freedom, social, institutional and ideological factors that favor and limit the participation of female inmates in school education in the prison system in the “Professor Jacy de Assis Prison” and presents the results and final analysis of this present study. research. Among the results found, under the bias of gender and prison conjuncture policies, factors were identified that may interfere in the decision-making process by female inmates regarding their willingness to enroll formal education in the researched prison unit. The written testimonies of the women participating in the research pointed to the recognition of the value of the education received in prison; the importance of the welcoming environment received by the pedagogical team, consisting of spaces for listening, for valuing human beings, and for the possibility of envisioning a professional future capable of improving their economic and social living conditions. Faced with the study of the journey of the condition of women in society, at different times, with emphasis on those who are in the condition of deprivation of liberty in Brazil and in the State of Minas Gerais and the experiences and expectations of school administrators, teachers and female inmates in the prison system, a set of factors was also identified that hinder and/or contribute to the formal education of women inmates in “Professor Jacy de Assis” Correctional Facility, from 2006 through 2019.

Keywords: Prison. Public policy. Education. Reclusive women.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	População prisional no Brasil (2003-2015) nos Governos Lula e Dilma	72
Tabela 02	População prisional no Brasil (2016-2019) nos Governos Temer e Bolsonaro	73
Tabela 03	Faixa etária de mulheres privadas de liberdade no sistema prisional do Brasil e Minas Gerais no ano de 2014	73
Tabela 04	Porcentagem da escolaridade das mulheres Privadas de liberdade no sistema carcerário do Brasil e em Minas Gerais no ano de 2014	74
Tabela 05	Cursos Profissionalizantes oferecidos no Presídio Professor Jacy de Assis nos anos 2007 a 2015	85
Tabela 06	Instituições Penais x oferta de Educação ano de 2012	89
Tabela 07	Média do perfil educacional das mulheres reclusas no PRPJA/MG no período de 2006 a 2019	105
Tabela 08	Média das mulheres reclusas em processo educacional no PRPJA/MG no período de 2006 a 2019	105
Tabela 09	Perfil das mulheres reclusas participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019)	123
Tabela 10	Orientação/opção sexual das participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019)	125
Tabela 11	Nível de Ensino das participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019) quando ingressaram na unidade prisional	128
Tabela 12	Nível de escolaridade alcançado na unidade prisional pelas participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019)	128

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 01	Planta da Casa de Correção da Corte, em 1834	59
Figura 02	Miss Prisional 2014	75
Figura 03	Entrada do Presídio Professor Jacy de Assis	91
Figura 04	Sala de aula do Ensino Médio no Pavilhão feminino ano de 2006	94
Figura 05	Sala de aula do Ensino Médio no Pavilhão feminino ano de 2006	95
Figura 06	Sala de Aula no “Projeto Aldeia da Cidadania”	97
Figura 07	Horta do projeto Aldeia da Cidadania	97
Figura 08	Localização PRPJA/MG	101
Figura 09	Curso de Oficina de Costura	102
Figura 10	Ginástica laboral da lavanderia	104
Gráfico 01	Crescimento da população prisional (2000-2014)	71
Gráfico 02	Motivo Legal da detenção das mulheres reclusas participantes da pesquisa	126
Quadro 01	Perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa.	109
Quadro 02	Motivações e formação específica para o trabalho na EJA no Sistema Prisional	110
Quadro 03	Enunciados centrais dos artigos do código penal brasileiro, relacionados com crimes e penas das mulheres reclusas participantes da pesquisa	125
Quadro 04	Infográfico com as palavras-chave identificadas no trabalho de pesquisa.	147

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEDS	Analista Executivo de Defesa Social
ASP	Agente Segurança Penitenciário
ASP/PP	Agente Sistema Prisional – Policial Penal
CNPC	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CP	Código Penal Brasileiro
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTC	Comissão Técnica de Classificação
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional do MJSP
EPPF/MG	Escola Estadual Professor Paulo Freire
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências do Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
INFOPEN	Informações Penitenciárias
IPL	Indivíduo Privado de Liberdade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
LEP	Lei de Execução Penal
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MJSP	Ministério da Justiça do Sistema Prisional
MsPL	Mulheres com privação de liberdade
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PP	Policial Penal
PPJPV	Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga
Pen-Udi I-PJPV	Penitenciária de Uberlândia I - Professor João Pimenta da Veiga
DPPN	Diretrizes da Política Penitenciária Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPJA/MG	Presídio Professor Jacy de Assis
Pres-Udi-I	Presídio de Uberlândia I

REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
ReNP	Regulamento e Normas de Procedimento
SEAP	Secretaria de Administração Prisional
SEDS/MG	Secretaria de Estado de Defesa Social
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEJUSP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SISU	Sistema Unificado
SNPM	Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres
SUAPI	Subsecretaria de Administração Prisional
TA	Termo Aditivo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O caminho da pesquisa.	23
2 A MULHER NA SOCIEDADE: VIOLÊNCIA, PRECONCEITO SOCIAL E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE - ASPECTOS CRÍTICOS	33
2.2 A mulher brasileira e a luta pela emancipação	46
2.3 A mulher no “mundo do crime” de acordo com a visão de mundo masculina	54
2.3.1 A mulher reclusa e o sistema prisional no século XX	58
2.3.2 Para além das condições materiais/econômicas da mulher privada de liberdade: o problema da condição de raça/etnia	65
2.4 Humanização e Políticas públicas no sistema prisional feminino: a reação da sociedade civil e dos organismos internacionais e nacionais para a melhoria das condições de tratamento da pena.....	66
2.4.1 As políticas públicas brasileiras contemporâneas de humanização dos processos de encarceramento da mulher	68
3 ANÁLISE DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E MINEIRO	77
3.1 Apontamentos sobre o denominado “Marco histórico” das políticas públicas educacionais para o sistema prisional brasileiro	79
3.2 Políticas públicas da educação no sistema prisional do estado de Minas Gerais..	86
3.3 Reflexos das Políticas Públicas educacionais para o sistema prisional: O caso do “Presídio Professor Jacy de Assis” e a estrutura e funcionamento da sua Escola Estadual “Professor Paulo Freire”	91
4 FATORES SOCIAIS, INSTITUCIONAIS E IDEOLÓGICOS QUE FAVORECEM E LIMITAM A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES RECLUSAS NO SISTEMA PRISIONAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL NO PRESÍDIO “PROFESSOR JACY DE ASSIS”	101
4.1 Visão dos gestores (as) e dos professores (as) a respeito da educação formal oferecida no PRPJA/MG por meio da EPPF/MG.....	107
4.2 Visões das mulheres reclusas a respeito da educação formal ofertada no PRPJA/MG por meio da EPPF/MG.....	121

CONSIDERAÇÕES		FINAIS
.....	139	
REFERÊNCIAS		148

1 INTRODUÇÃO

O sistema não teme o pobre que passa fome, teme o pobre que sabe pensar. (DEMO, 2001, p. 320).

Na condição de ser histórico e dialético, pesquisadora, mulher negra e oriunda da classe popular, considero fundamental iniciar esta dissertação com um breve memorial da minha trajetória pessoal e profissional. Desde o meu nascimento, morei na cidade de Uberlândia (MG), num contexto de vida econômica e social muito precário. Meu pai estudou até a antiga 6ª série do Ensino Fundamental, era mecânico e tornou-se alcoólatra. Um dia, desapareceu de casa e nunca mais tivemos notícias dele.

Minha mãe, mulher negra, estudou até a 2ª série, semialfabetizada, sempre trabalhou como empregada doméstica até a sua aposentadoria. Dedicada e honesta, procurou, a vida toda, dar prioridade e batalhar para que eu e minha irmã caçula pudéssemos dedicar nosso tempo aos estudos, até que tivéssemos a possibilidade de trabalhar, no meu caso, a partir dos 11 anos de idade, quando comecei a realizar trabalhos domésticos, sem, entretanto, deixar a escola.

Estudei em escolas estaduais da cidade a partir de 1980, no pré-primário, na Escola Estadual “Honório Guimarães”, uma escola pública, considerada elitizada, com poucas crianças negras, onde a maioria dos alunos eram filhos e filhas de professoras. Nesse contexto, lembro que, por diversas vezes, fui alvo de comentários e olhares indignados por ser uma menina negra, pobre, filha de pais separados. Mas, apesar disso, nunca desisti da escola, além de que, todo final de ano minha mãe era chamada pela direção para ser elogiada, e receber honrarias pelo meu bom comportamento, postura e boa apresentação pessoal, dentro da qual era incluída a higienização corporal.

Como toda criança oriunda das classes populares, finalizar o primeiro grau não foi uma tarefa fácil, não somente pelo constante sentimento de discriminação racial, mas também pelas condições econômicas impostas, dentro das quais minha mãe, além de andar com chinelos remendados com grampos de cabelo, era obrigada a pegar parte da comida que ela consumia nas casas das patroas para levar para nós e para a escola para que pudéssemos nos alimentar, garantindo com isso que não abandonássemos a instituição.

A partir do segundo semestre do ano de 1984, depois de mudar para o bairro Roosevelt, ingressamos numa escola “dita” condizente com minha “condição de classe”,

devido ao fato de que grande parte da comunidade escolar era pobre, de origem afrodescendente e não levava lanche de casa, pois todos e todas consumiam a merenda escolar, assim como também não dispunha de material escolar, tais como estojos de “canetinhas coloridas”, os quais, apesar de desejar muito, nunca tive oportunidade de comprar e usar, por absoluta falta de recursos financeiros.

No ano de 1985, mudei para a escola estadual “Guiomar de Freitas Costa”, uma instituição “Polivalente” que oferecia ensino profissionalizante local. Apesar de contar com uma comunidade majoritariamente branca, consegui estudar sem sentir-me discriminada pela minha condição de mulher, negra e pobre. Além de ter começado a trabalhar nesse período como babá, a vivência na escola foi para mim inesquecível, por considerar essa fase um espaço de muita aprendizagem e descobertas, dentre outros aspectos, caracterizadas pelo reconhecimento da existência de atividades profissionalizantes que me permitiram identificar várias possibilidades de atuação da mulher no mundo do trabalho, tanto no campo quanto na cidade, depois de vivenciar aulas de práticas agrícolas, comerciais (contábeis) e de marcenaria.

Com 14 anos de idade, continuei a fazer o ensino fundamental no turno da noite, devido à necessidade de continuar a trabalhar manhã e tarde. Nesse período, lembro que minha mãe ia me buscar na escola portando uma faca na cintura, por causa do perigo envolvido no entorno da unidade, formado por caminhos escuros e terrenos baldios.

Apesar de vivenciar uma série de dificuldades que me impediram de finalizar o último ano do ensino fundamental, depois de seis meses de afastamento retornei à escola para concluir meus estudos e dar continuidade ao Ensino Médio profissionalizante, dentro do qual me formei como técnica em contabilidade na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza.

Apesar de ter procurado, sem sucesso, conseguir um emprego num escritório de contabilidade enquanto estudava, e de ter encontrado dificuldades para fazer o estágio obrigatório, consegui concluir o referido curso no ano de 1995, porém sem ter tido chance de trabalhar formalmente nessa área de formação, isso por absoluta falta de oportunidades oferecidas no mercado. Realidade, para mim, muito distante do discurso oficial que sempre pregou a importância dessa modalidade de ensino como espaço de incorporação das classes populares ao mundo do trabalho e de vida digna.

Nesse contexto, conclui o Ensino Médio, sem poder participar da formatura devido à necessidade de ter que seguir os passos da minha mãe para poder continuar a sobreviver, cuidando da casa e dos filhos das patroas.

Devido à obrigação de trabalhar, depois de passados 4 anos da minha formatura no Ensino Médio, senti que era hora de voltar a estudar, motivo pelo qual reorganizei a minha vida para poder fazer um cursinho alternativo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e depois de ter realizado outro, numa instituição privada, tentei sem sucesso passar no vestibular do curso de enfermagem da UFU, para depois fazer o vestibular do curso Pedagogia da Faculdade de Educação, dessa mesma instituição, no qual ingressei no ano de 2000.

Cursar a graduação não foi muito diferente das outras etapas da minha formação acadêmica, foram anos difíceis. Além de conviver com paralisações e duas greves de professores, trabalhava em uma clínica como meio de sobrevivência. Mas mesmo diante das dificuldades, o curso na UFU foi um divisor de águas na minha vida, pois dentre outros aspectos consegui desmistificar o enorme distanciamento que cheguei a sentir antes de ingressar na universidade, por considerar essa instituição um espaço elitizado e destinado basicamente a pessoas privilegiadas, muito diferentes daquelas provenientes das classes populares. Além disso, consegui perceber e compreender que os docentes universitários eram pessoas, seres humanos dotados de sentimentos e empatia, cujo grau de instrução era, em essência, a única fonte que nos distanciava deles.

Sem dúvida, a graduação me permitiu constatar que a educação formal é um espaço relevante para abrir as nossas mentes, e nos encorajar a lutar por melhores condições de vida. Um espaço onde diversas inquietações, que me incomodavam a respeito da nossa existência, e da própria educação, puderam ser colocadas em debate e onde tive oportunidade de conviver com outros universitários de diversas camadas sociais e correntes filosóficas, me possibilitando vislumbrar novos olhares para o mundo e a sociedade.

A partir do último ano da graduação, surgiram novas dúvidas e inseguranças quanto ao meu futuro profissional, mas creio que a maioria dos universitários passa por esses sentimentos, até mesmo porque eu já estava com 30 anos de idade.

Após um ano de formada em Pedagogia, pela UFU, frustrada por ainda não trabalhar na área, soube que o Presídio “Professor Jacy de Assis”, da cidade de Uberlândia, estava recebendo currículo de professores. Diante da expectativa em exercer a profissão, providenciei toda documentação solicitada no edital de seleção e fiquei no aguardo. Após três

meses de um processo seletivo coletivo, e sem saber ao certo que poderiam ser as minhas funções, finalmente fui chamada para assinar o contrato de trabalho junto à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS/MG). Iniciava, a partir daí, uma nova história de aprendizagens, construções e ressignificações político-pedagógicas e existenciais.

Nesse contexto de trabalho, fui designada para atuar como pedagoga no presídio “Professor Jacy de Assis”. Essa unidade recebe homens e mulheres que foram privados da sua liberdade por diversos motivos, sendo a sua permanência definida de acordo com a sua condenação, ressaltando-se que dados relativos à história da instituição, finalidades e objetivos serão apresentados na seção I. Localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, o presídio é um dos três estabelecimentos prisionais pertencentes a esse município, os quais possuem escolas que foram instituídas a partir do ano de 2005.

Nesse contexto, depois de conhecer as atribuições do cargo, constatei que dentro das instalações do presídio não existia nenhuma sala reservada com carteiras destinadas às atividades pedagógicas. Lembro bem que nos dois primeiros dias de trabalho no local fiquei o tempo todo literalmente olhando para as paredes dos corredores do presídio, pois apesar de ter sido contratada, foi perceptível o fato de que a instituição não tinha se preparado para nos receber, em termos de infraestrutura.

Além disso, nesses primeiros dias de trabalho também não pude contar com a colaboração de ninguém no presídio que fosse capaz de me proporcionar orientações sobre as atividades que deveriam ser realizadas, motivo pelo qual comecei a procurar setores da educação do município, da SEDS/MG e da própria UFU, que pudessem me auxiliar a elaborar um plano de atividades socioeducativas destinadas aos ¹Indivíduos Privados de Liberdade (doravante IPL) dentro da escola que acabara de ser instalada dentro do presídio, mas que até aquele momento não tinha entrado em funcionamento.

Por outro lado, um dos meus maiores desafios naquele momento foi procurar conquistar a confiança das pessoas que atuavam na Unidade Prisional, incluindo aqui os profissionais que estavam iniciando as suas atividades comigo. Apesar de sentir novamente a marca do preconceito por parte de alguns Analistas Executivos de Defesa Social (ANEDS)

¹ Terminologia utilizada para nomear pessoas que, por razões diversas, conforme o Código Penal Brasileiro, não podem circular de forma autônoma e livre: estão sob a tutela do Estado. Aqueles que, de forma genérica, nomeamos como “presos”, “encarcerados”, “reeducandos”, “reclusos”, termos mais recorrentes. Também encontramos a expressão “indivíduos em privação de liberdade - IPL”, caso do Estado de Minas Gerais. As variações de nomenclatura indicam tentativas de amenizar os efeitos da condição de estar preso ao menos no nível da linguagem. Nesse trabalho serão utilizados “indivíduos privados de liberdade- IPL. Como também será utilizada a sigla MPL – Mulheres com privação de liberdade com a finalidade de caracterizar e afirmar a natureza de gênero dos sujeitos alvos desta pesquisa.

nesta instituição, no ano de 2006, além de continuar a trabalhar neste local, consegui ingressar na UFU no curso de Pós-Graduação em “Pedagogia Empresarial e Desenvolvimento de Talentos Humanos”.

Posteriormente, no ano de 2008, fui finalmente aprovada no concurso público da SEDS/MG que me permitiu assumir na mesma Unidade Prisional, o cargo de servidora efetiva do Estado, finalizando por este motivo, a condição de servidora contratada iniciado no ano de 2006.

Munida do status de “servidora concursada”, assumi o desafio de contribuir no meu mundo do trabalho, para superar, tanto em mim mesma, quanto no meio aos homens e às mulheres brancos, os estigmas preconceituosos cotidianamente reproduzidos em relação a nós mulheres negras, que de forma preconceituosa vincularam hegemônica e historicamente nossa imagem à ideia de que a nossa função laboral é realizar atividades manuais que não demandam capacidade intelectual e muito menos, algum tipo de formação acadêmica.

O problema dessa lógica de comportamentos sexistas e racistas é que estes continuam a se apresentarem de forma extremamente naturalizada na sociedade, e de que dentre outros aspectos, essa mesma lógica ideologicamente instituída, quase sempre me obrigou a vida toda, a ter que ficar demonstrando minha capacidade e competência para os outros, particularmente a partir do momento em que comecei a trabalhar na área da educação no sistema prisional. Local onde terminou ficando praticamente impossível para as pessoas, a possibilidade de continuarem a me “invisibilizar” dada a minha condição de sujeito ativo, pensante e crítico, que não deseja nem pretende se colocar em momento algum, na condição de vítima, “pobre coitada” explorada pelo sistema dominante.

Considerando o fato de ter ingressado num ambiente prisional onde geralmente o lugar atribuído “naturalmente” às mulheres negras, é justamente, dentro das “celas”, e de que neste ambiente eu era a única mulher negra com o cargo efetivo de “Analista Executivo de Defesa Social-Pedagogia” munida de um diploma de ensino superior, persistir e resistir são os verbos que podem resumir parte da minha vida neste contexto, à medida que estes princípios contribuíram em muito para me preparar, me blindar emocional e psicologicamente para poder “mergulhar” no meu trabalho a fim de responder aos objetivos e desafios resultantes das atividades a mim atribuídas no interior do sistema educacional no contexto prisional.

Sem pretensão de aprofundamento nesse momento específico, de acordo com a minha experiência político-pedagógica, hoje compreendo como a educação no Sistema Prisional e o processo pedagógico didático, formal e não formal, influenciam e afetam, direta e

indiretamente, a formação dos IPLs, tendo em vista a sua reintegração à sociedade por meio da formulação e implementação de políticas públicas destinadas, em tese, à promoção da sua ressocialização, conforme escrito na Lei.

Em termos gerais, a ressocialização, na área penal, pode ser compreendida a partir de vários significados atribuídos à palavra, tais como reabilitação, recuperação, readaptação e reinserção, dentre outras (BECHARA, 2004). Desse modo, a:

Ressocialização conota, portanto, o sentido de repetir a socialização, ou o ato de lidar novamente com os outros, retomar a vida em grupo, em sociedade. Na área do Direito Penal, ressocialização refere a reeducação social do apenado durante e depois de cumprimento de pena. Em sentido amplo, abrange um conjunto de ações que visa à readaptação do preso na sociedade, contribuindo na sua recuperação nos aspectos psicossociais, profissionais e educacionais, com objetivo de inibir qualquer ato reincidente de natureza criminal. O processo de ressocialização demanda ações e métodos integrados do Estado, da família e do próprio preso, para que a execução penal a partir da prisão já tome parte também da recuperação social do apenado. (MONTEIRO, 2015, p.1).

À medida que a escola começava a funcionar, e novos alunos e alunas - IPL ingressavam na instituição, senti a necessidade de começar a agir criticamente na instituição com a perspectiva de valorizar a importância da educação formal junto aos demais profissionais que desempenhavam funções nessa Unidade Prisional, uma vez que não era incomum serem suspensas as atividades escolares em detrimento de outras, consideradas mais relevantes na instituição.

A realização das atividades pedagógicas da escola, que incluíam desde os processos de ingresso por parte da população carcerária do presídio, a organização das turmas e dos programas de ensino, além de atividades extracurriculares, trouxe à tona uma diversidade de dificuldades, que com o tempo nos permitiram identificar uma série de entraves e percalços que, na prática, começavam a interferir diretamente nos anseios político-pedagógicos, voltados a contribuir com a educação formal dos e das reeducandas, dentre eles:

- Percepção de resistência das mulheres reclusas para ingressarem na escola que funciona no presídio.
- Identificação de uma série de dificuldades que limitam que as mulheres reclusas que frequentam escola que funciona no presídio pudessem dar continuidade e permanecer até poder finalizar os seus estudos, tal como previsto em lei. Fato este constatado ao verificar que relatórios oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) e da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais,

demonstram que existe um baixo índice de mulheres que, depois de ingressarem na escola, não dão continuidade à etapa da Educação básica até a finalização dos seus estudos.

- Percepção de um conjunto de burocracias que limitam o planejamento e a realização de estratégias pedagógicas docentes destinadas a promover a formação crítica dos e das alunas da escola. Limitações estas impostas pelo argumento, dentre outros, da necessidade de manter em funcionamento os mecanismos de segurança e controle destinados tanto aos profissionais de educação quanto as mulheres reclusas matriculadas na escola.
- A constatação de que os e as Agentes de Segurança Prisional - ASP nem sempre são capacitados para valorizar e compreender a importância da educação formal como um dos mecanismos sociais fundamentais para contribuir como a promoção da reintegração e ressocialização dos IPL.
- Identificação de que entre os e as ASP parece não existir a devida compreensão e valorização da importância do trabalho desenvolvido pelos profissionais do presídio que se dedicam a trabalhar com os processos de reintegração e ressocialização dos IPL (dentistas, professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). Situação esta que se manifesta entre estes mesmos agentes, em vários casos, por meio da manifestação de comportamentos contrários a esses tipos de atividades sociopedagógicas.
- Identificação de que as políticas destinadas à educação formal das mulheres no sistema prisional não parecem responder, em grande parte, às reais necessidades da unidade prisional, por não apresentarem, de alguma forma, procedimentos de diagnóstico e de intervenções capazes de contribuir para alcançarem os objetivos propostos em caráter oficial. Isto devido, provavelmente, ao fato de que:

[...] o atendimento disponibilizado na prisão às mulheres encarceradas é praticamente o mesmo destinado aos homens, não contemplando suas particularidades. Elas são tratadas com indiferença, não usufruindo de modo equitativo na prisão do atendimento dispensado aos homens, fazendo com que o processo de ressocialização de mulheres apenas seja ainda mais complexo. (FRANÇA, 2014 apud SOUZA; COSTA; LOPES, 2019, p. 366).

Diante da leitura da realidade do cotidiano profissional no “Presídio Professor Jacy de Assis”, das angústias decorrentes da atuação pessoal e profissional nesse contexto, das indagações e do desejo de contribuir para a superação das dificuldades apontadas, surgiu a necessidade e o desejo de ingressar no Programa de Mestrado da UFU, no ano letivo de 2021,

para poder estudar e pesquisar especificamente sobre os motivos que levam, especialmente as mulheres reclusas no sistema prisional, a não darem continuidade ou mesmo concluírem os seus estudos no campo da educação formal, assim como também analisar, para além da realidade concreta, os limites e as possibilidades das políticas educacionais instituídas para as unidades prisionais.

Neste momento, vale mencionar, que de acordo com a experiência adquirida nesse campo, concordamos primeiro com a ideia de que “o crescimento da população carcerária feminina tem maior relação com a dinâmica do tráfico de drogas do que com a disposição das mulheres para cometer as diversas formas de crimes praticados por homens” (FRANÇA, 2014 apud SOUZA; COSTA; LOPES, 2019, p. 366), assim como também com a percepção de que as políticas de ressocialização de mulheres são relacionadas com processos de capacitação técnica para atuação no mundo do trabalho (LASTA; HILLESHEIM, 2014), quanto ao fato que aquelas destinadas à educação básica, nas unidades prisionais, podem ser consideradas como espaços:

[...] complexos de inclusão e exclusão produzidos nas malhas dos discursos legais que visam à produção de sujeitos de determinado tipo, constituindo políticas públicas de domesticação social do sujeito considerado anormal, produzindo o anormal como um sujeito falho e incorrigível, servindo, também, para definir e estabelecer as fronteiras do que é ser normal. O grande projeto político-educativo da modernidade é exatamente a transformação dos indivíduos em sujeitos por meio de uma série de estratégias que visam a prevenir e corrigir os sujeitos incorrigíveis. (SOUZA; COSTA; LOPES, 2019, p. 365).

Considerando essas questões, e as dificuldades anteriormente apontadas, assim como também a necessidade de se valorizar e dar relevância às políticas de educação no Sistema Prisional, busca-se responder este trabalho, em caráter de síntese, por meio da seguinte pergunta, objeto de pesquisa: **Quais são os fatores ideológicos, sociais e institucionais que favorecem, limitam a adesão das mulheres reclusas no Presídio “Professor Jacy de Assis” e à educação escolar na Escola Estadual “Professor Paulo Freire”, no âmbito das políticas educacionais do sistema prisional de Minas Gerais, no período de 2006 a 2019?**

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os fatores ideológicos sociais e institucionais que favorecem e ou limitam a adesão das mulheres reclusas à educação formal no âmbito do sistema prisional, e tem como pano de fundo o Presídio “Professor Jacy de Assis” e a Escola Estadual “Professor Paulo Freire”, localizados na cidade de Uberlândia,

Minas Gerais. Para responder ao problema de pesquisa do presente estudo, considerando o recorte temporal e local, pretende-se:

1. Analisar criticamente o percurso histórico da mulher na sociedade, enfatizando as condições de violência, preconceito social e a privação de liberdade.
2. Descrever e analisar as políticas educacionais do sistema prisional brasileiro, com ênfase no estudo da sua formulação e implementação no Estado de Minas Gerais.
3. Identificar os fatores sociais, institucionais e ideológicos que favorecem e ou dificultam a participação das mulheres reclusas à educação escolar no sistema prisional do Estado de Minas Gerais, a partir de uma pesquisa de campo com 19 reeducandas, 02 gestores e 06 professores ligados à duas instituições prisionais, localizadas no município de Uberlândia (MG).

1.1 O caminho da pesquisa

Diante da problemática, objetivos e questões da pesquisa, a forma mais apropriada para a condução deste estudo encontrou sustentação na perspectiva dialética materialista e histórica, pelo estudo da realidade material concreta à luz dos contrassensos existentes entre a educação e a prisão. Para Freire (2005), a contradição se representa na sociedade da seguinte forma:

Diante de um universo de temas em contradição dialética os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo em que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. (FREIRE, 2005, p. 33).

Para Marx² (1818-1883) e Engels³ (1820-1895), o Materialismo Histórico Dialético pode ser compreendido como a teoria e o método capazes de fornecer subsídios para analisar a realidade, compreender “as contradições e relações entre singularidades, particularidades e universalidade a partir do desenvolvimento histórico” (SILVA, 2012, p. 10). Para Marx (1982, p.16-17), o método materialista histórico dialético parte do princípio de que “o ideal

² Karl Marx (Tréveris, 05 de maio de 1818 - Londres, 14 de março de 1883) foi um filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão.

³ Friedrich Engels (28 de novembro de 1820-Londres, 05 de agosto de 1895) foi um empresário industrial e teórico revolucionário prussiano, nascido na atual Alemanha, que junto com Karl Marx fundou o chamado socialismo científico ou marxismo.

não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”. Dessa forma, os elementos que compõem e caracterizam os fenômenos sociais são analisados pelo movimento real do qual são extraídas categorias, de forma tal que o pesquisador possa reproduzir o real no plano ideal, alcançando a essência do seu objeto de estudo, isto é, capturando sua estrutura e dinâmica, à luz da lógica dialética.

Como a pesquisa nas ciências humanas implica em um exercício guiado e medido pela teoria, esta é vista como uma aquisição histórica produzida na interação dialética entre os seres humanos e o mundo (MUÑOZ PALAFOX, 2013), e considerando que no caso deste trabalho o campo de investigação é “Educação formal de mulheres reclusas”, releva-se que este possui especificidades que são próprias do seu contexto histórico e cultural. Ademais, o materialismo histórico-dialético torna-se importante do ponto de vista epistemológico à medida que permite conhecer a realidade concreta, seu dinamismo e relação com a natureza, tomando como base as contribuições do pensamento marxista.

Nesse sentido, concordamos com Japiassú e Marcondes (2006, p. 130), quando afirmam que o marxismo,

[...] é o termo que designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo a esses desenvolvimentos) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). A obra de Marx estende-se em múltiplas direções, incluindo não só a filosofia, como a economia, a ciência política, a história etc.; e sua imensa influência se encontra em todas essas áreas. O marxismo é, por vezes, também conhecido como materialismo histórico, materialismo dialético e socialismo científico (termo empregado por Engels). O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessas ideias, as quais estariam na base material da sociedade, na sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Isto equivaleria, segundo Marx, a “colocar o homem de Hegel de cabeça para baixo”. Seria, portanto, necessário analisar o capitalismo-modo de produção da sociedade contemporânea para Marx- a fim de revelar sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la. O pensamento de Marx, entretanto, não se restringe a uma análise teórica, mas busca formular os princípios de uma prática política voltada para a revolução que destruiria a sociedade capitalista para construir o socialismo, a sociedade sem classes, chegando ao fim do Estado.

Conforme assevera Gadotti (1990), Marx não via o processo histórico de produção capitalista de forma acabada e distante da relação homem-sociedade, mas queria entender

como é a construção desse processo. Nesse sentido, Marx diferencia a lógica dialética da lógica formal, à medida que este último tende a neutralizar e a se distanciar dos processos histórico-econômicos, psicológicos e políticos do ser humano, assim como também esse autor se distancia da filosofia idealista que sustenta a consciência humana como origem e base para todas as coisas relativas à compreensão do mundo.

É justamente por causa dessas diferenças filosóficas que Marx e Engels diferiram de pensadores como Hegel, quando afirmam que as bases epistemológicas do método proposto por esse autor, diferiam e eram, inclusive, opostas ao método materialista-histórico.

Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1968, p. 16).

Nessa perspectiva, a dialética materialista-histórico também se opõe ao dogmatismo e ao reducionismo, à medida que esse método considera o investigador e os investigados como sujeitos da pesquisa social, além de manter como princípio fundamental o fato de que o objeto é a realidade, ou seja, o ponto de partida (GAMBOA, 2007).

Uma das particularidades centrais do materialismo histórico-dialético é que ao investigar uma dada realidade social, procura-se utilizar os elementos que constituem essa realidade, articulando os mesmos com os processos de produção do conhecimento que devem permitir ao pesquisador a oportunidade de conhecer o sentido das ações e das relações ocultas nas estruturas sociais pesquisadas, motivo pelo qual o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), além de afirmar criticamente que “a teoria não é um dogma⁴, mas um guia para a ação” (POLITZER, 1970, p. 23).

Vale ressaltar, que a abordagem materialista histórico-dialética aponta diferentes possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa, porém deixando claro que dada a natureza social dos seus objetos de estudo, estes devem ser dialeticamente analisados, tomando como base o princípio da totalidade e sua relação com as condições materiais da existência humano-social em suas múltiplas determinações e condicionantes econômicas, sociais, culturais,

⁴ Dogmas são definições teológicas formais de enunciados fundamentais da verdade cristã, proclamadas por concílios universais ou, na Igreja Católica Romana, desde meados do século XIX, também por papas. Trata-se de enunciados fundamentais normativos que comprometem a todos/as, dentro da própria igreja. São verdades doutrinárias definidas pela igreja como expressões legítimas e necessárias da fé. Nesse sentido, o conceito de “dogma” tem seu lugar apropriado nas igrejas que representam o cristianismo dogmático, ou seja, as Igrejas Ortodoxas e a Católica Romana. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/400/375. Acesso em: 30 ago. 2022.

ideológicas e políticas, a começar pela compreensão, interpretação e concepção de ser humano, mundo e sociedade, que serão evidenciadas pelo investigador no transcorrer da elaboração e apresentação de sua pesquisa. Isto é devido ao fato de que, segundo Mainardes (2013), não há neutralidade nos procedimentos e nas escolhas feitas por parte do pesquisador, o qual deve deixar sempre em evidência as suas bases epistemológicas.

Ainda no contexto do materialismo histórico, considerando o uso da palavra “utopia” no título desta dissertação, compreende-se aqui o sentido/significado atribuído a ela pelo educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire. Para esse autor, a utopia configura-se na perspectiva crítica de um “estar-sendo-no-mundo”, pautado pelo desejo e práxis políticos de superação do modo de produção capitalista e sua dinâmica individualista de sociabilidade, pautados pela reprodução de contradições de classe, relações de exploração, dominação e opressão que se desenvolvem no processo histórico humano-social (RODRIGUES, 2021).

Ao tratar da educação como ato político de caráter utópico, Freire é enfático ao afirmar que esse caráter:

[...] é tão permanente quanta a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar a nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. É bem verdade, porém, que há uma diferença fundamental entre o ato da denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa sociedade que se refaz numa perspectiva socialista. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver no risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. (FREIRE, 1976, p. 59).

Dessa forma, o enfoque epistemológico desta pesquisa, além de explicitado, deve também contribuir para corroborar a construção e desenvolvimento da pesquisa à medida que favorece o processo de articulação dos dados da realidade com o objeto de pesquisa, com coerência, consistência e rigorosidade analítica, metodológica e teórica.

Por outro lado, considerando que o presente estudo encontra-se situado no campo de Políticas Educacionais, e mais especificamente no contexto da “Educação formal de mulheres reclusas no sistema prisional”, a sua abordagem foi centrada nos fundamentos da pesquisa qualitativa pelos seguintes aspectos metodológicos: contato direto com o objeto de pesquisa; predominância do caráter descritivo da investigação; ênfase no processo e não apenas nos resultados ou produtos e valorização do “significado” da realidade, apresentados pelos participantes.

Nesse sentido, a abordagem de pesquisa utilizada para realizar o presente trabalho é do tipo qualitativa, visto que apresenta “dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, 1986, p.11). Por esse motivo, estudos desse tipo possibilitam ao investigador adquirir uma visão dialética do objeto estudado e seu envolvimento com a realidade, tendo em vista compreender as múltiplas determinações que o envolvem, a partir da busca de respostas sobre questões particulares e que operam com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes presentes em cada um dos sujeitos da investigação. Daí que para Minayo (2009, p.10), o conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, uma vez que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre “o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Partindo dessa abordagem qualitativa, para realização deste trabalho foram utilizadas as técnicas da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, tendo em vista a coleta de dados necessários, tanto para a construção do arcabouço teórico quanto para o levantamento de informações fundamentais para a compreensão do objeto de estudo e sua respectiva problemática.

Conforme esclarece Marconi e Lakatos (2010, p.183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma.

É importante considerar ainda, que a pesquisa documental, fundamentada em Gil (2008), visa também buscar subsídios em fontes de informação que incluem leis criadas para atender demandas oriundas de espaços institucionais, tais como as da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, da Secretaria de Estado de Justiça e de Segurança Pública.

Para tanto,

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental [...] há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes

documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

No que diz respeito à pesquisa de campo, esta foi realizada com 06 professores/as e 02 gestores/as que atuam nas instituições escolares das Unidades Prisionais da cidade de Uberlândia-MG, como também 19 mulheres que estão reclusas no sistema prisional no referido município e que já frequentaram escola no Presídio Professor “Jacy de Assis”.

Lakatos e Marconi e (2010, p. 69) enfatizam que a “Pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tais como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.

Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada por meio das técnicas de entrevista semiestruturada junto às mulheres reclusas por meio da aplicação de um questionário e questionário *online* para os docentes e gestores, alvos da pesquisa.

Segundo Richardson (2012, p. 207), a entrevista “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”, podendo, assim, ter uma maior eficácia nas informações coletadas pelo pesquisador.

Em relação à entrevista semiestruturada, ainda de acordo com Richardson (2012, p. 212), o participante tem a “liberdade de expressar-se como ele quiser, guiado pelo entrevistador”. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 34), “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado”.

De acordo com Minayo (2008), na entrevista semiestruturada o roteiro pode até possuir perguntas fechadas, que são geralmente de identificação ou classificação, mas sua principal característica são as perguntas abertas, concedendo ao entrevistado possibilidade de falar sem restrições sobre o tema proposto.

Na entrevista semiestruturada, há uma orientação mais qualitativa, buscando maior interação entre entrevistador e entrevistado, podendo ser conduzida entre duas ou mais pessoas de forma presencial ou a distância, com o uso de tecnologias. Essa entrevista possui um roteiro previamente elaborado, mas permite o surgimento de perguntas durante a interação entre os interlocutores.

Conforme Minayo (2009), a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem

se prender à indagação formulada, também permite que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas estruturadas, mas ainda forneçam uma estrutura maior de comparação do que nas entrevistas não-estruturadas.

Para a realização das entrevistas por meio questionários direcionadas aos docentes e gestores, foi elaborado um convite e um resumo explicando o propósito da pesquisa, como também a relevância da participação dessa categoria e este foi enviado via endereço eletrônico (e-mail). O critério utilizado para a aplicação dos questionários com os professores, foi de terem trabalhado com o público feminino e masculino dentro do período de 2006 a 2019 e com os gestores o único critério foi a aceitação dos mesmos em contribuir com a pesquisa, haja vista que são dois, sendo um em cada Instituição.

Para entrevistar as mulheres reclusas foi solicitada a liberação oficial por parte dos órgãos competentes, e após o consentimento foi contatado o Subdiretor de Atendimento ao Preso, da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga⁵, a fim de organizar e discutir a melhor maneira para aplicação dos questionários, de acordo com as normas de segurança dessa Unidade Prisional.

Para proceder à análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo tal como proposta por Minayo (2003) à medida que esta demonstra e dá valor à linguagem nos processos de interpretação dialética-hermenêutica da realidade, além de propiciar uma autorreflexão política da postura científica do pesquisador.

O exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a linguagem como veículo de comunicação, pois seus significantes com seus significados aparentemente iguais para todos, escondam e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade. Uma análise compreensiva hermenêutica - dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo em determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes; são condicionados por tal momento histórico; e por isso podem ter simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem. (MINAYO, 2003, p. 16-17).

A análise de conteúdo dialético-hermenêutica, baseada na teoria materialista histórico-dialética de sociedade e Estado, permite compreender e analisar as necessidades de

⁵ Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga localizada na Rodovia Municipal Daura Ferreira Cherulli, Km 5 Zona Rural de Uberlândia-MG. Instituição prisional mista que abriga IPLs masculino e feminino, com capacidade total de 700 IPLs.

uma realidade discursiva em processo de estudo, tal como neste caso, em que o ambiente prisional possui particularidades e singularidades que lhe são próprias e culturalmente históricas.

Conhecer o mundo significa compreender e interpretar os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto histórico, sabendo que em outros eles são diferentes, não se ocupando, portanto, das discussões metafísicas sobre a essência do mundo em si mesmo (MUNÓZ PALAFOX, 2013, p. 18).

A especificidade da aplicação da análise de conteúdo, tal como explicitada por Minayo (2004), será referenciada na terceira seção desta dissertação, durante o processo de interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo.

De acordo com a abordagem epistemológica e seus respectivos métodos de coleta e análise de dados, utilizados na presente pesquisa, a finalidade deste item, apresentado na primeira pessoa do singular, é descrever e analisar momentos que marcaram a concretização deste estudo, tendo em vista a compreensão dos fatores que viabilizaram a minha aproximação com o problema analisado.

Depois de matriculada no curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação (FACED/UFU), houve um movimento dialético entre a minha trajetória de vida pessoal na condição de mulher negra, filha de pais separados, advinda de classe social baixa e a atuação profissional no Sistema Prisional, com o meu professor orientador, Doutor Gabriel Humberto Muñoz Palafox, e demais orientandos, contexto dentro do qual foi possível desenvolver um trabalho coletivo que contribuiu para definir e delimitar o tema e também refletir sobre a minha prática profissional na condição de pesquisadora.

Esses momentos de trabalho coletivo propiciaram a construção da metodologia do projeto de pesquisa que, posteriormente, foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP/CONEP⁶, o qual foi finalmente aprovado no dia 28 de setembro de 2021 pelo parecer nº 4.981.306. Concomitante com a realização das disciplinas obrigatórias e optativas da linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, devido à Pandemia da COVID-19 e às normas sanitárias estabelecidas pela instituição, a

⁶ Plataforma Brasil é um portal digital criado pelo Governo Federal, com via de acesso pela internet, cujo objetivo de protocolar e acompanhar a avaliação dos Projetos de Pesquisa que envolvem seres humanos nos Comitês de Ética de todas as universidades brasileiras.

pesquisa bibliográfica e documental foi realizada privilegiando a utilização de ferramentas digitais em espaços virtuais.

Por outro lado, de acordo com as normas das Secretarias do Estado de Minas Gerais, foi solicitada autorização para aplicar os questionários de pesquisa junto a SEE/MG, a qual foi liberada no dia 01 de junho de 2021, junto aos profissionais da educação. De igual forma, na SEJUSP foi feita uma solicitação de autorização para a realização de entrevistas no Núcleo de Pesquisa e Extensão para a Superintendência do Observatório de Segurança Pública, em 20 de setembro de 2021. As solicitações foram concedidas com a exigência de cumprimento das normas e orientações vigentes do Conselho Nacional de Saúde, SEJUSP/MG e SEE/MG relacionadas à pandemia de COVID-19, sendo liberado aplicação de questionários e não entrevistas presenciais sem demais entraves ou exigências burocráticas adicionais.

Finalmente, vale destacar aqui que desde o início do trabalho escrito foram vivenciados vários momentos de reflexão sobre esta atividade, no sentido de procurar relacionar os dados e as informações coletadas com a epistemologia e a metodologia utilizadas, tendo em vista, dentre outros aspectos, o objetivo de aprender a colocar em palavras uma realidade aparentemente tão ambígua, utilizando a teoria como fundamento necessário para poder descrever, analisar, desvendar contradições e compreender dialeticamente as suas múltiplas determinações.

Para alcançar os objetivos propostos no presente trabalho de pesquisa, esta foi estruturada nas seguintes seções: A primeira aborda o tema “mulher na sociedade: violência, preconceito social e privação de liberdade - aspectos críticos”. A escolha dessa sessão tem como base fundamentar vários dos pressupostos históricos que caracterizam a mulher na sociedade e suas relações com os aspectos críticos da violência física e moral, o preconceito e a discriminação que permeiam as relações desiguais entre homens e mulheres. Sua raiz tem origem em estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, e possui forte associação com as desigualdades sociais e as relações de gênero.

A segunda seção, denominada “Educação em Unidades Prisionais”, contempla o conhecimento da normatização, legalização e estruturação formal das políticas educacionais para o sistema prisional no Brasil e no estado de Minas Gerais, como também o histórico do Presídio Professor Jacy de Assis e da Escola Estadual Professor Paulo Freire, localizados na cidade de Uberlândia e propõe uma reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades educacionais para as mulheres reclusas em unidades prisionais.

A terceira seção refere-se ao estudo da “Liberdade, fatores sociais, institucionais e ideológicos que favorecem e limitam a participação das mulheres reclusas à educação escolar no sistema prisional no ‘Presídio Professor Jacy de Assis’⁷, e tem a finalidade de apresentar os resultados e a análise dos questionários aplicados com as pessoas participantes da pesquisa a respeito dos limites e das possibilidades de realização da educação no sistema penitenciário para mulheres na condição de privação de liberdade no sistema prisional.

⁷ Neste trabalho será utilizado o nome e nomenclatura do “Presídio Professor Jacy de Assis – PRPJA. Os nomes das Unidades prisionais do estado de Minas Gerais sofreram alterações conforme RESOLUÇÃO SEJUSP N° 146, DE 15 DE JULHO DE 2020, publicada no diário oficial de Minas Gerais de 16 de julho de 2020. Sendo nomeado como Presídio de Uberlândia I. E em setembro de 2022, conforme RESOLUÇÃO SEJUSP N° 146, DE 15 DE SETEMBRO DE 2022, sofreu outra alteração do nome, retornando para Presídio Professor Jacy de Assis.

2 A MULHER NA SOCIEDADE: VIOLÊNCIA, PRECONCEITO SOCIAL E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE - ASPECTOS CRÍTICOS

A finalidade desta seção é descrever alguns aspectos da história da mulher na sociedade, atendendo o primeiro objetivo desta pesquisa, que é analisar criticamente o percurso histórico da mulher na sociedade, enfatizando fatores estruturais relacionados com questões tais como o racismo, o machismo e suas várias manifestações sociais materializadas em formas de violência, preconceito, discriminação social, bem como a privação de liberdade em espaços prisionais.

Para falar da mulher na condição de sujeito histórico e social, é inevitável voltar à antiguidade, com a finalidade de mostrar os condicionamentos e determinações históricas pautadas pelas condições materiais da existência humana, dentro da qual se configuraram e se configuraram até os dias de hoje, as lutas pela sua emancipação e participação na sociedade, na cultura, na política e no campo da sexualidade. Pautas estas mediatizadas por relações de poder estabelecidas nas questões de gênero e, nesse contexto, a procura de direitos capazes de minimizar e eliminar processos de dominação e controle que sempre as colocaram em condição de submissão das mulheres em relação aos homens, a começar pelas relações patriarcais e a prática do machismo.

Na cultura ocidental, as “mulheres” foram definidas historicamente pelos homens, sem possibilidade de autoafirmação. Em outras palavras, desde a antiguidade o sentido/significado atribuído à mulher foi definido pelos homens.

[...] durante séculos, a História foi escrita por homens e para homens, construindo heróis e enaltecendo os grandes feitos masculinos. As mulheres não apareceram na História tradicional, foram apagadas, silenciadas, esquecidas. O silêncio das mulheres na escrita da História se deve ao próprio silêncio feminino nas fontes históricas até então usadas na historiografia. As mulheres deixaram poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Em primeiro lugar porque, em grande escala, seu acesso à educação foi tardio; em segundo lugar porque elas mesmas destruíam suas ‘produções’ (diários, livros de receita, entre outros) por julgá-los sem interesse. Isso porque foram convencidas durante toda a vida de que eram apenas mulheres, e a forma com que viviam, pensavam e agiam não tinha significância. (PERROT, 2007 apud MOURA, 2018, p. 64).

Personagens da antiga Grécia, como Aristóteles (384 a.C – 322^a. a.C), pautaram parte da sua obra por meio do estabelecimento e definição de dualismos hierarquizados em termos de importância, tais como a Alma que predomina sobre o Corpo; a Razão sobre a Emoção e, nesse sentido, a questão pautada pela sobreposição do Masculino sobre o Feminino.

Mulheres e homens têm a mesma natureza em relação à tutela do Estado, salvo na medida em que um é mais fraco e o outro é mais forte”. [...]. “A relação de homem para mulher é, por natureza, uma relação de superior para inferior e de governante para governado. (PLATÃO, 2004, p. 157).

Esse pensador apresentou uma série de fundamentos ideológicos que contribuíram historicamente para o estabelecimento de uma dinâmica de sujeição e inferioridade das mulheres ocidentais perante os homens, ao explicar essa submissão por meio de uma pretensa superioridade da autoridade masculina diante das vontades do casal, e da necessidade de as mulheres se guardarem no interior da família, cumprindo o papel de mães e da educação dos filhos (KLAPISCH-ZUBER, 1990).

Esse tipo de ideias floresceu ao longo da história ao grau de ter influenciado, por exemplo, as bases do patriarcado, um sistema econômico e social em que os homens determinam e perpetuam uma forma de poder perante as mulheres, os filhos e o restante da sociedade, por meio do estabelecimento de funções de liderança e autoridade moral e legal nos meios econômico, familiar, cultural e político.

Para Saffioti (2015), a expressão “patriarcado” remete ao pacto social que naturaliza as desigualdades de poder a que estão submetidas as mulheres, em relação aos homens, ao mesmo tempo que representa uma tentativa para manutenção da ordem social em que predomine o acesso do masculino ao poder.

Saffioti (2004) acredita que o sistema patriarcal e sua ideologia impregnam a sociedade e o Estado, dentro dos quais a ordem patriarcal de gênero, o poder é exercido hegemonicamente pelo homem, branco e heterossexual.

De acordo com Saffioti (2004), dada a natureza estruturante do patriarcado na sociedade, este pode ser considerado um sistema amplo e abrangente. Por esse motivo, a autora considera que o conceito “patriarcal” deve ser utilizado na forma substantiva, como um sistema de dominação e exploração das mulheres, muito bem situado histórica e geograficamente.

Ao explicar as amarras que esse sistema trouxe desde sua origem nos processos civilizatórios, da antiguidade até os dias atuais, Saffioti (2004) traz uma contribuição que simplifica e esclarece, de forma objetiva, que o patriarcado trata, necessariamente, da relação de dominação material e simbólica dos homens sobre as mulheres (SAFFIOTI, 2004).

As distintas e variantes teorias feministas correspondem a diferentes interpretações do que é patriarcado, para a teórica feminista Hooks (1981, p.64), ele é “[...] o poder que os

homens usam para dominar as mulheres, não este sendo apenas um privilégio das classes altas e médias dos homens brancos, mas um privilégio de todos os homens na sociedade sem olhar a classe ou a raça”. A autora insere o conceito de “patriarcado branco” que, é entendido como poder político sobre as mulheres, mas também é racista e subordina os corpos das mulheres negras da forma mais perversa e violenta possível. Hooks (1981) avança quando aponta que o feminismo branco não se esforça para combater esse patriarcado racista e salienta que o movimento negro dos anos de 1960 foi uma reação contra o racismo. Contudo,

(...) permitiu aos homens negros anunciarem abertamente o seu apoio ao patriarcado. Os homens militantes negros publicamente atacaram o patriarcado branco pelo seu racismo. Mas eles também estabeleceram um vínculo de solidariedade baseado na sua partilha de aceitação e compromisso com o patriarcado. O mais forte vínculo entre militantes negros e homens brancos foi o seu sexismo partilhado – ambos acreditavam na inferioridade inerente das mulheres e apoiavam o domínio masculino. (HOOKS, 1981, p. 72).

Outro fator identificado pela autora como vínculo entre homens foi o reconhecimento do homem negro, que assim como o homem branco, aceita a violência como primeira forma de afirmar poder. Enfim, “o racismo tem sido sempre uma força separadora de homens negros e brancos e o patriarcado tem sido a força que une esses dois grupos” (hooks, 1981, p. 72).

No que diz respeito à questão da Ideologia, em “Ideologias e Ciências Sociais”, Michael Löwy (2006) afirma que é difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo e cheio de significados quanto esse.

Entretanto, no livro “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2006, p. 11) apresentam este termo como um sinônimo equivalente “à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real”, e de que é por meio das formas ideológicas, tais como a religião, a moral, o direito, as doutrinas políticas etc, que a sociedade toma consciência da vida real.

Ao tratar do conceito de gênero no contexto da Ideologia, Mendes (2010, p.17), afirma que esta se apresenta também como uma “forma de discurso, que interpela e qualifica os sujeitos e suas identidades sociais”, e cujos efeitos contribuem de alguma forma com a construção da falsa consciência à medida que o discurso de gênero representa relações imaginárias e não reais, que governam a existência dos indivíduos.

Retomando Saffioti (2004), ela afirma que a sociedade materializa a ideologia, tanto por meio da prática do preconceito e da discriminação de gênero, quanto pelas condições de

raça/etnia, classe social e orientação sexual, além de acrescentar que a grande contradição da sociedade atual é composta pelo entrelaçamento ideológico das condições estruturantes resultantes da reprodução social do patriarcado e do racismo no contexto do capitalismo.

O problema da influência dessas ideias e práticas econômicas e sociais ao longo da história, é que essas concepções foram e continuam a serem estabelecidas de forma violenta contra as mulheres, por meio da adoção de leis que o discurso ideológico apresenta como formas naturais, porém caracterizadas explicitamente por um complexo mecanismo binário de subjugação violenta, de manipulação e exploração da mulher, diante do modelo masculino (LAFER, 2002).

A complexidade e sofisticação desse mecanismo de poder, pautado pela subjugação das mulheres perante os homens, é tão grande que o sexo masculino se utilizou e continua a utilizar, na atualidade, essas expectativas sociais construídas a partir da noção de gênero, não somente no campo filosófico, mas também nos espaços religiosos, políticos e científicos para enfatizar o universo masculino, engrandece-o em sua racionalidade e intelectualidade, em detrimento não somente da inteligência das mulheres, mas também de valores tradicionalmente atribuídos ao universo feminino, como a intuição, o pacifismo, a sensualidade, a ética e a emoção (MARCONATO, 2002).

Portanto, a questão da autoridade do homem sobre a mulher não pode ser vista como datada e restrita a determinada época, mas por meio do estudo dos seus fundamentos históricos em diferentes campos da cultura humano-sociais que vão da religião, à filosofia, à ciência ao modo de produção econômica, seja qual for a sua forma de apresentação.

Durante o período medieval, tem-se que o tratamento para com as mulheres não se fez de outro modo que a antiguidade grega, pois elas continuaram, no mundo ocidental, a serem governadas pelos homens pelo simples fato de serem mulheres. A morte, o trabalho e o sofrimento continuaram a ser instituídos socialmente no mundo feminino, em decorrência da criação e existência de mecanismos de controle sobre elas, pautados, inclusive, pela prática de castigos como formas de violência física e moral, estabelecida pelos próprios homens.

Para autoras como Klapisch-Zuber (1990), as formas de violência instituídas contra as mulheres não se limitaram a garantir a posse da propriedade privada nem as dinâmicas de vida cotidiana entre homens e mulheres, mas também a controlar a sua subjetividade, isto é, os desejos da mulher e qualquer outro tipo de sentimento ou demonstração de prazer, os quais passaram a ser vistos como destoantes tanto em relação à subjetividade masculina quanto aos papéis socialmente estabelecidos para a mulher nos meios familiar e social.

No que diz respeito ao Brasil, além de ter importado dos conquistadores portugueses a lógica da dominação patriarcal dos homens em relação às mulheres, vale citar aqui, que entre 1745 e 1822, a legislação brasileira eclesiástica, ainda influenciada pela cultura ocidental, considerou que a sexualidade feminina deveria ser controlada e o casamento o “remédio da concupiscência”, cabendo à família a responsabilidade quanto ao comportamento feminino.

As mulheres da família ficavam resguardadas pelo pai enquanto eram jovens e virgens; pelo marido, na condição de esposa fiel e, eventualmente, pelos parentes no papel de viúva recatada. Por outro lado, as mulheres da classe trabalhadora eram socialmente invisíveis e em específico as negras eram violentadas sexualmente, maltratadas, usadas com objeto sexual. A autoridade paterna manifestava-se com relação às filhas solteiras, podendo naturalmente aplicar castigos em prol de sua honra e após o casamento a autoridade era transferida para o marido.

Cabia sempre ao homem definir como e quando castigá-la, sendo que o ato de punir era muito bem-visto pela justiça eclesiástica. Segundo Marconato (2002), o mecanismo de controle empregado colocava a família como importante aparelho de perpetuação dos princípios da igreja, do Estado e do patriarcado. Um modelo em que se os homens permitissem desobediência por parte de filhas ou mulheres, seriam, inclusive, considerados criminosos.

Uma das características da desvalorização e invisibilidade das mulheres é o “silenciamento”, são os abusos iniciados contra as mulheres desde a infância no próprio lar, onde eram instruídas (e ainda são em várias partes do mundo) a se calarem diante a violência, inclusive de natureza sexual, por parte dos homens.

Conforme Catherine MacKinnon (MEDIUM, 2018), em “Feminism Unmodified”, o que mais marca e silencia uma mulher é, justamente o abuso sexual que “emudece as vítimas socialmente através da própria violação”, à medida que tanto o silêncio quanto a invisibilidade sejam impostos e perpetuados violentamente de forma continuada e acentuada ao longo das suas vidas

Dentre os vários desafios enfrentados historicamente, a atuação da mulher na sociedade encontra-se, ainda, em processo de negação de seu protagonismo no âmbito do mundo do trabalho. Isso à medida que o trabalho feminino sempre foi menosprezado pelos homens, e de que as mulheres, na condição de classe trabalhadora, também foram desvalorizadas em relação ao salário recebido, às condições e à jornada de trabalho quando comparadas com os homens, além de serem historicamente barradas de empregos com

melhores remunerações e de atividades especializadas, consideradas essencialmente “masculinas”.

Nesse sentido, cabe aqui destacar que o patriarcado como sistema difere do machismo como condutas e formas de pensar, histórico, culturalmente e até os dias atuais ainda é possível afirmar que o machismo é fruto de práticas, ações, gestos, silêncios, proibições, agressões e indiferença de homens sobre as mulheres, sendo manifestado em comportamentos, ações e opiniões, negando a igualdade entre mulheres e homens e reforçando as desigualdades de gênero.

A psicóloga mexicana Castañeda (2006) traz em sua abordagem uma definição pertinente para conceituar o machismo:

[...] como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele. (CASTAÑEDA 2006, p. 16).

O machismo pode ser considerado uma ferramenta que sustenta um sistema de reprodução de dominação, ele emprega o argumento do sexo, mistificando, assim, as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado, que se confirmam mutuamente numa situação de objetos (DRUMONT, 1980, apud SIQUEIRA, 2013).

Fatores como esses, foram presentes durante um longo período da história e com grandes exceções, as mulheres foram explicitamente privadas de acesso à educação em todos os níveis de ensino e de processos formativos relacionados com a capacitação técnica-profissional, sendo legalmente assim, como também de se emancipar politicamente para exercer atividades como o voto, surgindo daí a partir do final do século XIX, movimentos feministas que começaram a lutar por igualdade de direitos por meio da organização de publicações, greves e outras formas de atuação popular, ancoradas na fundação de sociedades sufragistas e da inserção das mulheres nos campos da atuação sindical e política (MARCONATO, 2002).

Traduzindo Louro⁸ (2006), nas últimas décadas do século XIX os processos de modernização industrial, os mecanismos de construção da cidadania dos jovens, e as políticas de higienização da família, também contribuíram, de alguma forma, para oferecer oportunidades de formação à mulher, à medida que foram sendo estabelecidas condições políticas suficientes para que em algumas cidades do país, surgissem as primeiras escolas normais, oferecendo formação docente para pessoas de ambos os sexos, ainda que estes tivessem que estudar em classes separadas.

Apesar das críticas e resistências por parte dos setores machistas e conservadores da sociedade, a educação formal foi instituída para as mulheres sob o discurso ideológico/machista de que elas continuavam a ser consideradas despreparadas e portadoras de “cérebros pouco desenvolvidos”. Isso, apesar de reconhecer que elas tinham uma espécie de inclinação natural para o cuidado das crianças, e de que nada seria melhor do que confiar-lhes a educação escolar, de inclinação natural para o cuidado das mesmas, e de que nada seria melhor do que confiar a elas a educação escolar.

Em outras palavras, a desvalorização da capacidade intelectual e profissional da mulher continuou a prevalecer na cultura brasileira, apesar de ser reconhecido que ela precisaria de educação formal, sendo, nesse contexto, instruída para continuar a aceitar essa situação de desvalorização e preconceito, como algo natural (TOLEDO, 2008, p. 23). Ou seja, a mulher continuaria a nascer e viver com a possibilidade de ser formalmente educada, porém sem conseguir romper com a sua condição de sujeito oprimido, “para saber o seu lugar no mundo, que é sempre, em qualquer âmbito, um lugar subalterno” (TOLEDO, 2008, p. 23).

Nesse sentido, o país continuaria a investir ideologicamente na naturalização dos processos de atribuição do espaço doméstico à mulher, apesar de ela poder contar com a possibilidade de estudar nos sistemas de educação formal instituído no país. Como afirma Saffioti (1987, p.11):

[...] é de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos.

⁸ No Brasil, a atividade docente iniciou no período de 1549 e 1759, especialmente por religiosos Jesuítas (LOURO, 2006).

Vale ressaltar aqui, que na literatura brasileira, na qual também podem ser visualizados fortes traços do patriarcado e do machismo, ainda podem ser encontrados poucos registros referentes à vida e às lutas das mulheres, documentados por elas mesmas, porque a história foi escrita pelos homens, mesmo a mulher sendo ela a protagonista das suas próprias lutas pela conquista de igualdade de direitos e oportunidades.

Existe uma abundância, e mesmo um excesso de discursos sobre as mulheres; avalanche de imagens, literárias ou plásticas, na maioria das vezes obra dos homens, mas ignora-se quase sempre o que as mulheres pensavam a respeito, como elas as viam ou sentiam. (PERROT, 2007, p. 22).

Por outro lado, conforme Teles (2003), somente a partir do final do século XIX e os primeiros anos do século XX, entre 1850 até 1934, depois da conquista do voto feminino, as mulheres começaram a alterar de forma significativa o cenário de invisibilidade de sua história, buscando ampliar a possibilidade da sua emancipação política e mesmo familiar, não somente por meio da sua organização em movimentos sociais, mas também por meio da publicização das suas ideias em revistas e periódicos da época. As lutas das mulheres continuam com avanços, inclusões de categorias até então invisibilizadas (negras, lésbicas, etc) em busca pela libertação da herança deixada pelo patriarcalismo e machismo em busca de sua emancipação na sociedade.

2.1 Mulher e dominação: o problema do patriarcado/machismo estrutural e a necessidade da luta pela sua emancipação

Para compreendermos os diversos passos que foram dados em relação ao protagonismo da mulher, tendo em vista a sua emancipação na sociedade, é fundamental traçar um panorama histórico procurando compreender o viés e a influência do patriarcado e do machismo nessa história.

Nesse sentido, vale recorrer inicialmente à luta dos movimentos feministas, considerando-os como parte de um processo revolucionário por igualdade de direitos e oportunidades, independentemente da condição de gênero. Um processo social em que as mulheres procuram, em essência, o direito de poder decidir por si mesmas sobre questões inerentes a seus universos e subjetividades, incluindo aqui o da sua corporeidade e, portanto, na condição de sujeitos históricos e sociais.

Definir o termo feminismo não é uma tarefa fácil, pois não é considerado um movimento unificado. Em termos gerais, é possível afirmar que se trata das manifestações

coletivas e solidárias de luta por dignidade, direitos e iguais oportunidades e condições de sobrevivência para as mulheres, inclusive no mundo do trabalho. Uma ação dinâmica e complexa, que visa propagar e ampliar seus horizontes junto à população e em defesa das suas bandeiras de luta. Movimentos que refletem as contradições da luta de classes por ser caracterizado, tanto por visões conservadoras quanto críticas de mundo, e por ser orientado por diferentes visões/concepções sociais de mundo. Portanto, falar de feminismos é uma tarefa esclarecedora sobre as relações de poder nas sociedades em que estamos inseridos.

O materialismo histórico dialético possibilita uma análise crítica sobre as relações sociais, mediante uma perspectiva de totalidade e de busca pela apreensão das mediações que possibilitam o desvelar da essência dos fenômenos sociais, portanto, indo além das suas expressões imediatas (Kosik, 2002). Esse método, incorporado aos estudos feministas marxistas, possibilita uma perspectiva teórica e também político-interventiva de desnaturalização das particularidades das diversas desigualdades. O patrimônio categorial da tradição marxista, construído na perspectiva metodológica do materialismo histórico dialético, elucida e desvela as bases concretas das determinações das explorações e opressões na emergência e desenvolvimento do modo de produção patriarcal-racista-capitalista, instrumentalizando-nos a intervir para a organização e a atuação feminista classista e antirracista. Nessa direção, esse patrimônio categorial nos possibilita um entendimento da condição da mulher no capitalismo, bem como aponta para a sua necessária participação política como integrante da classe trabalhadora na construção de um projeto societário emancipador. De acordo com Beauvoir (2016), as mulheres passaram a se questionar sobre seus direitos que inclui o direito ao exercício da cidadania durante a revolução francesa. Foi nesse contexto que elas passaram a se questionar sobre esses aspectos à medida que se inseriram junto com os homens na luta pela cidadania, isto apesar de saber que “[...] não foi o povo que dirigiu a revolução nem quem colheu o fruto dela” (BEAUVOIR, 2016, p.159), assim como também que as mulheres em geral, continuaram a ficar na invisibilidade apesar diante das conquistas políticas alcançadas pela revolução. (CISNE, 2018, p. 214).

Nessa perspectiva, considera-se que ao longo da história sempre houve mulheres que se rebelaram contra a sua condição de seres “invisíveis e silenciados” no contexto das relações sociais. Apesar de ser muito antigo o processo de opressão dos homens sobre as mulheres, a luta pela libertação deste tipo de controle social teve como marco histórico a revolução socialista na Rússia, iniciada em 1917.

A União Soviética é reconhecida como um dos primeiros países a tomar medidas concretas para alcançar a igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres, contando com o engajamento e a militância de intelectuais que incorporaram, teórica e

praticamente essa luta econômica, ideológica e política imprescindível para a emancipação das mulheres trabalhadoras.

Uma militante, intelectual e servidora do Estado soviético, surgida no meio da luta das trabalhadoras russas, foi Alexandra Kollontai (1872-1952)⁹, cujos estudos da realidade, baseados no materialismo histórico dialético, deixaram contribuições fundamentais para a compreensão dos processos revolucionários de batalha pela emancipação feminina. Para Kollontai (2007, p. 14):

A família, na cidade e no campo, era um polo de reprodução da ideologia patriarcal mais retrógrada, dos costumes e tradições mais conservadores. O homem era o agente ativo que decidia e controlava, desde os núcleos menores, como a família, até as instituições do Estado. A mulher estava relegada a um segundo plano. Seu destino sobre a terra já estava traçado ao nascer: casar e procriar. No campo, ela era praticamente uma escrava do homem, cumprindo ordens, cuidando dos filhos, carregando nos ombros o peso das tarefas mais embrutecedoras, como o cuidado da casa e da limpeza dos campos. Nas cidades, a mulher russa demorou a incorporar-se em massa ao trabalho industrial, e quando o fez, confiscada pelo capital, foi sob o jugo de uma exploração desumana.

Kollontai (2007) se opôs ao momento histórico e político vivenciado pelas mulheres na Rússia do século XIX e início do século XX, ao iniciar uma análise crítica do patriarcado e sua relação com a opressão e os limites da emancipação feminina. Para essa autora, o patriarcado se articula dialeticamente com o surgimento da propriedade privada, subtendendo que as relações sociais de exploração e dominação dos homens sobre as mulheres se dão de forma histórica e são suscetíveis à ruptura das formas de produção da existência humana.

O patriarcado – como forma de organização social na qual é exercido o poder do homem sobre a mulher – não é exclusivo do capitalismo. Ele surge na história da humanidade juntamente com a propriedade privada, que coloca a questão da transmissão da riqueza, da herança e da definição da paternidade. Antes do surgimento da propriedade privada, a sociedade se organizava em torno da figura da mãe. Com a família monogâmica, quando

⁹ Alejandra M. Domontovitch, logo conhecida como Alexandra Kollontai, o sobrenome do seu marido, nasceu no ano de 1872 na cidade de São Petersburgo. Foi filha de uma família de proprietários nobres, sendo seu pai um general russo de origem ucraniana [...] e sua mãe finlandesa de origem camponesa. Os acontecimentos históricos ocorridos na Rússia do final do século XIX e dos primórdios do século XX, o tipo de educação que recebeu, a família que teve, assim como a cidade onde nasceu, condicionaram sua formação e seu posterior desenvolvimento. Viver em San Petersburgo nas últimas décadas do século passado significava viver em um dos centros industriais mais importantes da Rússia, superior a Kiev, Odesa e Moscou. A indústria pesada mais importante do país, radicava ali, desde o momento em que se constituiu, à medida que ia crescendo a indústria e a concentração operária, um dos focos mais importantes do movimento operário russo (KOLLONTAI, 1978, p. 18).

a mulher é entregue “*ao poder do homem*”, como explicou Engels, nasce o germe do Estado patriarcal. Ao modo de produção capitalista corresponde o estado burguês, no qual se mantém o patriarcado – e não poderia ser diferente, pois a questão da propriedade privada e sua transmissão seguem colocadas. (BOITO, 2016, p. 22).

Kollontai (2007) assumiu tarefas de liderança de comando no governo e no partido, foi uma revolucionária que ousou lutar de forma organizada e coletivamente por uma revolução social abrangente para a superação da opressão sofrida pelas mulheres. De acordo com seus relatos, ela tinha consciência que o resultado do processo de transição não se daria por decretos, nem de forma espontânea, mas, sim, com intervenções da educação, da política estatal e da organização das mulheres comunistas.

Para Kollontai (2007), a abolição da propriedade privada e a incorporação das mulheres na produção não eram suficientes para que elas conquistassem sua emancipação intelectual, política e inclusive, sexual. Em sua concepção, era importante a construção de uma nova visão de maternidade e um novo conceito de amor, pois o matrimônio era visto tal qual era concebido como uma posse do homem sobre a mulher.

Kollontai (2007) empenhou-se em aprofundar a concepção marxista tradicional da opressão das mulheres e em trabalhar pela emancipação feminina durante todo o período revolucionário, emancipação esta que atravessou barreiras do matrimônio tradicional ao amor camaradagem, foi além da independência política e social como também das concepções de companheirismo, liberdade sexual e, acima de tudo, do amor que pode prevalecer desde que este não impeça a mulher de exercer seus ideais intelectuais e políticos.

A “nova mulher”, tema recorrente em suas obras, em que ela defendeu e viveu uma forma de relação “nova” entre homens e mulheres, livre de sentimentos de posse, violência, desrespeito e baseada no respeito mútuo. Kollontai (2007) foi além da realidade objetiva de seu tempo, sendo considerada uma das Marxistas a fazer a ponte entre “sexualidade e luta de classes”, fazendo diálogo entre o feminismo e o marxismo, gênero e classe, sendo esta ponte significativa para contribuir com a reflexão e compreensão do movimento de emancipatório da mulher.

[...] O matrimônio legal está fundado em dois princípios igualmente falsos: a indissolubilidade, por um lado, e o conceito de propriedade, da posse absoluta de um dos cônjuges pelo outro. A indissolubilidade do matrimônio legal está baseada numa concepção contrária a toda ciência psicológica; na invariabilidade da psicologia humana no transcurso de uma longa vida. [...] O segundo fator que envenena o matrimônio legal é a ideia de propriedade, e

posse absoluta de um dos cônjuges pelo outro. (KOLLONTAI, 2011, p. 28-30).

Contrariando, portanto, a lógica do matrimônio tradicional, instituído na égide do patriarcado, a autora relata ainda que:

Cada época da história possui seu próprio ideal de amor. [...] cada classe, em seu próprio interesse, atribui à noção moral de amor um conteúdo determinado. Cada grau da civilização traz à humanidade sensações morais e intelectuais mais ricas em matizes, que cobrem o amor com um colorido diverso. A evolução no desenvolvimento da economia e nos costumes sociais foi acompanhada de novas modificações no conceito de amor. Alguns matizes desses sentimentos se reforçavam, mas os outros caracteres diminuíaam ou desapareciam totalmente. O amor, no transcurso dos séculos de existência da sociedade humana, evoluiu de um simples instinto biológico (instinto de reprodução, comum a todos os seres vivos, superiores ou inferiores, divididos em dois sexos) e se enriqueceu sem cessar com novas sensações, até converter-se num sentimento muito complexo. O amor deixou de ser um fenômeno biológico para converter-se num fator social e psicológico. (KOLLONTAI, 2011, p. 122-123).

A autora também se diferenciou das concepções, ideias e atitudes tradicionais a respeito da mulher, ao estabelecer uma crítica às vertentes feministas que preconizavam a uniformização da luta entre as mulheres de todas as classes ou àquelas de caráter reformista e desarticuladas da questão operária (feminismo burguês), além de ter sofrido com a relutância dos homens marxistas russos em se envolverem efetivamente com a questão da opressão e marginalização das mulheres, por imaginarem que o resultado final da revolução deveria ser basicamente a luta de classes.

No entrelaçamento entre a exploração das mulheres nas relações de trabalho, na ausência da participação na vida política, na dependência econômica, da família, da maternidade, Kollontai (2007) não foi solitária nessa luta, teve como amigas confidentes e parceiras Clara Zetkin¹⁰ (1857-1933) e Rosa Luxemburgo¹¹ (1871-1919). Mulheres que também sofreram ameaças foram exiladas e até pressionadas. Entre elas, trocavam experiências e

10 Clara Josephine Zetkin, nascida Eißner (Wiederau, 05 de julho de 1857- Arkhangelskoye, 20 de junho de 1933) foi uma professora, jornalista e política marxista alemã. É uma figura histórica do feminismo. Foi uma das fundadoras e dirigentes do Socorro Vermelho Internacional.

11 Rosa Luxemburgo nasceu em 05 de março de 1871, em Zamosc, pequena cidade da Polônia ocupada pela Rússia, quinta filha de uma família judia, emancipada e culta. Em Varsóvia, estuda no liceu russo para moças, onde começa a participar do movimento operário polonês ilegal. Para escapar da perseguição política, com 18 anos incompletos, refugia-se na Suíça. Em Genebra, conhece Leo Jogiches, jovem revolucionário de Vilna (Lituânia), na época com 24 anos, seu grande amor e mestre político na juventude. Tornam-se amantes no verão de 1891, um relacionamento intenso e conturbado que durou quinze anos; as relações políticas continuarão até o fim da vida (LUXEMBURGO, 2011).

compartilharam pontos de vista, concepções e leituras acerca do marxismo e da realidade das mulheres. No caso de Clara Zetkin, ela aderiu ao marxismo na juventude logo após terminar o magistério. No seio do movimento socialista, organizou um Movimento Feminino Internacional, diferenciando-se do feminismo burguês e foi idealizadora do oito de março “dia internacional da mulher”¹². Lutou pela paz e contra o fascismo¹³, em seus questionamentos abordou a luta de classes pelos interesses da mulher como vítima da opressão sofrida pelos homens, e foi a favor da união das mulheres, pois no calor da luta havia uma divisão das mulheres burguesas e proletárias dentro da luta pela emancipação feminina. Zetkin se pronunciou no Congresso Internacional Socialista de 1907:

As proletárias socialistas não podem contar, portanto, com o apoio das mulheres burguesas na luta por seus direitos civis; as contradições de classe impedem que as proletárias possam aliar-se com o movimento feminista burguês. Com isso, não queremos dizer que devam rechaçar as feministas burguesas se elas, na luta pelo sufrágio universal feminino, se puserem a seu lado e sob sua direção para combater nas frentes o inimigo comum. Porém, as proletárias devem ser perfeitamente conscientes de que o direito de voto não pode ser conquistado mediante uma luta do sexo feminino sem discriminação de classe contra o sexo masculino. (BOITO, 2016 apud KOLONIAI, 2017, p. 46).

Dessa forma, é possível compreender que é com e a partir da luta de classes de todos os explorados, contra todos os exploradores, também sem nenhuma discriminação de sexo, que a igualdade de direitos pode se efetivar.

Rosa Luxemburgo (1871-1919) também teve uma participação importante nessa batalha. Defendeu a luta de classe como recurso para combater a dupla dominação burguesa pelo estado burguês sobre as mulheres trabalhadoras. Para ela, a conquista de emancipação não deve ser limitada às novas leis e à concessão de necessidades básicas, sendo necessário superar a propriedade privada como causa da divisão dos homens, subjugando uns aos outros.

¹² Ao participar do II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas, em Copenhague, em 1910, Clara Zetkin propôs a criação de um Dia Internacional da Mulher sem definir uma data precisa. Contudo, vê-se erroneamente afirmado no Brasil e em alguns países da América Latina, que Clara teria proposto o 8 de março para lembrar operárias mortas num incêndio em Nova Iorque em 1857. BLAY, Eva Alterman. **8 de março: conquistas e controvérsias. Estudos feministas**, p. 601. 2/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zSfcjFQPyGjGDwpR53pQcxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

¹³ Fascismo é uma ideologia política ultranacionalista e autoritária caracterizada por poder ditatorial, repressão da oposição por via da força e forte arregimentação da sociedade e da economia, posiciona-se na extrema-direita rejeita a afirmação de que a violência é automaticamente negativa por natureza e acredita que a violência, guerra ou imperialismo são meios pelos quais se pode chegar ao rejuvenescimento da nação.

Clara Zetkin (professora, jornalista marxista), Rosa Luxemburgo (filósofa, economista, pesquisadora, ativista e teórica) e Alexandra Kollantai apontaram caminhos para que a luta pela emancipação e libertação da opressão masculina da mulher fosse discutida, deixando contribuições e reflexões sobre o debate marxista, a luta de classe, gênero, liberação e opressão sexual da mulher, ou seja, emancipação humana.

2.2 A mulher brasileira e a luta pela emancipação

No que diz respeito ao Brasil, de acordo com Moura (2018), o movimento feminista surgiu no início do século XIX, sendo que:

As feministas dessa onda utilizaram as letras como estratégia de militância na luta pela emancipação feminina pela conquista de direitos. Ao adentrar gradualmente no universo jornalístico tradicionalmente masculino, as mulheres ganharam visibilidade, força e espaço para suas lutas de gênero. (MOURA, 2018, p.62).

Até a promulgação da Constituição de 1824, com algumas exceções, e posteriormente com a promulgação da Constituição de 1891, o marco legal instituído na sociedade delimitava claramente o impedimento do direito a voto para as mulheres, os analfabetos, soldados, pessoas menores de 21 anos e aquelas abaixo da linha de pobreza.

A partir do Decreto 21.076 24, de fevereiro de 1932, durante o governo Getúlio Vargas (1930 – 1945), dentro do período que marcou o fim da denominada “República Velha” foi concedido o direito ao voto feminino. Além disso, enquanto:

[...] o Brasil entrava num período de reorganização do Estado: novos ministros foram estruturados e uma nova Constituição foi outorgada, reforçando alguns direitos até então reivindicados pelas mulheres. Alguns decretos estabeleceram a jornada de oito horas para o ofício da indústria e regulamentaram o trabalho feminino, a licença-maternidade e o salário-mínimo. (SCHUMAHER; CEVA, 2015, p. 62).

Concomitante ao início das ações feministas na Europa, o movimento das mulheres no Brasil teve uma clara conotação de classe, ao ser organizado pela elite branca do país, à procura, principalmente, de emancipação política traduzida na prática pelo direito ao voto.

A segunda onda do movimento feminista foi identificada na década 1960, a partir da publicação de uma obra considerada de grande valor para essa luta. Trata-se do livro “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, publicado entre os meses de maio e outubro de 1949,

no qual a autora estabelece uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher” (PINTO, 2010, p. 16).

Beauvoir, rejeita valores hierárquicos relacionados à posição da mulher na sociedade, ela questiona o que estava comumente estabelecido que fatores biológicos, intelectuais e financeiros determinavam a posição da mulher na sociedade.

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Esse período pode ser caracterizado, dentre outros aspectos, pela identificação de lutas das mulheres pobres, da liberação sexual, e uma intensa luta contra a discriminação racial, pelos direitos de minorias e reivindicações estudantis (ALVES, 2007, p. 58).

A denominada terceira onda do feminismo apareceu nos anos 1980, um período em que o movimento feminista fortalece e amplia as suas reivindicações populares e seus estudos políticos relacionados com questões associadas à violência, poder e sexualidade, contando com uma maior participação e representação da mulher em diversos setores da sociedade nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Nessa fase há uma crítica ao feminismo social acadêmico que focava na realidade de uma mulher específica “branca e burguesa”, negligenciando a multiplicidade de categorias como as de gênero, raça e orientação sexual, não oferecendo voz àquelas mulheres que ainda são vítimas de outros modos de opressão, que sejam os de gênero. Uma das contribuições importantes para as mulheres negras e as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais - LGBTQs, foram as discussões por meio da Interseccionalidade, uma categoria de análise reconhecida como uma das mais importantes contribuições do pensamento feminista para o pensamento social. Essa categoria é fruto de intensos debates políticos e intelectuais no âmbito dos feminismos que se desdobram a partir das críticas de feministas negras, nos anos 1970, e que se intensificam nos anos 80, à estabilidade homogeneizante da categoria mulher, enfatizando as articulações com raça, classe e sexualidade, entre outras diferenciações sociais.

A lógica da interseccionalidade é trabalhar na ótica da necessidade de visibilizar sujeitos que estão naturalmente invisíveis aos olhos da sociedade, e que possuem suas experiências e vivências negligenciadas, uma forma mais harmoniosa e coerente de se trabalhar com discussões sociais que não excluem classes de pessoas, sejam elas sociais, raciais e de gênero. Nesse contexto, abre-se parêntese para enfatizar que as mulheres negras já

estavam utilizando a abordagem da interseccionalidade mesmo antes do termo vir a ser conhecido, para lutar por visibilidade e igualdade de direitos, já que até mesmo nos movimentos feministas eram tratadas de forma diferente.

Nesse contexto, no início da década de 80 Hooks se destaca entre as intelectuais e ativistas negras dos Estados Unidos, que não só lutou contra a invisibilidade e silenciamento da mulher negra, mas também vivenciou, no seio familiar, educacional inclusive universitário, as diferentes formas de racismo, discriminação, invisibilidade e silenciamento das mulheres negras.

Hooks consegue interpretar e criticar as conexões hereditárias entre a supremacia branca, patriarcado, economia e desenvolve uma vasta produção científica que é referência para compreensão de como as dinâmicas de raça, classe e gênero se exprimem nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas. Nesse contexto, suas teorizações foram construídas rente ao corpo, uma prática narrativa que, mesmo tratando de assuntos complexos, convida o leitor para a conversa e o para o encontro

Em sua trajetória, Hooks demonstrava o desejo de construir práticas pedagógicas democráticas que valorizem a diferença, sem fugir dos conflitos, mas fundadas no respeito à dignidade humana, dessa forma declara sua inspiração no educador brasileiro Paulo Freire em suas reflexões “A presença de Paulo Freire me inspirou” (Hooks, 2013, p. 80).

No Brasil, autoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Helena Theodoro, Sueli Carneiro, entre outras, também trabalharam nas especificidades das mulheres negras, articulando raça, classe, gênero e sexualidade em suas criações conceituais e trabalhos acadêmicos.

Entretanto, a partir dos anos 1990, no contexto da redemocratização do Estado brasileiro, o movimento feminista passou a trabalhar fortemente em assuntos relacionados às questões de gênero, logo após a tradução do texto de Joan Scott, denominado de “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” (CISNE, 2015).

Correa (2001) reafirma a importância da luta feminista ao constatar que diante da presença das marcas da invisibilidade e da desvalorização, em todos os aspectos as mulheres resistentes ao contexto patriarcal começaram a se tornar protagonistas de um movimento popular, dentro do qual, particularmente nas últimas três décadas do século XX, passaram a protagonizar uma história revolucionária pela conquista de igualdade de direitos e oportunidades. Movimento este que “além de se expressar de forma ampliada e significativa a partir da década de 1970, também esteve intimamente articulado com outros movimentos

sociais da época: movimentos populares – que iam desde a luta por moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte), até a luta pela criação de creches nas fábricas e universidades” (CORREA, 2001, p. 13).

Vale destacar, que no plano teórico-conceitual, durante a década de 1980, a expressão “gênero” passou a ser incorporada ao movimento feminista, passando a ter uma conotação mais ampla do que o termo “mulher”. Enquanto que ideologicamente a palavra mulher está atrelada ao jargão “sexo frágil”, por estar associado a uma questão biológica comparativa com o sexo masculino. Assim, o conceito de gênero começou a ganhar espaço nos anos 1990, ao ser tratado como uma categoria de pesquisa fundamental, compreendido como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas no estudo “das diferenças percebidas entre os sexos, e [...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOOT, 1995, p. 86).

A partir de então, a questão de gênero passaria a ser utilizada nos estudos sociológicos e históricos para criticar as justificativas biológicas, ideologicamente estabelecidas, e analisar em profundidade as relações de poder entre homens e mulheres, superando, dentre outros aspectos, o uso banal do termo “gênero” como substituto de “mulher” (SANTOS, 2020).

A caracterização do conceito de gênero, como uma categoria de análise, passou a contribuir, dessa forma, com a produção teórica sobre a corporeidade feminina, e a alterar significativamente a produção discursiva, inclusive a nível do senso comum, que viria contribuir com a reformulação crítica das representações ideologicamente estabelecidas sobre as relações de poder instituídas entre a masculinidade e a feminilidade. Questões estas que autores como Meyer (1996) se dedicaram em estudar quanto à forma como tais relações são concebidas, constituídas e reproduzidas na vida cotidiana, de forma a perpetuar o patriarcado e o machismo estruturalmente constituídos em praticamente todas as dimensões da existência humano-social, nas quais se materializam as relações de poder entre homens e mulheres, motivo pelo qual as relações de gênero podem ser compreendidas como:

[...] a instância em que e por meio da qual os seres humanos aprendem a se converter em e a se reconhecerem como homens e mulheres, nos diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Porque referida a um corpo físico, portanto natural, a diferença sexual assume um estatuto de fixidez e universalidade, que oculta as clivagens, reagrupamentos e ressignificações produzidas na dinâmica de relações de poder e resistência, específicas e particulares, que constroem e reconstroem o sujeito sexuado. (MEYER, 1996, p. 48-49).

Em síntese, o estudo das relações de gênero, orientado por uma perspectiva de análise crítica, deve reconhecer, portanto, que historicamente a convivência entre homens e mulheres, adotada dentro de determinadas condições materiais da existência, vai além das determinações ou condicionantes biológicas entre os sexos para se constituir ideologicamente como espaço de dominação/poder, caracterizado, dentre outros aspectos, pela subordinação do sexo feminino ao sexo masculino.

Entretanto, e independentemente das questões de gênero, vale lembrar Foucault (1985), para quem a partir do estudo das relações humanas, regidas pelas lógicas macro e microfísicas do poder, chegou à conclusão de que essas instâncias representam uma multiplicidade de correlações de força que se materializam, dentre outros aspectos, por meio e através de enfrentamentos incessantes que constantemente transformam, reforçam e até invertem:

[...] os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as **estratégias** em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1985, p. 88-89) (Grifo nosso).

Entretanto, vale ressaltar que para Foucault (1985) não basta afirmar que o exercício de poder de uns sobre outros emana dos aparatos estatais para controlar e reprimir os sujeitos, mas que a dominação é uma condição existencialmente instituída que interpela às pessoas a partir das suas próprias vidas cotidianas, se relacionando não somente de forma violenta, mas também de forma sutil, em todos as dimensões e segmentos que constituem a sociedade.

Foucault (1985) adverte ainda que o exercício do poder pode se tornar cada vez mais sofisticado no processo civilizatório à medida que se utiliza de conhecimento que lhe serve de instrumento e justificação para, inclusive, promover a ampliação da reprodução desse mesmo poder, por meio da formação de instituições sociais dotadas de regras que deverão contribuir para legitimar socialmente e procurar perpetuar as estratégias adotadas, procurando com isso, garantir em última instância, a reprodução ideológica de valores e práticas socialmente estabelecidas para o exercício de tal poder.

Nesse sentido, tomando como base os estudos de Meyer (1996), Foucault (1985) traz o entendimento de que práticas sociais baseadas no exercício do poder de uns sobre outros, tais como as questões de classe social, o patriarcado, o machismo e o racismo, representam

fundamentalmente estratégias de poder, ideológica e institucionalmente instituídas tanto na vida cotidiana quanto no campo institucional, para conceber, reproduzir, legitimar e perpetuar formas de dominação baseadas em processos de controle e monitoramento permanente dos “corpos físicos”, ou melhor, de sujeitos, entendidos estes como corporeidades dotadas de sentimentos e desejos.

Nesse sentido, concordamos com Barbosa (2022) quando afirma que ao tratar as relações de poder, Foucault se aproxima de Marx à medida em que este compreende a materialidade dessas relações a partir de uma análise multilateral.

Nessa perspectiva, o próprio poder se apresenta de natureza múltipla, de modo que não caiba mais o discurso sobre o poder, sendo antes necessário tratar de múltiplos poderes que se interligam e se articulam conforme as múltiplas realidades nas quais se inserem. Neste sentido, o poder não pode ser pensado mais como uma ação específica, sendo antes um sentido geral de relações que, a partir de um jogo de forças, exerce uma determinação sobre a própria forma de ser daquele a quem se coloca. Assim, Marx se aproximaria muito mais de Foucault, propondo um conjunto de relações de poderes locais que se combinariam em estruturas maiores e mais complexas, de modo a constituir, a partir da periferia, os grandes mecanismos de poder, do que de uma concepção jurídica moderna, que o toma como um centro irradiador, a partir do qual a periferia se submete. (BARBOSA, 2022, p. 4).

Por esses motivos, o próprio Foucault (1985), além de criticar o denominado “marxismo academicista”, também escreveu que Marx deveria ser interpretado para além da visão economicista da sua obra, devido ao fato de que o estudo das relações de poder para esse pensador não deveria:

[...] ser consideradas de uma maneira esquemática como: de um lado estão aqueles que tem o poder e de outro os que não tem. Mais uma vez aqui um certo marxismo acadêmico utiliza frequentemente a oposição classe dominante X classe dominada, discurso dominante X discurso dominado etc. Ora, esse dualismo, em primeiro lugar **nunca** será encontrado em Marx, em troca pode ser encontrado em pensadores reacionários e racistas como Gobineau, que admitem que numa sociedade sempre haja duas classes, uma dominada e outra que domina. **Você pode encontrar isso em muitos lugares, mas nunca em Marx** porque com efeito Marx é demasiado astucioso para poder admitir uma coisa dessas; ele sabe perfeitamente que **o que faz a solidez das relações de poder é que elas não acabam nunca, não há de um lado alguns e de outro muitos, elas passam por todas as partes; a classe operária retransmite relações de poder, exerce relações de poder**” (FOUCAULT, 1982, p. 41). (Grifos nossos).

Essa leitura de Marx, a respeito das relações de poder, ocorre à medida que, fundamentada no princípio da totalidade, contribuiu significativamente para desvendar

contradições e explicar os mecanismos que confluíram, dentre outros aspectos, para a constituição do Estado burguês, tomando como base as dinâmicas de poder instituídas no modo de produção capitalista e sua respectiva forma de vida cotidiana, cuja centralidade dessa análise, é constituída pela caracterização de uma categoria central, qual seja, o mundo do trabalho.

Para Marx, a sociedade, articulada por meio de uma formação social concreta, seria produto do desenvolvimento histórico-social, tivessem os homens consciência disso ou não. Entretanto, os homens não poderiam eleger a formação social em que se encontram nem tampouco arbitrar livremente sobre as suas forças produtivas. A formação social e as forças produtivas herdadas seriam o resultado, respectivamente, das lutas sociais e da ação sobre a natureza conduzidas por parte dos homens que os precederam. A sociedade conformaria-se **em um todo complexo e interdependente**, fundado por múltiplas determinações. Um determinado nível do desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo, corresponderia a um desenvolvimento das formas de organização social – organização da família, das classes sociais etc. Um determinado nível de desenvolvimento das formas de organização social, corresponderia a Estado. Um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção corresponderia a certas expressões ideológico-culturais (MARX; ENGELS, 1952, p. 414-424). A correspondência entre os diversos níveis da vida social não obedeceria a uma relação mecânica (e necessária) entre causa e efeito, a exemplo do mundo natural, mas sim uma correspondência dialética, na qual os sujeitos histórico-sociais determinariam o curso da realidade. A sociedade, articulada por meio de uma formação social concreta, encontrar-se-ia em constante movimento. Portanto, qualquer formação social seria sempre transitória e histórica. Este conceito de “sociedade” é uma apreensão da realidade proporcionada pelo método dialético materialista histórico. A compreensão das sociedades de classes, por exemplo, não poderia ocorrer, portanto, abstraindo a gênese da sociedade, o modo como ela é produzida e a forma como ela opera em função da sua própria gênese. (BARBOSA, 2012, p. 3-4). (Grifo nosso).

E é justamente nesse complexo dialético de organização histórica dos modos e das relações de produção que alcançaram no capitalismo uma das suas máximas formas de expressão, que também se materializou, particularmente a partir do século XIX, a luta de resistência das mulheres pela sua libertação e emancipação religiosa, política e universal, tanto na vida cotidiana quanto nos contextos ideológicos e institucionais que sempre condicionaram e determinaram mecanismos de dominação e submissão estabelecidos pelos homens mediatizados pela estrutura e lógica de funcionamento do Estado burguês dentro do qual:

O sexo feminino sempre foi visto como sinônimo de fragilidade e medo, mas, mas com o passar do tempo, essa ideia da mulher ser sempre fraca foi

se modificando. O primeiro passo, para a mulher ser vista como equivalente ao homem, foi o de ingressar no mercado de trabalho e participar da vida política. Tais fatos auxiliaram na valorização da imagem da mulher diante da sociedade. Isso se tornou mais perceptível e podemos destacar a eleição da atual presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Além disso, as mulheres passaram a exercer profissões tidas como masculinas, fato que se tornou cotidiano: pedreira, mestre de obra, motorista de táxi, motorista de ônibus etc. (SOUZA; KAZMIERCZAK; COUTO, 2012, p. 7).

A busca da libertação da mulher na sociedade contemporânea, sempre influenciada pelas relações de produção e, portanto, do mundo do trabalho, implicou nesse contexto, a compreensão de que para além da luta por mais autonomia na vida cotidiana, esta luta deveria ser politicamente estendida aos mecanismos jurídico-estatais, visando viabilizar a institucionalização dos seus direitos, tendo em vista a conquista e a materialização da sua emancipação universal, tal como ocorreu, por exemplo, no Brasil, com a promulgação da “Lei Maria da Penha”, Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Isto, apesar de saber que, independentemente das conquistas resultantes da histórica luta das mulheres, a inferioridade e a violência continuam a persistir no mundo contemporâneo (BASTOS *et al.*, 2016, p.196).

Ao longo dos últimos séculos, o movimento feminista vem se concebendo como uma das principais formas de manifestação social de caráter transformador, lutando por mais direitos para as mulheres, que desde sempre estiveram submetidas às vontades masculinas. É a partir das principais revoluções liberais que começa a se criar a consciência da mulher como um ser autônomo, capaz de tomar as próprias decisões e de lutar pelos próprios desejos. Assim, com o tempo essas mulheres começaram a se unir na defesa de um interesse em comum: garantir igualdade entre os gêneros. (BASTOS *et al.*, 2016, p.196).

Para Lafer (2002), a superação de toda forma de violência contra as mulheres continua a exigir a participação ativa das mulheres, motivo pelo qual, dentre outras ações, ainda é preciso chamar a atenção dos governantes e da sociedade civil, na esperança de afirmar um olhar mais atento para a diferença, a discriminação, a invisibilidade e outras formas de violências sofridas pelas mulheres, dentro das quais incluem, necessariamente, a necessidade da ampliação em igualdade de condições com os homens e da sua atuação no mundo do trabalho.

Corroborando com esse pensamento, Magalhães (1980, p. 29) declara que:

Relativamente à participação da mulher no mercado de trabalho, no Brasil ainda é muito pequena, apesar de que essa participação tem subido sensivelmente desde 1973. A causa do aumento parece ser a aplicação do mercado de trabalho pela criação de novos empregos e a diminuição, na

última década, dos níveis de renda real de grande parcela da população brasileira, tornando dessa forma necessária a participação da mulher para complementação do orçamento doméstico. Mesmo assim a taxa de atividade feminina no Brasil é ainda muito pequena em relação aos outros países do mundo (em 1960 ocupava o último lugar) e apesar do aumento, é a quinta parte da atividade remunerada no Brasil. O problema se agrava quando consideramos as regiões menos desenvolvidas do Brasil.

Nesse norte, vale ressaltar que para autores como Teixeira (2012), o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, desde a conquista do direito ao voto, não caracteriza autonomia sobre sua própria vida, uma vez que ainda hoje elas continuam à mercê de projetos políticos e/ou judiciais que não lhe garantem a sobrevivência e a resistência aos atos de violação dos seus direitos, e de que nem sempre a ascensão profissional e pessoal é sinônimo de alcance de melhores condições psicológicas e físicas, haja vista que tal como continuamente denunciado pela mídia (falada e escrita), continuam a persistir situações de violência doméstica contra mulheres com essas características, motivos pelos quais aspectos socioeconômicos e psicoafetivos ainda devem continuar a ser tratados, inclusive por meio da atuação do Estado para proteger a mulher da violência doméstica, de forma a inibir efetivamente o seu agressor.

2.3 A mulher no “mundo do crime” de acordo com a visão de mundo masculina

Além de reconhecer a importância e o valor das lutas e conquistas advindas do movimento feminista e as questões de gênero também é preciso reconhecer que ainda existem inúmeras dificuldades que continuam a limitar e impedir estrutural e ideologicamente, que seja alcançada uma visão e práxis emancipatória de natureza hegemônica a respeito das mulheres na vida em sociedade. Um desses entraves relaciona-se, objetivamente, com o fato de que no contexto do sistema do capital, parte das mulheres oriundas das mais diversas classes sociais vêm participando, voluntária ou involuntariamente, da reprodução de dinâmicas sociais vinculadas diretamente ao denominado “mundo do crime”. Estudos que tratam da mulher e sua relação com a criminalidade apontam alguns fatores históricos, associados a práticas de transgressão a leis impostas desde a antiguidade por homens, sendo a maioria delas atreladas a questões religiosas (MENDES, 2012).

A herança das fogueiras inquisitórias é um dos fatores que contribuíram, ao longo da história, para perpetuar ideias a respeito da mulher criminosa. Mulheres culpadas por homens

em nome da religião, por terem sido identificadas inicialmente com as práticas da bruxaria, da prostituição e da loucura.

Quanto à bruxaria, essa prática foi relacionada com mulheres que exerciam ou demonstravam conhecimentos medicinais, herdados das mães, avós e cujos poderes curativos passaram a ser desviantes por atentarem, dentre outros aspectos, à sacralidade dos corpos defendida pela igreja católica durante a idade média. Vale mencionar, que durante a idade média o conhecimento era visto por essa instituição como ameaça ao exercício da profissão dos médicos por essa atividade ser exclusivamente masculina, já que a mulher não tinha direito a estudar. A caracterização da bruxa, que vigorou durante a Inquisição, ressoando até os dias de hoje, constitui-se como um dos elementos mais perversos produzidos na sociedade patriarcal do ocidente (ZORDAN, 2005).

Além disso, as mulheres também passaram a ser perseguidas e condenadas pela Inquisição, devido ao fato de “enfeitiçarem” os homens por causa da beleza e sensualidade, não enquadrada aos padrões da época, assim como também pelo fato de não se declararem cristãs. Tudo isso, se transformou em motivo de julgamento e condenação para serem queimadas em fogueiras nas praças públicas. Em síntese:

A inquisição, de fato, é de suma relevância para que se compreenda a mulher como uma “classe perigosa” a ser reprimida. Todavia, a herança do período medieval é ainda mais profunda do que o número de mortas nas fogueiras. Para as mulheres, no que concerne aos processos de criminalização e de vitimização, o ideário medieval inquisitorial ainda persiste. Creio que, a partir desta constatação, seja possível compreender como o poder punitivo se consolidou ao longo dos tempos, sob as bases de um amplo esquema de sujeição. (MENDES, 2012, p.184).

Contrariamente à bruxaria, a qual foi historicamente associada à criminologia feminina, desde a idade média, no que diz respeito à prostituição esta nem sempre foi vista como tal, devido à visão machista de que as mulheres prostitutas apresentavam comportamentos “diferenciados” das bruxas.

Entretanto, no Brasil colônia as mulheres prostitutas passaram a ser detidas e condenadas por essa prática, pelo fato de apresentarem comportamentos também “diferenciados” do comportamento feminino, estabelecido pela igreja de acordo com seus preceitos morais. Procurava-se com isso, continuar a reproduzir e manter a ideologia dominante dos homens.

Foi nas civilizações avançadas da antiguidade que a prostituição se desenvolveu sob a forma tipicamente comercializada. No Brasil, a prática foi uma constante no período colonial. As primeiras prostitutas desembarcaram na América portuguesa ainda no primeiro século da colonização, estimuladas pelo Coroa portuguesa, que buscava, com a vinda de mulheres brancas, barrar a crescente mestiçagem entre homens brancos e indígenas. Prática tolerada na sociedade colonial, foram úteis para a valorização e consolidação do seu oposto: as mulheres “puras” ditas moças de família. Tornou-se uma forma de trabalho tanto para as mulheres que procuravam garantir sua sobrevivência, quanto para os senhores de escravos que exploravam sexualmente as cativas. O ato de prostituir-se não era considerado uma atividade criminosa no Brasil colonial, no entanto, alguns preceitos básicos deveriam ser respeitados, como não manter relações com outras mulheres ou parentes, não induzir que uma filha também se prostituísse e, ainda, não abandonar o caráter esporádico das relações, evitando gerar uma acusação de concubinato. As prostitutas, circulando livremente pelos logradouros e recebendo homens em suas casas, viviam uma realidade diretamente oposta à das mulheres ditas honradas, que aguardavam pelo casamento. (SUPER USER, 2021, n.p).

Mesmo com a justificativa social das casas de prostituição, as mulheres prostitutas da época colonial eram extremamente malvistas por representarem o oposto da mulher ideal, da mãe de família, submissa e obediente. Neri (2007) afirma que as prostitutas despertavam admiração por serem figuras públicas, refinadas e livres. Mas a partir do século XVI, com os processos de reforma e contrarreforma, a justificativa social das casas de prostituição foi eliminada e a prostituição tornou-se um dos principais agentes provocadores de crimes.

A respeito das prostitutas, Lombroso (1892, p.158) declara que “Se os casos de prostituição aparecessem na estatística criminal, desaparecia a diferença da criminalidade dos dois sexos, e até se deveria notar o predomínio numérico das mulheres”. Isso, porque o combate ostensivo à prostituição e o controle social sobre as mulheres evidenciam os valores culturais que orientavam a ética em vigor na época, com objetivo de fortalecer a ideologia masculina dominante, perpetuada pela igreja, a justiça, a família e a própria educação escolar.

Durante o século XIX, a delinquência feminina também passou a ser associada a desvios comportamentais e a questões mentais, tais como sexualidade e a neurose (VIAFORE, 2004), mas ainda de acordo com Faria (2010), o tratamento da prostituição como não sendo um crime tipificado continuou a vigorar no Brasil até os anos 1940.

Apesar de muitas mulheres serem detidas pela polícia nas instituições prisionais por causa da prostituição, essa ação ainda não era passível de punição nem classificada como

atividade legal, sendo as causas da detenção utilizadas pela justiça, o crime de “vadiagem¹⁴” e “Contágio Venéreo” tal como tipificados nos artigos 59 e 130 do Código Penal de 1940, respectivamente. No que diz respeito especificamente ao tratamento da delinquência feminina, associada a questões comportamentais, citando Lombroso (1980), Faria (2004) afirma que esse autor teria influenciado vários pensadores e cientistas do século XIX, ao associar parte da conduta criminosa das mulheres a características físicas e mentais promotoras de comportamentos “desviantes”, tais como a “perversão”, a sexualidade “exacerbada”, a “masturbação” e o “lesbianismo”.

No século XIX, Lombroso definiu o perfil do homem criminoso, da mesma forma mediu o crânio, estudou as características faciais, os cérebros de mulheres consideradas criminosas e chegou a algumas características, dentre as quais: assimetria craniana e facial, mandíbula acentuada, estrabismo, dentes irregulares, clitóris pequenos e grandes lábios vaginais avantajados, além da sexualidade exacerbada e dotada de perversão, caracterizadas normalmente pela prática da masturbação e do lesbianismo. (LOMBROSO, 1980 apud FARIA, 2004, p. 6072).

Para caracterizar a mulher “normal”, Lombroso a comparou com uma santidade imaculada que, entretanto, possui capacidades físicas e intelectuais inferiores ao homem. A importância dessa comparação reside no fato de que, para Lombroso, os atributos de uma mulher piedosa sem características criminais poderiam servir para compensar, inclusive de forma vantajosa, a pretensa inferioridade física e intelectual que esta teria em relação aos homens, pois “Se pudéssemos provar que a mulher é intelectualmente e fisicamente um homem parado no seu desenvolvimento, o fato mesmo de que ela é mais piedosa e menos criminal que ele, compensa vantajosamente esta inferioridade” (LOMBROSO, 1892, p.56 apud SOHIET, 1989, p.121).

Almeida (2001) reafirma a visão de Lombroso (1892) sobre a mulher, ao verificar que esta seria para ele:

[...] um ser inferior, dada ao instinto e não à inteligência e, portanto, próxima dos selvagens, malvada por índole. A mulher criminoso é ainda mais inferior, pois tem analogia com a estrutura psíquica e física do delinquente, ou seja, o criminoso nato que se aproxima do monstro pelos traços físicos de regressão

¹⁴ Vadiagem: “Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade sendo válido para o trabalho sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover a própria subsistência mediante ocupação ilícita. Pena prevista de 15 dias a 3 meses de prisão” (FARIA, 2010, 60-73). Contágio Venéreo: “Exposição de perigo de contágio. Pena de 03 meses a um ano de prisão ou multa”.

da espécie. A mulher é semelhante ao criminoso nato e, embora menos propícia ao crime, também o comete, sendo desviantes as prostitutas e as criminosas. (ALMEIDA, 2001, p.75).

No Brasil, intelectuais que seguiram a linha de pensamento de Lombroso (1882) utilizaram as suas ideias para identificar a mulher criminosa como alguém que além de ser fisicamente diferente dos padrões atribuídos à sensualidade feminina, também poderiam apresentar traços físicos semelhantes aos homens, da mesma forma que ocorreu com os negros e mestiços cuja cor e forma física também foram utilizadas (até os dias de hoje) para caracterizar o sujeito criminoso e justificar, com isso, a presença marcante dessa população nas periferias das cidades e nas prisões.

A importância dessa forma de “catalogar” os traços físicos e mentais da mulher criminosa foi tão significativa no final do século XIX, e parte do século XX, que autores como Matos e Machado (2012) identificaram, por um lado, a falta e mesmo ausência de estudos criminológicos que apresentassem as mulheres como agressoras, vítimas ou qualquer outro tipo de relação com o sistema de justiça criminal e, por outro, a presença de críticas a condenações praticadas em mulheres que teriam sido presas por defender questões que, posteriormente, seriam compreendidas como feministas.

As perspectivas feministas na criminologia emergem da contestação face à ausência da mulher nos estudos da linha tradicional e face ao claro reducionismo biológico e psicológico patente nas primeiras tentativas de estudar a mulher que comete crimes. Ainda numa fase em que o termo ‘feminismo’ está ausente dos textos da criminologia, diversas autoras tocam já os pontos-chave da crítica feminista à disciplina, tecendo duras críticas aos erros fundamentais cometidos em relação à mulher. (MATOS; MACHADO, 2012, p. 34).

De acordo com a literatura, parte da trajetória histórica das mulheres acusadas de cometer crimes, por defender o direito de serem livres e emancipadas de práticas como o patriarcado e o machismo, terminaram sendo separadas, classificadas na obscuridade da prisão, para serem negadas e silenciadas por causa da sua audácia no empreendimento de lutas infundadas. Mulheres que lutaram pela libertação e emancipação do patriarcado e machismo.

2.3.1 A mulher reclusa e o sistema prisional no século XX

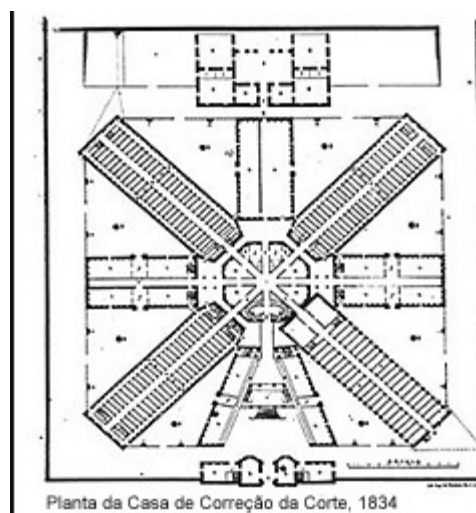
Conforme Andrade (2011), em seu estudo antropológico, “Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus”, do período colonial até 1930, as mulheres eram presas onde prevalecia

a população masculina, haja vista que a população carcerária feminina era bem menor que a masculina.

De acordo com essa mesma autora, a pesquisa nesse campo de conhecimento demonstrou que no Brasil há poucas informações sobre as prisões femininas, fato este provavelmente relacionado com a tradição histórica da mulher ser ignorada em todos as esferas da sociedade, inclusive no que tange aos estudos relacionados à criminologia feminina.

As primeiras prisões foram construídas no Brasil em meados do século XVIII, pensando na população masculina. Entretanto, há relatos datados do ano de 1870 de escravas detidas na “Casa de Correção da Corte” (WANDERLEI, 2019).

Figura 01 - Planta da Casa de Correção da Corte, em 1834



Fonte: BRASIL (1873)

De acordo com Machado *et al.* (1978, p. 318-319):

A Casa de Correção do Rio de Janeiro, também chamada Casa de Correção da Corte, foi criada em 6 de julho de 1850 pelo decreto n. 678, que também aprovou o seu primeiro regulamento, com o objetivo de ser uma prisão modelo do Império, onde se executaria a pena de prisão com trabalho, sendo considerada uma das “obras mais úteis e necessárias ao País pela influência do sistema penitenciário sobre os hábitos e a moral dos presos” (BRASIL, 1836, p. 28). A Constituição brasileira, outorgada por d. Pedro I em 25 de março de 1824, determinou que as instituições prisionais do Império seriam “seguras, limpas e bem arejadas, havendo diversas casas para a separação dos réus, conforme as circunstâncias e natureza dos seus crimes” (Constituição do Império do Brasil, (1824) art. 179 parágrafo 21). Com isso, adotava-se um modelo de prisão baseado nos preceitos recomendados pela

medicina social do século XIX, quando médicos passaram então a divulgar, por meio de teses acadêmicas e pareceres, uma estratégia de recuperação em que os reclusos deviam se empregar em trabalhos úteis, impedindo assim a disseminação do crime e o planejamento de futuros atos ilícitos, e condenando as condições das instituições prisionais então existentes, cuja insalubridade e aglomeração dos indivíduos incentivavam a reincidência criminal.

Posteriormente, em 1924, José Gabriel de Lemos Britto visitou as principais prisões estaduais do país, e como resultado publicou um relatório constituído por três volumes, intitulado “Os sistemas penitenciários do Brasil”.

Dentre outros problemas identificados nesse relatório, Britto constatou, logo de início, que além da superpopulação e da precarização existentes no sistema prisional, a convivência entre homens e mulheres nos mesmos espaços vinha contribuindo, de alguma forma, tanto para o aumento de doenças transmissíveis quanto para aumentar a violência contra as mulheres presas.

Ainda nesse relatório, Britto descreveu a existência de uma “ala feminina”, localizada na Casa de Detenção do Rio de Janeiro, a qual apresentaria péssimas condições de funcionamento, além de mencionar que o número de mulheres seria muito menor em relação aos homens encarcerados nas prisões visitadas.

Tomando como base as visitas e as informações coletadas, o próprio Britto apresentou um projeto de reforma das prisões, sugerindo a construção de espaços destinados exclusivamente às mulheres e que estivessem dotados de normas específicas para a condução do aprisionamento feminino.

Posteriormente, nos anos 1930, o governo federal (Estado Novo) promoveu uma reforma penal destinada a uniformizar o Sistema Penitenciário, mas, apesar disso, e de já existirem estudos como o de Britto e outros debates que tratavam sobre a questão penitenciária feminina, somente a partir de 1940 alguns estados da federação se mobilizaram para construir ou adaptar prisões destinadas exclusivamente para as mulheres, sendo proposto por alguns juristas e criminólogos da época uma mudança significativa nos modelos tradicionais de prisão pautados pela constante violência e repressão desumana dos presos e uma contraditória concepção moral e religiosa orientadora da vida cotidiana nas prisões.

Como exemplos de prisões inauguradas ou adaptadas nos anos de 1940, podem ser citados os casos do Estado de São Paulo, onde em 1941 foi inaugurado o Presídio de Mulheres, o qual, depois de alguns anos, se tornou a Penitenciária Feminina da Capital (LIMA, 1983). A Penitenciária das Mulheres, fundada em 1942, na cidade de Rio de Janeiro,

depois denominada “Presídio Feminino de Talavera Bruce”, e em Belo Horizonte foi construída a primeira penitenciária de mulheres, fundada em 1948, conhecida atualmente como “Presídio Feminino Estevão Pinto”.

Apesar dos debates que apontavam para a mudança de concepção sobre o tratamento das pessoas no sistema prisional, tanto as prisões inauguradas quanto as casas de correção de mulheres, instituídas nos anos 1940, continuaram a ser orientadas pelo “modelo convento”, dentro do qual, especificamente as mulheres, ao invés de serem submetidas a castigos severos, deveriam ser tratadas como se fossem “irmãs desgarradas” que precisariam de “cuidados amorosos” e “bons exemplos de vida” para, com isso, serem transformadas de “meretrizes e vagabundas” em “mulheres dóceis”, obedientes e educadas, voltadas para o lar e a família (ANDRADE, 2011).

Seguindo essa mesma lógica machista, considerando que historicamente o trabalho da mulher continuava, na época, a ser associado a afazeres domésticos e cuidados do lar, Lima (1983, p. 22) descreve que nas prisões femininas “os trabalhos oferecidos para as mulheres na época contemplavam corte e costura, bordados, pintura, crochê, limpeza e outros afazeres domésticos, a mulher presa não tinha outro destino que não fosse seu “destino doméstico”.

Contrário a esse tipo de ideias, Cândido Mendes de Almeida, outro jurista que atuava na linha de Lemos Brito, defendeu sem sucesso “a criação de uma penitenciária agrícola para as mulheres, que, segundo ele, seria o local onde elas poderiam, com vantagem, ‘serem educadas na prática de trabalhos rurais e agrícolas próprios para as mulheres’” (SOARES; ILGENFRITZ, 2002, p. 53-54).

De acordo com as orientações de natureza patriarcal-machista, assumidas para “reeducar” e “ressocializar” as mulheres presas, considerava-se que a experiência na prisão deveria mudar completamente o seu olhar sobre todos os aspectos de suas vidas em direção a essas mesmas orientações, seja nos seus relacionamentos com a família ou com a sociedade, contrariando, dessa forma, o fato de que:

As causas que levam as mulheres à criminalidade e à prisão são diversas assim como as expectativas que aguardam para seu futuro. Elas não constituem um grupo com uma realidade unificada, mas sim, histórias com singularidades próprias, ainda e sempre, em construção. (FIORAVANTE, 2012, p. 63).

Apesar do significativo aumento de mulheres encarceradas a partir dos anos de 1940 (LEMGRUBER, 1999; WOLF, 2007), poucas iniciativas de natureza política e pedagógica

foram desencadeadas para que a vida desse segmento da população fosse tratada com dignidade dentro das unidades prisionais. A ausência do direito a visitas íntimas; de cuidar dos filhos no interior das prisões; falta de políticas de educação formal e de formação profissional; execução de trabalho precário similar a escravidão e condições precárias de atendimento a problemas de saúde são questões que na época da criação das prisões femininas, não foram sequer pensadas.

A invisibilidade desses direitos pode ser traduzida em privações que resultam em formas de violência física e moral, as quais, somadas à privação de liberdade de ir e vir, implicam um maior sofrimento por parte das mulheres presas, tornando, dessa forma, o sistema num mecanismo social que além de contribuir com a estigmatização da pessoa presa, termina produzindo também muita dor. Dessa forma:

A limitação do espaço, a impossibilidade de ir a outros lugares, de buscar e estar com quem se deseja; o isolamento, a separação, a distância do meio familiar e social; a perda de contato com experiências normais da vida, essas restrições inerentes à privação da liberdade são fonte de muita dor. (KARAM, 2010, p. 4).

Isto, associado ao sofrimento e à dor, implicou em revoltas de mulheres que trouxeram, dentre outras consequências, o distanciamento da igreja católica e suas equipes de freiras da administração dessas instituições, passando, dessa forma, a serem geridas em definitivo pelo Estado.

Mendes (2013) acrescentou ainda, que é preciso, antes de tudo, entender que:

O sistema prisional em especial o feminino, este desumano, impreciso, confuso e abusivo deve ser substituído por um preventivo, mas jamais aflitivo. A penalização é sem dúvida imprescindível para combate do crime, porém, esta deve ser acompanhada de fundamentação adequada e controle humanizado de cumprimento, para que seja cumprida na íntegra e com dignidade o que o ordenamento jurídico preconiza em seu dispositivo. (MENDES, 2013, p. 55).

Por outro lado, se até meados do século XX os crimes cometidos por mulheres continuavam a ser relacionados com questões biológicas e psicológicas próprias do sexo feminino, essa ideologia machista começou a ser questionada e superada devido ao fato de que, na prática, o significativo aumento de condenações e aprisionamento de mulheres passou a ser relacionado com crimes tradicionalmente atribuídos à cultura masculina, tais como: furto, roubo e tráfico de drogas, surgindo daí, dentre outros assuntos, a tese do machismo

atrelado à participação submissa da mulher na criminalidade, associada a casos tais como o tráfico de drogas.

Autores como Lemgruber (1999) e Wolf (2007) afirmam que o perfil da maioria das mulheres presas, até a segunda metade do século XX, continuava a ser constituído principalmente por pessoas jovens, negras, analfabetas, originárias das classes populares.

Do nosso ponto de vista, considera-se que esse segmento da população sempre viveu em condições extremas de vulnerabilidade social e cuja condição social, inclusive de escravidão, particularmente no Brasil, foi de alguma forma “transferida” no mundo contemporâneo, para a prática de crimes tradicionalmente controlados pelo universo masculino, uma forma de aliciamento, forçado ou não, pautado pela identificação de vítimas por meio da procura de ganho de confiança e da necessidade dessas vítimas serem obrigadas a satisfazer necessidades básicas de sobrevivência.

Vale ressaltar, que a identificação do aumento elevado da participação das mulheres em crimes, que eram tidos como masculinos, como o tráfico de drogas, foi identificado concretamente a partir dos anos 1980.

Pancieri (2014) afirma que esta mudança se deve fundamentalmente, **à divisão sexual do trabalho e à feminização da pobreza** e a conceitua como um fenômeno do empobrecimento da mulher por meio do crescimento da proporção de famílias pobres chefiadas por mulheres e do aumento dos índices de pobreza entre as mulheres, superiores aos dos homens (DEL OLMO, 1996, p.18 apud PANCIERI, 2014, p.31). Fenômeno que se relaciona com a divisão do trabalho, na medida em que o crescimento de mulheres presentes no mercado de trabalho com renda inferior à dos homens.

Pearce (1978) expõe também que **a pobreza vem se tornando um problema especificamente feminino** devido a fatores como a prevalência das mulheres

[...] trabalhando em regimes parciais ou temporários; [...] discriminação salarial; concentração [...] em trabalhos que exigem menor qualificação e por isso possuem salários menores; notável preponderância da participação feminina nos níveis mais baixos da economia informal. (PEARCE, 1978 apud PANCIERI, 2014, p.33).

Esse tipo de análise parece demonstrar que independentemente da emancipação do Estado em relação à igreja, a realidade do sistema prisional brasileiro continuou, até os dias de hoje, a ser historicamente marcado e condicionado tanto pela lógica patriarcal e machista quanto pela condição socioeconômica e cultural das mulheres presas, e cuja lógica se

materializa de forma marcante no mundo do trabalho ao continuarem estas a serem tratadas na prisão como trabalhadoras cujas ocupações têm sido historicamente desvalorizadas e mesmo desprezadas na vida em sociedade.

Isto, devido ao fato de que apesar de as mulheres serem presas por crimes cometidos, do nosso ponto de vista continua a ser mantido, na prática, um tipo de punição institucional marcada pela ideologia de que ao serem presas, as mulheres oriundas das classes subalternas pobres estariam também, e ao mesmo tempo, descumprindo o papel social conservador-machista a elas atribuído por serem mulheres.

Em síntese, a situação das mulheres presas no Brasil torna-se mais grave na realidade concreta, porque

[...] sua exclusão precede o ingresso na prisão, permanece durante sua estada e se pereniza depois da obtenção da liberdade. Isso significa que o estigma de serem “**mulheres e pobres**” as acompanha permanentemente no exercício das **atividades laborativas**. De catadoras de lixo, empregadas domésticas, vendedoras ambulantes, atendentes, engraxates de sapato, costureiras, passarão a trabalhar na prisão como passadeiras, arrumadeiras, costureiras, entre outras ocupações de mínima relevância no mercado de trabalho (ESPINOZA, 2004, p.135 apud MIYAMOTO; KROHLING, 2012, p. 231). (grifos nossos).

Acrescentando às ocupações citadas por Miyamoto e Krohling (2012), a nossa análise nos permite acrescentar, a essas ocupações, aquela relacionada com a prostituição, a qual entendemos se tratar de uma ocupação econômica de alguma forma desvalorizada ou abordada de forma preconceituosa no mundo do trabalho, mas com o agravante de que, dependendo da situação, essa atividade pode chegar a render, financeiramente falando, muito mais do que as ocupações relacionadas com trabalhos domésticos.

Dando continuidade à análise das políticas públicas instituídas para as mulheres privadas de liberdade - MsPL, em 1984, num contexto de discussão crítica acerca da mulher em situação de privação de liberdade, foi instituída a Lei de Execução Penal – LEP/1984, a qual continua em vigor, apesar de ter sofrido várias modificações ao longo do tempo.

A citada lei pretende estabelecer o princípio da “igualdade prisional” à medida que propõe a criação de estabelecimentos adequados às mulheres quanto à sua condição pessoal, e a adaptação de espaços físicos destinados para gestantes e puérperas, a construção de creches, a possibilidade de realização de atividades educacionais e de trabalhos internos adequados as suas possibilidades.

Entretanto, o que pode ser observado na prática ao longo dos anos é que essa pretensão de igualdade prisional vem ocorrendo de forma muito lenta e gradual, mas do ponto de vista ideológico, esta prática continua a ser acompanhada até os dias de hoje de uma forma de repressão e agravamento das penas, ainda influenciadas pela já citada dupla condição de opressão sofrida pela maioria esmagadora das mulheres que compõem o sistema prisional.

Um exemplo é a falta de absorventes, fazendo com que várias tenham que recorrer a expedientes alternativos e insalubres, como o uso de miolo de pão em seus ciclos menstruais. Outro exemplo é do uso do papel higiênico, quando é sabido que mulheres utilizam mais o sanitário para urinar do que homens, obrigando-as a situações aviltantes de utilização de pedaços de jornais velhos e sujos para a higiene íntima. Esses são exemplos que demonstram como gênero é uma categoria fundamental para entendermos punição e sistema punitivo na contemporaneidade. (BORGES, 2019, p.98-99).

2.3.2 Para além das condições materiais/econômicas da mulher privada de liberdade: o problema da condição de raça/etnia

Para Borges (2019), os autores criminais que discutem o assunto da mulher privada de liberdade não se limitam aos problemas relacionados com a condição socioeconômica, o patriarcado, o machismo e mesmo aos motivos que levam as mulheres a cometer crimes em determinados períodos históricos, mas que estes também são diretamente relacionados com outras variáveis que influenciam a criminalização, tais como a cor da pele, o *status* social, a condição familiar, a etnia, entre outras. Isto devido ao fato, dentre outros aspectos, de que especificamente no Brasil a justiça criminal remete à formação social brasileira a seu **pilar escravocrata**, o qual apesar de ser continuamente “remodelado”, ainda permanece como parte de uma lógica e um “**sistema racializado de controle social**”.

Borges (2019) ainda enfatiza que esse sistema possui:

[...] profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão, mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial. Além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades. (BORGES, 2019, p.21-23).

Borges (2019) defende a ideia de que a população negra pode ser considerada a primeira forma de mercadoria do colonialismo. Tratada como mão de obra, objeto de

escravidão, essa população continuou a ser oprimida e explorada no sistema do capital, apesar do fim das práticas escravistas.

A naturalização dos processos de opressão e exploração racial se firmou no mundo societário não somente no âmbito da vida cotidiana e nos processos produtivos, mas exigiu a sua inserção por meio e através do discurso e da legislação nas estruturas sociais e políticas, com implicações ideológicas e concretas no sistema de justiça, incluindo o seu braço criminal.

Dessa forma, o racismo como prática social excludente e discriminatória de condições de raça/etnia transformou-se, desde a antiguidade, numa ideologia culturalmente disseminada e introjetada no seio da sociedade, especialmente a brasileira, se enraizando em inúmeras atividades da vida cotidiana e do próprio Estado, até torna-se, sem dúvida, em um dos principais pilares orientadores do funcionamento e da estrutura do sistema, incluindo aqui a dimensão da justiça criminal, de forma semelhante ao tratamento dado por esse mesmo sistema à questão das mulheres privadas de liberdade.

2.4 Humanização e Políticas públicas no sistema prisional feminino: a reação da sociedade civil e dos organismos internacionais e nacionais para a melhoria das condições de tratamento da pena

Diante de todas as questões descritas e analisadas nos itens anteriores, o campo das políticas públicas relacionadas com a privação de liberdade das mulheres terminou provocando ou incentivando a mobilização de segmentos da sociedade civil organizada e a movimentação de órgãos internacionais que confluíram de alguma forma para que a Organização das Nações Unidas – ONU estabelecesse um conjunto de diretrizes que deveriam, em tese, contribuir com o direcionamento do tratamento de pessoas privadas de liberdade, dentro das quais foram contempladas especificamente as mulheres.

Essas diretrizes, associadas a uma série de procedimentos normativos, foram instituídas respectivamente nas denominadas “Regras de Tóquio” (1990), “Regras de Bangkok” (2010) e “Regras de Mandela” (2015).

A Regra de Tóquio foi aprovada por meio da Resolução nº 45/110, de 14 de dezembro de 1990, e estabelece as “Regras Mínimas Padrão das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas Não Privativas de Liberdade”.

O documento abrange questões importantes como a da humanização da justiça criminal, a atenção ao fortalecimento de ações capazes de garantir a proteção dos direitos humanos das pessoas privadas de liberdade, e de prevenção à criminalidade, tendo em vista

diminuir o crescimento da população carcerária. Vale mencionar, que o governo brasileiro participou ativamente da formulação dessas regras.

Sem pretensão de aprofundamento neste momento, uma das dificuldades encontradas pelo Brasil para avaliar positivamente as implicações práticas das políticas derivadas das Regras de Tóquio, é o crescimento de 575 % da população prisional no período de 1990 a 2014 (BRASIL 2016c).

Uma das críticas às Regras de Tóquio encontra-se relacionada com o fato de que essas normas não abordaram com exclusividade o tema sobre a mulher, aspecto este que pode ter contribuído de alguma forma para que esse assunto continuasse a invisibilizar o debate sobre as especificidades do sistema prisional, quanto às mulheres.

Por causa de motivos como esses, as Regras de Bangkok se destacaram por ser o primeiro marco normativo internacional sobre o encarceramento de mulheres. Tais Regras foram elaboradas durante uma Assembleia da ONU, em 2010, como um complemento às Regras de Tóquio no que se refere ao estabelecimento de diretrizes internacionais relativas à privação de liberdade.

As Regras de Bangkok contemplaram as diferentes necessidades das mulheres na prisão, tomando como base documentos que abordaram a temática da privação de liberdade de mulheres, vários dos quais são citados na introdução dessas Regras, tais como as Resoluções brasileiras 58/163, de 2003, que ressaltam a necessidade da atenção para as mulheres em prisões; a Resolução 61/143, de 2006, que aborda a temática das causas estruturais de violência contra as mulheres, e a Resolução 63/241, de 2008, que trata do encarceramento e maternidade.

Apesar da normatização contida tanto nas Regras de Tóquio quanto de Bangkok, e a importância da ONU, para Cerneka (2012) não é possível afirmar que tais normas foram capazes e suficientes para garantir os direitos necessários para humanizar os processos de encarceramento da mulher no país.

Posteriormente, em 2015, as Regras de Tóquio e de Bangkok foram revistas, dando origem à “Regra de Mandela”, cujo documento foi oficializado pelas Nações Unidas e traduzido pelo Conselho Nacional de Justiça brasileiro. Apesar desse documento não tratar especificamente sobre o caso das MsPL, trata-se de uma revisão internacional das normas dos sistemas penais existentes, destinado a incentivar a reestruturação dos modelos vigentes e incorporar a prática dos direitos humanos, considerando a diversidade de cada conjuntura geográfica, econômica, jurídica e social de cada estado nacional.

2.4.1 As políticas públicas brasileiras contemporâneas de humanização dos processos de encarceramento da mulher

Apesar de o governo brasileiro, e membro ativo da ONU, e de que este ratificou todas as Regras produzidas por esse organismo a partir de 1990, destinadas a promover a humanização das prisões no mundo todo, é possível afirmar aqui que a colocação, em prática, de todas as diretrizes e normas internacionais, destinadas a atender as demandas das mulheres encarceradas, começou a ser efetivada no país, a partir do ano de 2003, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), o qual contou com a atuação ativa da sociedade civil.

Nesse contexto, foi criada a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres - SNPM, órgão do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH, com status de ministério vinculado diretamente à Presidência da República.

Médica, defensora histórica dos direitos das mulheres, Nilcéia Freire¹⁵ foi indicada para exercer o cargo de Secretária da SNPM com *status* de ministra, tendo em vista a formulação das políticas que deveriam proporcionar tanto igualdade de direitos e oportunidades de emancipação para as mulheres quanto combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas da sociedade patriarcal e excludente do Brasil. Dentre as atividades realizadas pela SNPM, foi firmado um Acordo de Cooperação junto ao Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ), com o objetivo

¹⁵ Nilcea Freire GCRB (Rio de Janeiro, 14 de setembro de 1953 – Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2019, durante a ditadura militar brasileira foi filiada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), viveu na clandestinidade e foi obrigada a sair do país para se exilar no México entre 1975 e 1977. Graduada em medicina, atuou como acadêmica, pesquisadora e política brasileira filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Tornou-se professora, ocupou cargos administrativos na universidade como a assessoria da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, diretora de Planejamento e Orçamento e vice-reitora da UFRJ entre 1996 e 1999. Durante sua gestão a frente da reitoria, contribuiu com a política de implantação do sistema de quotas que reserva vagas para pessoas negras de baixa renda e formadas por escolas públicas. Em 2000, tornou-se a primeira mulher a ocupar o cargo de reitora em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde 1989, em 27 de janeiro de 2004 foi empossada Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas para as Mulheres do governo Lula 2000-2005. Em julho de 2004, realizou a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que reuniu mais de 120 mil mulheres de todo o país e, em consequência dessa mobilização, publicou, no final de 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Sob sua condução, foram implementadas as mais relevantes políticas públicas voltadas às mulheres da história do Brasil como a lei “Maria da Penha”, o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, e programas como Gênero e Diversidade na Escola e Pró-Equidade de Gênero. Ao longo dos sete anos em que esteve à frente da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Nilcea também conduziu uma forte articulação internacional sobre o tema, tornando o Brasil uma liderança na área. Foi casada com Eduardo Faerstein e tiveram dois filhos, faleceu no ano de 2016, vítima de complicações de um câncer no sistema nervoso

de elaborar propostas para a reorganização e reformulação do Sistema Prisional Feminino no Brasil (BRASIL, 2007, p.11).

No Relatório Final do referido acordo foram apontadas algumas diretrizes que deveriam ainda ser colocadas em prática. Uma delas estava relacionada com a necessidade de serem formuladas e implementadas políticas transversais às políticas estabelecidas, capazes de propiciar às mulheres, em situação de privação de liberdade, a recuperação da sua autoestima, formação educacional e qualificação profissional, teoricamente permitindo acesso aos direitos fundamentais.

O citado Relatório ainda deixa claro que as ações institucionais deveriam seguir as diretrizes:

[...] das políticas públicas voltadas ao combate das violações da dignidade da pessoa humana, levando em conta as particularidades da mulher encarcerada e não deixando de lado o enfrentamento da reprodução da dominação masculina reiteradamente observada em instituições prisionais - que explicitam no espaço de cumprimento da pena os sintomas da discriminação de gênero. (BRASIL, 2007, p.15).

Posteriormente, seguindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal, as Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, bem como as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Penal, elaboradas pelo DEPEN/MJ, cujo departamento elaborou, por meio da Portaria Interministerial nº 210, de 16 de janeiro de 2014, o Plano Diretor de Melhorias para o Sistema Prisional, com a finalidade de contribuir com a integração das esferas estadual e federal e o fortalecimento institucional e administrativo dos órgãos de execução penal.

Tomando como base o referido plano, contando com o apoio de órgãos integrantes do Grupo de Trabalho Interministerial e dos representantes dos órgãos estaduais de administração prisional, coube a cada unidade federativa elaborar seus respectivos planos de ação de acordo com as suas próprias realidades, tendo em vista efetivar os direitos das MsPL e melhorar a qualidade da gestão prisional no país.

Todas as políticas e ações desencadeadas durante o mandato do Presidente Luís Ignácio Lula da Silva¹⁶ (2003-2011) e de Dilma Rousseff¹⁷ (2011-2015), contaram com o

16 O Governo Luiz Inácio Lula da Silva correspondeu ao período que se iniciou em 1º de janeiro de 2003 e encerrou-se no dia 1º de janeiro de 2011, quando a presidência foi transmitida para Dilma Rousseff. Fonte: SILVA, D. N. Governo Lula (2003-2011); Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm>. Acesso em: 30 ago. 2022.

apoio dos setores da sociedade civil ligados às políticas de valorização do sistema prisional feminino, fora dos históricos traços coloniais de natureza patriarcal, machista, preconceituoso e discriminatório.

Segundo o Boletim de Políticas Sociais do IPEA (2019), nos últimos 20 anos várias políticas públicas foram implementadas para as mulheres, porém a partir do Governo de Michel Temer¹⁸ (MDB) no período 2016 – 2018, constituído por 22 ministros, todos eles homens brancos, o diálogo até então existente entre o poder executivo federal, e os movimentos de mulheres e antirracistas foi encerrado dando início a um novo ciclo conservador de políticas sociais que implicaram no retorno a estereótipos sexistas e racistas que para grande parte da sociedade se acreditava estarem superados, sendo um deles aquele relacionado com a legitimidade da participação das mulheres no espaço político público. Política esta ampliada e consolidada no governo de Jair Bolsonaro iniciado em 2018 por meio do acirramento de uma série de críticas às questões de gênero, raça e etnia, baseadas em discursos e políticas neoconservadores, ancorados na falácia ideológica da ameaça de destruição da sociedade de classes pelo comunismo, da família em razão de uma suposta ideologia de gênero, e do livre mercado devido a inúmeras restrições legais de caráter ambiental que, em tese, impediriam o desenvolvimento e expansão de áreas tais como o agronegócio.

Especificamente, no que diz respeito às questões de gênero,

[...] o presidente eleito Jair Bolsonaro destacaria o combate à ‘ideologia de gênero’ em seu discurso inaugural, em 1º de janeiro de 2019, antecipando sua incorporação à agenda do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Educação em seu governo. As campanhas antigênero se transformariam, assim, em políticas de caráter antiliberal e antidemocrático de governos eleitos com significativo suporte popular, nos quais o conservadorismo se apresenta alinhado a agendas econômicas ultraliberais. (BIROLI, 2019, p. 84)

17 Dilma Rousseff (1947), ex-presidente da República do Brasil foi a primeira mulher eleita para presidir o país. Antes disso, Dilma foi ministra da Casa Civil do governo Lula no período de 2005 a 2010. Fonte: FRAZÃO, D. Dilma Rousseff Economista e política brasileira. E-biografia [SI]. Disponível em: https://www.ebiografia.com/dilma_rousseff/. Acesso em: 30 ago. 2022.

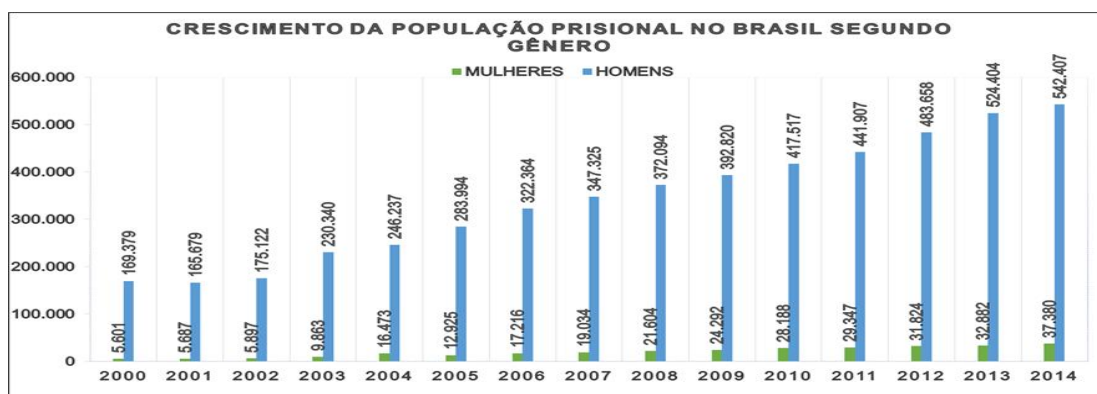
18 O governo Michel Temer teve início no dia 12 de maio de 2016, quando o vice-presidente da República, Michel Temer, assumiu interinamente o cargo de presidente da República Brasileira, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal. Em 31 de agosto do mesmo ano, Temer assumiu o cargo de forma definitiva, que ele ocupou até o dia 1º de janeiro de 2019.

Como vimos nas seções anteriores, este campo discursivo e prático de oposição à igualdade de gênero é constituído, dentre outros fatores estruturantes, pelo racismo presente em todas as estruturas da sociedade brasileira.

Diante das políticas e dos programas implementados para contribuir com a melhoria do sistema prisional e apesar das rupturas como um todo, é importante analisar dados referentes ao encarceramento no Brasil e Minas Gerais para possibilitar melhor compreensão do tema proposto desta seção. Conforme o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Brasil (BRASIL, 2022), atualizado periodicamente pelos gestores dos estabelecimentos que fazem parte desse sistema, para facilitar a elaboração de diagnósticos da realidade prisional, o número de pessoas presas no Brasil entre os anos de 2003 a 2014, continuou a apresentar um significativo crescimento do número de homens e mulheres (Gráfico 1).

Entretanto, apesar das políticas e dos programas implementados para contribuir com a melhoria do sistema prisional como um todo, conforme o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias do Brasil (BRASIL, 2022), atualizado periodicamente pelos gestores dos estabelecimentos que fazem parte desse sistema, para facilitar a elaboração de diagnósticos da realidade prisional, o número de pessoas presas no Brasil entre os anos de 2003 a 2014, continuou a apresentar um significativo crescimento do número de homens e mulheres (Gráfico 1).

Gráfico 01 – Crescimento da população prisional (2000-2014)



Fonte: Elaborado pela autora com base no INFOPEN (BRASIL, 2022)

Ainda de acordo com as informações fornecidas pelo INFOPEN (Gráfico 1), é possível inferir que até junho de 2016 a população feminina tinha atingido aproximadamente o número de 40.970 MsPL, o que representa um aumento de 631,0 % em relação ao ano de 2003, quando a população carcerária tinha um contingente de 9.863 mulheres (BRASIL, 2017, p. 15) (Tabelas 1 e 2).

Tabela 01 - População prisional no Brasil (2003-2015) nos Governos Lula e Dilma

ANO	HOMENS	%T	DELTA%	MULHERES	%T	DELTA%	TOTAL	DELTA%
2003	308.304	96,90		9.863	3,10		318.167	
2004	336.358	95,33	8,34%	16.473	4,67	40,13%	352.831	9,82%
2005	361.402	96,55	6,93%	12.925	3,45	-27,45%	374.327	5,74%
2006	401.236	95,89	9,93%	17.216	4,11	24,92%	418.452	10,54%
2007	422.373	95,69	5,00%	19.034	4,31	9,55%	441.407	5,20%
2008	451.429	95,43	6,44%	21.604	4,57	11,90%	473.033	6,69%
2009	473.626	95,12	4,69%	24.292	4,88	11,07%	497.918	5,00%
2010	496.251	94,63	4,56%	28.188	5,37	13,82%	524.439	5,06%
2011	514.582	94,60	3,56%	29.347	5,40	3,95%	543.929	3,58%
2012	549.786	94,53	6,40%	31.824	5,47	7,78%	581.610	6,48%
2013	581.507	94,65	5,45%	32.882	5,35	3,22%	614.389	5,34%
2014	622.202	94,33	6,54%	37.380	5,67	12,03%	659.582	6,85%
2015	698.518	94,92	10,93%	37.400	5,08	0,05%	735.918	11,57%
MÉDIA	478.275	95,27	6,56%	24.494	4,73	9,25%	502.769	6,82%

Fonte: Tabela elaborado elaborada pela autora conforme os dados do INFOPEN¹⁹.

¹⁹ DEPEN/MJ. Infopen. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Tabela 02 - População prisional no Brasil (2016-2019) nos Governos Temer e Bolsonaro

ANO	HOMENS	%T	DELTA%	MULHERES	%T	DELTA%	TOTAL	DELTA%
2016	722.120	94,6 3	3,27%	40970	5,37	8,71%	763.090	3,56%
2017	722.716	94,9 5	0,08%	38400	5,05	-6,69%	761.116	-0,26%
2018	744.216	95,3 2	2,89%	36500	4,68	-5,21%	780.716	2,51%
2019	755.274	95,3 1	1,46%	37200	4,69	1,88%	792.474	1,48%
MÉDIA	736.082	95,5	1,93%	38.267,50	4,95	-0,003	774.349	1,82%

Fonte: Tabela elaborada pela autora conforme os dados do INFOPEN.

Segundo dados do INFOPEN “Mulheres”, de 2014, da planilha derivada do INFOPEN nacional, é possível constatar um conjunto de informações de MsPL no sistema prisional nesse período.

Tabela 03 - MsPL no sistema prisional no ano de 2014 por faixa etária no Brasil e Minas Gerais

Idade							Acima de
	18 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 45	46 a 60	61 a 70	70
Brasil	26%	23%	19%	23%	10%	1%	0%
Minas Gerais	27%	21%	19%	21%	10%	1%	0%

Fonte: INFOPEN. Jun/2014. DEPEN/Ministério da Justiça.

Nota: Apenas 66% das mulheres encarceradas tinham informações sobre a idade.

Como pode ser observado na Tabela 3, a quantidade de MsPL no ano de 2014, no Brasil variou, numa proporção de 19 a 23% entre os 18 a 45 anos, começando a diminuir de forma aparentemente significativa, a partir dos 46 anos de idade, enquanto que o Estado de Minas Gerais seguiu uma tendência similar. Nesse contexto, não foi possível encontrar no INFOPEN dados relativos ao período de 2015-2019.

Quanto ao grau de escolaridade dessa mesma população, foi possível identificar este indicador nos dados do INFOPEN/MULHERES - de junho de 2014, conforme a tabela 4, a seguir.

Tabela 04 - Porcentagem da escolaridade das MsPL no sistema prisional do Brasil e em MG no ano de 2014

Escolaridade	Brasil	Minas Gerais
Analfabeta	4%	3%
Alfabetizada	8%	6%
Ensino Fundamental Incompleto	50%	53%
Ensino Fundamental Completo	10%	11%
Ensino Médio Incompleto	14%	15%
Ensino Médio Completo	11%	10%
Ensino Superior Incompleto	2%	1%
Ensino Superior Completo	1%	1%
Pós graduação	0%	0%
Total	100%	100%

Fonte: Relatório Analítico do InfoPen mulheres, de junho/2014

No ano de 2014, por meio da Diretoria de Ensino e Profissionalização e os Núcleos de Ensino Profissionalização, representados pelas Pedagogas nas Unidades prisionais, um dos projetos desenvolvidos para mulheres que se destaca no estado é o Miss Prisional, concurso de beleza exclusivo a MsPL nas unidades prisionais, nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC's) e no Centro de Referência à Gestante Privada de Liberdade em todo o Estado de Minas Gerais e no ano de 2018 houve a segunda edição do referido Projeto.

O referido concurso é dividido em etapas, sendo elas locais na Unidade Prisional de origem e concorrem entre as mulheres reclusas lotadas nesse espaço e as regionais onde as mulheres reclusas concorrem com outras de Unidades prisionais da região do Estado e a final, que ocorre na cidade de Belo Horizonte, em algum espaço cultural cedido por órgão competente da cidade. Em 2016 e 2018 houve outras edições do mesmo concurso.

Um dos objetivos desse evento é proporcionar a essas mulheres a oportunidade de refletir sobre questões femininas, a autoimagem, empoderamento, emancipação como meios de humanização da pena, como também do resgate da autoestima e a valorização pessoal, ajudando no processo de reinserção social e na busca por perspectivas de vida fora da realidade do crime.

Figura 02 - Miss Prisional 2014

Fonte: Arquivos da Unidade Prisional

Diante dos acordos internacionais firmados desde 1990 pelas gestões do governo federal, e as políticas públicas voltadas para o tratamento da mulher presa, particularmente a partir do ano de 2006, o Estado de Minas Gerais começou a refletir sobre todas essas ações ao procurar promover uma estruturação administrativa do sistema prisional, sob a sua responsabilidade, durante a gestão do então governador Aécio Neves (2003-2010).

Entretanto, somente a partir de 2014, durante o governo provisório de Alberto Pinto Coelho Junior, vice-governador que assumiu o poder devido à renúncia do cargo por parte de Antônio Anastasia, membro do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, a Subsecretaria de Administração Prisional da Secretaria de Estado de Defesa Social - SEDS/MG e representantes de instituições governamentais e civis se reuniram formalmente para iniciar a discussão e construção de ações destinadas a colocar em prática uma política de reestruturação administrativa, motivo pelo qual em novembro desse mesmo ano foi publicada a Portaria 036/14 SUAPI/SEDS/MG, que instituiu o Comitê Estadual de Atenção Integral à Mulher Presa e Egressa – COPEAMPE, no âmbito do governo do estado e presidido pela antiga SEDS/MG.

Posteriormente, durante o mandato de Fernando Pimentel, membro do partido dos Trabalhadores – PT, (2015-2018), depois de terem passado dois anos da primeira movimentação oficial destinada a colocar em prática as políticas de atenção à mulher presa, foi criado o Comitê de Política Estadual de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado – COPEAMPE-MG, por meio do Decreto Estadual 46.962, de 01/03/2016, constituído por diversos órgãos estaduais e entidades representantes da sociedade civil, sendo este presidido pela Secretaria de Estado de Defesa Social – SEDS/MG:

1. Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG;

2. Secretaria de Estado de Saúde – SES;
3. Secretaria de Estado de Direitos Humanos,
4. Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social – SEDESE
5. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico – SEDE
6. Participação Social e Cidadania – SEDPAC;
7. Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG
8. Ministério Público do Estado de Minas Gerais – MPMG
9. Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais – DPMG;
10. Representantes de outros órgãos como
11. Entidades da Administração Pública estadual,
12. Entidades de organizações da sociedade civil e de
13. Entidades instituições públicas ou privadas para participarem das reuniões e discussões, sempre que necessário.

O referido conselho realizou suas atividades até o ano de 2019, dando continuidade a essas ações sob uma nova política conservadora, iniciada com o governador eleito Romeu Zema a partir do ano de 2019.

Atuando no Presídio de Uberlândia 1, sob administração do governo estadual, foi possível identificar parte das ações governamentais até o ano de 2021, dentro das quais o país se defrontou com a pandemia da COVID-19.

Dentre as principais reformas ou adequações administrativas que afetaram diretamente nosso cotidiano de trabalho nesse setor, podemos citar que a partir das mudanças ocorridas nos cargos de direção e de assessoria do sistema penitenciário estadual, foi possível perceber a adoção de uma política de corte de recursos financeiros, associados à ausência de novos programas públicos destinados à melhoria da qualidade do atendimento das mulheres no sistema, com exceção da autorização oficial de realização de atividades destinadas a cultos religiosos e outras atividades de natureza assistencialistas, realizadas com doações de diversos tipos (alimentos, roupas, cobertores, etc.), vindas de entidades religiosas, católicas (Pastoral Carcerária) e evangélicas como a Igreja Universal do Reino de Deus, dentre outras instituições consideradas de menor porte.

3 DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E MINEIRO

O Ministério da Segurança Pública (MJSP) é o órgão responsável pelo sistema carcerário no Brasil. O Departamento Penitenciário Nacional do MJSP - DEPEN é o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal – LEP e as diretrizes da Política Penitenciária Nacional - PPN, formuladas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP.

Os órgãos que colocam em prática as políticas de segurança pública são constituídos formalmente pelas polícias ostensivas e investigativas, o Ministério Público, o Poder Judiciário e as unidades prisionais. Na visão de Oliveira (2002), a expressão segurança pública se refere àquelas atividades tipicamente policiais, enquanto que as políticas públicas de segurança englobam diversas ações governamentais e não governamentais que impactam na criminalidade e a violência como um todo.

Considerando essa distinção, os estabelecimentos penais brasileiros são classificados nas categorias de penitenciárias, presídios, cadeias públicas e albergues. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o que define os tipos de estabelecimentos penais é a finalidade da unidade, sendo que os presídios são destinados a presos aguardando condenação, penitenciária destinada aos condenados a cumprir pena no regime fechado, enquanto as colônias agrícolas, industriais ou similares são para privados de liberdade no regime semiaberto. Já as casas de albergados são as que integram o regime aberto (BRASIL, 2018).

Na perspectiva de Foucault (1987), o estabelecimento da prisão como meio de instrumento da pena veio a partir do Código Penal Francês, em 1791, e ganhou repercussão mundial. A legislação criada para esse fim teve como finalidade definir o poder de punir como uma função geral da sociedade sobre todos os seus membros. Esse autor aponta ainda que o contexto prisional se fundamenta na “privação de liberdade”. Esta liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira, perdê-la recai em várias consequências, e uma delas é a privação de sua liberdade.

Para além da privação de liberdade, a necessidade de pensar no retorno da população carcerária à sociedade parte desse processo, foi inicialmente regulamentado por meio do decreto Nº. 8.386, de 1882, que estabeleceu a estrutura de funcionamento da já citada Casa de Correção da Corte.

Além de definir as funções de cada um dos servidores que faziam parte da Casa, o citado decreto instituiu as atribuições das pessoas presas, as quais além de serem vedadas ou liberadas para trabalhar em oficinas previamente estabelecidas, deveriam também ser submetidas a um regime moral, religioso e à aprendizagem de ofícios como parte de um processo de reavaliação ética de suas atitudes, tendo em vista o seu retorno à sociedade.

Segundo Santos (2012, p. 3):

A Casa de Correção foi uma penitenciária construída sob o modelo panóptico, idealizado pelos irmãos Bentham, porém com maior participação de Jeremy Bentham. O panóptico tinha como objetivo operar uma reforma moral no detento, oferecendo ao sujeito condições de viver em sociedade após a sua libertação.

Com o intuito de alcançar esse tipo de finalidade, as unidades prisionais, erguidas no final do século XIX, valiam-se de regimes de controle, vigilância e correção, assegurados por planos arquitetônicos capazes de permitir aos vigilantes controlar assertivamente as pessoas presas. Além disso, a Casa de Correção usava da produção de um saber individualizante acerca de seus detentos e a produção de uma memória institucional singular: uma memória institucional panóptica (THIESEN, 2005).

Para além da capacitação das pessoas privadas de liberdade para a aprendizagem e trabalho em determinados ofícios de natureza técnica dentro da rede que constituía as Casas de Correção, o conjunto das demais prisões que não faziam parte dessa rede limitavam-se a receber presos e a mantê-los em cativeiro sem qualquer tipo de política relacionada com o ensino e a capacitação para o trabalho.

Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas públicas destinadas a todas as unidades prisionais do país começaram a ser formuladas a partir da década de 1950.

Até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico. Assim, somente nos meados dos anos 50, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. (NOVO, 2019, p. 4).

No contexto histórico que envolve a educação prisional, e que nos ajuda a compreender seus desdobramentos para chegar ao contexto atual, muitos obstáculos tiveram

que ser superados e muitas lutas foram travadas para que esta fosse finalmente instituída nas unidades prisionais, seguindo as diretrizes estabelecidas em lei.

3.1 Apontamentos sobre o denominado “Marco histórico” das políticas públicas educacionais para o sistema prisional brasileiro

O problema da formulação e implementação das políticas educacionais no sistema prisional é tão complexo que apesar de encontrarmos dispositivos legais, desde 1882, e de reconhecer que na década de 1950 foram implementadas políticas destinadas a viabilizar a capacitação para o trabalho e o ensino moral e religioso da população carcerária, parece haver um consenso na literatura da área no sentido de que o marco histórico da educação prisional somente ganhou destaque e se tornou efetivamente realidade como política pública nacional e até mundial.

[...] a partir do ano de 2005, quando foi lançado o Projeto Educando para Liberdade, criado com o apoio dos Ministérios da Educação e da Justiça, com o auxílio da Unesco e recursos financeiros do governo Japonês. O grande objetivo desse projeto era debater sobre a política de educação prisional, discutindo melhorias para o contexto prisional, como contribuir para reabilitação do preso, além de debater como proporcionar uma educação digna dentro do espaço prisional entendendo as várias demandas que existem nesse ambiente. (BERNARDO, 2017, p. 17).

Para que esse fato pudesse acontecer, anos foram dedicados à discussão e ao debate sobre os princípios, finalidades, diretrizes e das prisões brasileiras, e apesar da existência da já citada da LEP 7.210, de 1984, que previa o acesso à educação por parte da população carcerária, foram finalmente organizados e sistematizados dentro de uma visão social de mundo, orientados pela democracia burguesa a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, no art. 108, inciso I, que garante a educação gratuita como dever do Estado, possibilitando o acesso àqueles cidadãos com idade acima dos 17 anos e que não tiveram educação na idade própria.

Depois de promulgada a Constituição Federal, segundo Rafael (2021, p.52):

A fim de disciplinar e orientar essa assistência educacional foi publicado pelo Ministério da Justiça a Resolução No.2, que, em seu artigo 3º, determina sobre a responsabilidade pelo financiamento e organização do espaço físico escolar e da participação da família [nas prisões]. Através desse dispositivo, é possível verificar a competência administrava dos estados federados.

Após doze anos da promulgação da LEP e oito anos da Constituição Federal, garantindo direitos à Educação para pessoas privadas de liberdade, foi promulgada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que define o Ensino de Jovens e Adultos - EJA como uma modalidade destinada às pessoas que não tiveram acesso ou deram continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Entretanto, como a LDBEN não contempla dispositivos específicos para a educação no sistema penitenciário, essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei N° 0101.172, de 9 de janeiro de 2001, por meio de duas referências dentro das quais foi estabelecido que caberia ao Ministério da Justiça o financiamento da EJA para presos e egressos, contando com recursos do Fundo Penitenciário - FUNPEN (BRASIL, 2001)²⁰. O PNE, com duração de dez anos, previa, dentre outros objetivos e metas destinadas a promover a EJA, implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores programas de educação para os níveis de ensino fundamental e médio e de formação técnico-profissionalizante, incluindo aqui o fornecimento de material didático-pedagógico por parte do Ministério da Educação - MEC e a oferta de programas de educação a distância.

Esse movimento começou com a adoção de uma ação conjunta entre o MEC e o MJ para implementação do Programa Nacional de Educação no Sistema Penitenciário – PNESP, por meio de uma série de reuniões que culminaram na organização e realização de seminários em todo o país, contando com a participação da sociedade civil, os quais contribuíram com a intensificação da elaboração de propostas educativas que visavam formalizar a EJA nos espaços de privação de liberdade.

Ainda em 2005, os Ministérios da Justiça e da Educação formalizaram um convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, tendo em vista a formulação e implementação do projeto “Educando para a Liberdade”, o qual contou com apoio financeiro do governo do Japão.

Esse projeto teve como objetivo auxiliar na elaboração de uma política pública integrada para a EJA no âmbito do sistema penitenciário brasileiro e a sua implementação

²⁰ O Fundo Penitenciário Nacional - FUNPEN foi criado pela Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Implementado pelo Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, o referido fundo tem a finalidade de proporcionar recursos e meios para financiar e apoiar as atividades e os programas de modernização e aprimoramento do sistema penitenciário nacional. Caracteriza-se por ser um fundo público, que detém reserva, constituído de dinheiro, bens e ações afetado pelo Estado a determinado fim, a um interesse público. Agência Senado. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

garantiu a realização de várias ações, tais como o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, ocorrido no ano de 2006, evento em que foi debatida e formalizada uma proposta nacional para a promoção da EJA no âmbito Sistema Prisional.

Considerando que até o ano de 2001, no contexto da nossa realidade concreta de trabalho na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, ainda não tinham sido criadas as escolas no sistema penitenciário, essa política somente começou a ser implementada a partir do ano de 2006 a partir das ações desencadeadas pelo governo nacional durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do movimento nacional pela implantação da EJA para pessoas privadas de liberdade. Nesse ano foram inauguradas duas escolas estaduais para funcionarem no espaço físico das Unidades Prisionais em Uberlândia, a saber, uma no Presídio “Professor Jacy de Assis”, e outra na Penitenciária “Professor João Pimenta da Veiga”, mesmo ano em que esta pesquisadora iniciou as atividades pedagógicas no referido presídio.

Outro evento marcante para a promoção da EJA no sistema prisional foi a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, ocorrida na cidade de Belém, no estado do Pará. Nessa conferência, realizada com apoio da UNESCO, foi aprovado um documento denominado “Marco de Ação de Belém”, o qual foi resultado de um longo processo participativo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007 (UNESCO/CONFINTEA VI, 2010, p.2)²¹. Nesse documento, dentre outros aspectos, foram explicitados os compromissos do Estado e da sociedade civil organizada para com o desenvolvimento e implementação de políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e a aprendizagem ao longo da vida; a necessidade de “concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais” (UNESCO/CONFINTEA VI, 2010, p.3). Assim como também o compromisso de ofertar a EJA nas prisões, tal como explicitado no item 5, intitulado “Eixo de Participação, inclusão e equidade” (UNESCO/CONFINTEA VI, 2010, p.4).

Posteriormente, ainda no âmbito desse marco de ações institucionalizadas, iniciadas no ano de 2005, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP publicou a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, com a finalidade de estabelecer as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, as quais podem ser

²¹ UNESCO/CONFINTEA VI. Resumo Executivo. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/resumo-executivo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

consideradas o primeiro instrumento normativo de âmbito nacional destinado à implementação de uma política pública de oferta de educação nos presídios brasileiros.

No ano de 2009, através da Portaria nº 317 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, de 02 de dezembro de 2009, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade - ENEM/PPL, no interior das Unidades prisionais e que atendam aos requisitos estabelecidos na Portaria, como também distinguir esse exame do ENEM tradicional.

De acordo com o Art. 1º da citada portaria, o INEP começaria a aplicar as provas nas Unidades Prisionais, sendo uma delas o Presídio “Professor Jacy de Assis”, dentro do qual foi possível constatar uma adesão e participação significativa da população nesse ambiente, ainda que na prática encontrássemos dificuldades para atender toda a demanda solicitada por não contar com espaço físico suficiente.

Na tentativa de resolver esse problema, a direção do presídio estabeleceu uma série de critérios para viabilizar a participação da comunidade afetada, conforme a capacidade de atendimento da unidade e cuja média sempre oscilou entre 90 e 130 inscrições.

Seguindo a linha de articulação do MEC com o MJ, as deliberações dos Seminários Nacionais de Educação, que vinham ocorrendo no país, bem como dos fundamentos do Projeto Educando para a liberdade e as resoluções dos CONFINTEA V e VI, o Conselho Nacional de Educação – CNE emitiu o Parecer CNE/CEB nº 4, de 07 de maio de 2010, seguido da promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, com o intuito de estabelecer uma série de Diretrizes Nacionais destinadas a garantir à oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais²². Posteriormente, acompanhando a mobilização nacional em torno da garantia de oferta de educação em estabelecimentos penais, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.433, de 29/06/2011, que altera a LEP, passando a admitir a remição da pena por trabalho ou por estudo.

A Lei da Remição pelo Estudo teve origem em projeto de lei (PLS 265/2006) do então senador Cristovam Buarque, aprovado pelo Senado em junho de 2011. Ela determina que os condenados criminalmente em todo o Brasil têm o direito de descontar um dia de pena para cada 12 horas de frequência escolar. De acordo com a lei, a remição de pena pode acontecer com atividades de estudo presenciais

²² BRASIL/CNE/CEB. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf. Acesso em: 28 Jul. 2022.

ou na modalidade de ensino a distância. Além do desconto de um dia de pena para cada 12 horas de estudo, o condenado tem direito a acréscimo de um terço no total se concluir o ensino fundamental, médio ou superior durante o período de cumprimento da pena. (CASTRO, 2021, n.p.).

Um dos últimos documentos emitidos diretamente pela presidência da república nesse período foi o Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação, no Âmbito do Sistema Prisional – PEESP. Esse Plano definiu, em seu artigo 1º, que a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais ficaria sob a coordenação dos Ministérios da Justiça e da Educação, contando com a vinculação dos Estados e Municípios por meio de adesão voluntária ao documento.

Voltando à nossa realidade de trabalho no sistema prisional, até o ano de 2011 foi possível perceber o reflexo das ações do governo federal junto às duas instituições penais localizadas na cidade de Uberlândia. Além de terem sido fundadas as escolas, tanto no presídio quanto na penitenciária local as nossas ações passaram a ser fundamentadas e amparadas nos decretos e nas leis que vinham sendo promulgadas tanto pelo MEC quanto pelo MJ, contando com o apoio da Secretaria do Estado de Justiça e das próprias direções dessas instituições, permitindo a elaboração e implementação de projetos que começaram a contribuir com a formação educacional de IPL no âmbito da EJA, bem como no campo da educação profissional a partir de recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BRASIL, 2011)²³, que destinou ações especificamente direcionadas para o sistema prisional. Cientes de que a capacitação profissional promovida pelo Pronatec não contribuiu para elevar o grau de escolaridade da comunidade afetada, acreditava-se, na época, que o referido programa deveria contribuir com a inserção de parte dessa mesma comunidade no mercado de trabalho.

Entretanto, dada a limitação deste trabalho, não foi possível coletar dados relacionados com a capacidade de inserção no mundo do trabalho de IPLs que participaram e que vêm participando até os dias de hoje dos programas do Pronatec no sistema prisional.

No entanto, alguns estudos relacionados com essa questão indicam que a formação ofertada dentro do Pronatec não contribuiu de forma significativa para que seus participantes pudessem obter ganhos maiores de salário quando comparados com as pessoas formadas nos cursos de ensino médio profissionalizantes. Isto, é bem reconhecido pelo que a

²³ BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

implementação dessa política de qualificação tem trazido, na prática, efeitos positivos tanto sobre a qualificação de pessoas sem formação técnica previa quanto sobre a probabilidade de se obter emprego e melhores rendimentos do trabalho (ASSUNÇÃO; GONZAGA, 2010; NERI, 2010).

[...] os formados no ensino médio técnico e concluintes de cursos de qualificação profissional ganham salários em média 15% e 10% maiores do que indivíduos com características semelhantes. O ensino médio técnico oferecido pelo PRONATEC tem o mesmo retorno do módulo normal, porém os egressos de cursos de qualificação profissional oferecidos por esse programa têm retornos comparativamente menores. (NETO; MENEZES-FILHO; KOMATSU, p. 3, 2017).

Voltando ao campo prisional, o acesso aos cursos do PRONATEC também possibilitou a remição prevista no art. 126 da LEP, que trata da redução de um dia de pena a cada 12 horas de estudos, contribuindo, de alguma forma, para diminuir o crônico problema de superlotação existente nas unidades prisionais.

Apesar dessas questões, baseadas na atuação e experiência desta pesquisadora no Pronatec, a garantia de acesso de IPLs a esse programa sempre foi limitada por causa de restrições de natureza operacionais relacionadas, dentre outras, com a falta ou precariedade da infraestrutura das unidades prisionais, e até pela dificuldade de serem contratadas equipes de profissionais qualificados que tivessem interesse em lecionar nesse ambiente de trabalho.

Dados do INFOPEN, sistema de informações penitenciárias citados anteriormente, permitiram identificar que no período de 2013 a 2016 o Estado de Minas Gerais ficou em segundo lugar no país no quesito total de matrículas nos cursos ofertados nas Unidades prisionais pelo Pronatec Prisional, sendo que do total de 9.503.063 inscritos, 947,632 foram IPLs localizados nas unidades do Estado de Minas Gerais, respondendo, portanto, a 9,71% do total de inscritos nesse programa.

De acordo com dados fornecidos pela Unidade Prisional e pela Diretoria de Ensino e Profissionalização, foi possível verificar que entre 2007 e 2015, IPLs lotados no “Presídio Professor Jacy de Assis”, localizado na cidade de Uberlândia, de ambos os sexos foram beneficiados com esse programa, a partir de sua formalização no ano de 2013, conforme tabela a seguir:

Tabela 05 - Cursos Profissionalizantes oferecidos no Presídio Professor Jacy de Assis nos anos 2007 a 2015

Curso (s)	Instituição	Ano	Sexo
1 Corte e costura	SENAI	2007	F
2 Produtor de Olerícolas	SENAR	2008	M
3 Produtor de Olerícolas	SENAR	2008	M
4 Corte e costura	PRPJA/MG	2009	F
5 Assistente Administrativo	SENAI	2009	M
6 Auxiliar de Departamento Pessoal	SENAI	2009	M
7 Lavanderia	PRPJA/MG/ICASU	2010	F
8 Corte e costura	SENAI	2007	F
9 Marceneiro	SENAI	2010	M
10 Informática Básica	PRPJA/MG/SENAC	2012	M
11 Reciclagem	PRPJA/MG/	2012	M
12 Produtor de Olerícolas	SENAR/PRONATEC	2013	M
13 Pintura em tecidos	SENAR/PRONATEC	2015	F
14 Fruticultura	SENAR/PRONATEC	2013	M
15 Produtor de Olerícolas	SENAR/PRONATEC	2012	M
16 Pintura em tecidos	SENAR/PRONATEC	2012	F
17 Pintura Predial	SENAI / PRONATEC	2007	M
18 Auxiliar de Carpinteiro	SENAI / PRONATEC	2013	M
19 Pedreiro de Alvenaria	SENAI/ PRONATEC	2013	M
20 Artesanato com Biojóias	SENAR/PRONATEC	2014	F
21 Produtor de Olerícolas	SENAR/PRONATEC	2014	M
22 Operador de computador	SENAR/PRONATEC	2015	M
23 Jardinagem	SENAR/PRONATEC	2015	M

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados fornecidos pelo PRPJA/MG.

Observa-se que os cursos oferecidos a população feminina lotada nesta Unidade, foram todos relacionados a atividades manuais e relacionadas a cuidados e manutenção do lar e culturalmente destinados a mulheres, evidenciando assim a lógica da dominação social de gênero e a condição de subalternidade.

É possível observar que os movimentos políticos para regulamentação da oferta de educação em estabelecimentos prisionais e os discretos avanços nas normativas se deram de forma tardia em relação à LEP e à Constituição Federal, que estabelecem que a “educação é um direito fundamental de natureza social”, podendo também ser identificada como uma “luta de classes”, evidenciando o fato de que os direitos de acesso à educação dos privados de liberdade foram efetivados legalmente nas gestões de presidentes de partidos da esquerda, contrapondo a historicidade política brasileira advinda do colonialismo, monarquista e militarista.

3.2 Políticas públicas da educação no sistema prisional do estado de Minas Gerais

As primeiras experiências de educação nas prisões do estado de Minas Gerais foram iniciadas na Penitenciária Agrícola de Neves, inaugurada em 1938 pelo Governo Vargas, e atual Penitenciária denominada de “José Maria Alkmin”. No mesmo ano da inauguração dessa Penitenciária foi implantado o atendimento escolar por meio da Escola Estadual César Lombroso, porém a autorização para funcionamento só foi concedida em 07 de agosto de 1965, o que proporcionou que, ao longo dos anos, a penitenciária se tornasse referência para abertura de escolas em outras unidades prisionais do estado.

No Complexo Penitenciário Feminino Estêvão Pinto, em Belo Horizonte, em 23 de junho de 1954 foi fundada a Escola Estadual Estêvão Pinto, sendo considerada uma das mais antigas do estado de Minas Gerais.

De 2003 a 2016 o órgão responsável pela gestão do Sistema Prisional em Minas Gerais foi a Secretaria de Defesa Social de Minas Gerais - SEDS/MG, delegada pela Lei nº 117, de 2007, e a Subsecretaria de Administração Prisional - SUAPI, que fazia parte da estrutura orgânica do Sistema Prisional do Estado de Minas Gerais.

A estrutura orgânica da SUAPI estava constituída de um conjunto de órgãos, sendo um deles a Superintendência de Atendimento ao preso, dividida em quatro diretorias: Trabalho e produção; Ensino e Profissionalização; Saúde e Psicossocial e Jurídica.

Nesse contexto, no ano de 2004 foi assinado um termo aditivo que teria por objeto colocar em prática um programa de cooperação técnica educacional entre as Secretarias de Estado de Defesa Social e a Secretaria de Estado de Educação para propiciar o ensino de nível fundamental e médio aos adolescentes e adultos privados de liberdade, por ordem judicial, nas Unidades da SEDS/MG em todo o Estado de Minas Gerais. A finalidade desse termo seria cumprir com as determinações legais destinadas à educação escolar para pessoas privadas de liberdade.

Um dos objetivos do referido Termo foi a definição das atribuições que caberiam a cada Secretaria envolvida no processo destinado a promover a educação básica para adolescentes e adultos privados de liberdade.

I – Compete à SEDS/MG: A) Aprovar e acompanhar os procedimentos técnicos operacionais necessários à construção e execução do planejamento educacional das escolas intra-institucionais, bem como o processo avaliativo da aprendizagem propondo, no que couber, reformulações que visem à

garantia da segurança e do cumprimento das ordens judiciais. ;B) Participar da seleção do quadro de pessoal respeitando o quadro de pessoal da SEE/MG e a especificidade da clientela; C) Disponibilizar capacitação para o corpo funcional das escolas preparando – os para prevenir e lidar com as situações de risco de segurança pessoal; D) Indicar um pedagogo para Coordenação Pedagógica da ação educacional nas escolas; F) Disponibilizar material didático pedagógico e de limpeza para ser utilizado nas escolas intra-institucionais e reparos decorrentes de depreciação do espaço físico; I) Zelar pelo fiel cumprimento deste convênio. II – Compete à SEE/MG: D) disponibilizar material e equipamento necessários ao funcionamento das escolas; G) zelar pelo fiel cumprimento deste convênio. (MINAS GERAIS, 2006, p. 2).

No entanto, vale ressaltar que entre 2004 e 2006 algumas escolas do sistema prisional de Minas Gerais, tais como a do Presídio “Professor Jacy de Assis”, localizado no município de Uberlândia, já tinham sido criadas, porém ainda não estavam em funcionamento, sendo que os órgãos estaduais estavam tentando se organizar legalmente para colocá-las em funcionamento, de acordo com as leis, resoluções, normativas e diretrizes por meio da formalização de parcerias junto à SEE/MG, dentre outras secretarias de estado.

Em 2006, depois de ter sido contratada para atuar como Pedagoga no Presídio “Professor Jacy de Assis”, apesar de tomar conhecimento do citado Termo Aditivo, as ações previstas nele estavam tentando ser implementadas sem considerar, objetivamente, a realidade da unidade prisional, situação esta que também foi possível verificar que estava acontecendo em outras unidades prisionais que tinham criado as suas respectivas escolas.

Ocorre que na prática o sistema ainda não tinha conseguido dotar as referidas escolas das necessárias condições estruturais (espaços físicos adequados, materiais de consumo, móveis e materiais didático-pedagógicos), as quais seriam fundamentais para colocá-lo em funcionamento.

Entretanto, apesar dessas dificuldades, contando com o apoio das suas respectivas diretorias, coube aos servidores das unidades escolares, já contratados, se mobilizarem para realizar ações junto aos governos municipais, o setor privado e outras instituições da sociedade civil, tendo em vista conseguir materiais de consumo e permanentes que ajudassem a colocar em funcionamento os programas educacionais previstos para fazer cumprir o citado Termo Aditivo, enquanto os recursos oriundos do setor público para atendimento dessa política não eram viabilizados. Situação esta que perdurou pelo menos até o ano de 2010, quando as unidades escolares começaram a receber, de fato, recursos para atendimento das suas demandas cotidianas.

Ainda assim, apesar de ter sido promulgado em 2011, o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional – PEESP, por meio do Decreto nº 7.626/2011, tal como citado no item 2.1 desta dissertação, somente a partir de 2012 o governo de Minas Gerais começou a elaborar o seu “Plano Estadual de Educação nas Prisões” para o exercício 2010 a 2014. Esse plano deveria ser apresentado à Secretaria do Estado da Educação – SEE/MG e ao DEPEN do governo federal para poder receber apoio financeiro do Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN, tendo em vista, com isso, ampliar a oferta de educação nas unidades prisionais do estado.

Vale destacar aqui, que na introdução desse plano, é reconhecida a existência de problemas decorrentes da falta de recursos destinados à educação prisional do estado, quando afirma que a mobilização e a articulação proposta pelos diversos atores buscavam:

[...] superar os problemas e conflitos decorrentes da falta de estrutura física adequada, para oferta de educação, atividades socioculturais e esportivas para os presos sob a custódia da SEDS/MG/SUAPI e assim construir ações de educação voltadas para a mudança focadas na preparação completa do preso, ou seja, educação para inserção no mercado de trabalho. (MINAS GERAIS, 2012).

Esse Plano foi elaborado pela equipe da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da SEE/MG, em parceria com a Diretoria de Ensino e Profissionalização da Secretaria de Estado de Defesa Social – DEP/SEDS/MG.

Para realização do Plano, A DEP procurou envolver diretamente o pessoal que vinha atuando nas escolas das unidades prisionais, motivo pelo qual tivemos a oportunidade de participar desse processo, no qual foi possível constatar, dentre outros aspectos, que a elaboração desse documento procurou refletir as reivindicações e demandas de cada uma dessas unidades escolares. Isto, considerando que ao debater com as colegas lotadas em outras escolas verificamos que cada uma delas apresentava as suas próprias necessidades e especificidades físicas e sociais.

A LEP (Lei nº 7.210), também mencionada no item 2.1 desta dissertação, foi utilizada para fundamentar filosófico-pedagogicamente parte do Plano, motivo pelo qual ficou estabelecido que esse documento fosse baseado em fundamentos políticos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos que considerassem o ser humano como “pessoa posicionada no mundo presente, com o objetivo primordial de autorrealização, ou seja, a potencialização de

suas competências e habilidades aliadas à formação humanista e do exercício de sua cidadania na sociedade” (MINAS GERAIS, 2012).

O Plano ainda apresenta uma análise da educação nos estabelecimentos prisionais do estado de Minas Gerais. Dos 270 estabelecimentos penais existentes, apenas 57 estavam ofertando programas de educação (21,11% do total dos estabelecimentos prisionais), e enquanto a população carcerária em 2012 era de 43.562 pessoas presas, apenas 6.750 vagas vinham sendo ofertadas no campo da educação prisional (15,49%).

A tabela 6, a seguir, mostra a distribuição do total de 270 unidades prisionais do Estado de Minas Gerais existentes até o ano de 2012, conforme a sua classificação institucional.

Tabela 06 - Instituições Penais x oferta de Educação ano de 2012

Instituições Penais	Quantidade	Oferta de Educação
Cadeias Públicas	142	0
Casas De Albergados	1	0
Centros de Remanejamento do Sistema Prisional	7	0
Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico	4	2
Penitenciárias	19	19
Presídios	97	36
Total	270	57

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados fornecidos pela DEP/SEDS/MG.

Partindo de uma análise da realidade dentro da qual tivemos a oportunidade de colaborar, a pedido das equipes responsáveis pela elaboração do Plano Estadual de Educação das Unidades Prisionais de Minas Gerais, foram estabelecidas metas e orientações relacionadas com a organização das escolas internas e externas às unidades prisionais, dentre elas a possibilidade de cada unidade poder elaborar e implementar projetos socioculturais, artísticos e esportivos, contando com a assessoria da DEP. Projetos estes que já se encontravam, inclusive, em funcionamento em algumas unidades, assim como também a possibilidade de cada unidade elaborar o seu próprio planejamento anual.

A partir da execução do referido Plano, foi visível constatar até o ano de 2014 uma melhoria dos serviços ofertados no campo da educação prisional no Estado.

No ano de 2011 foi publicado oficialmente o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (2011-2020), por meio da Lei nº 19.481 de 12/01/2011. Esse Plano contempla, em seu item nº 9, a educação no sistema prisional, a ser garantida por meio da oferta de

educação aos jovens e adultos, nos níveis fundamental, médio e na modalidade de educação profissional.

A implementação dessa norma, estabeleceu, na prática, que a educação no sistema prisional seria, a partir desse momento, responsabilidade dos estados em parceria com os entes federados da educação e da justiça.

As ações estratégicas e as metas estabelecidas para atendimento das demandas educacionais do sistema prisional mineiro do Plano Decenal do Estado de Minas Gerais foram as seguintes:

9.1 - Ações Estratégicas.

9.1.1 - Garantir a oferta de educação aos adolescentes, aos jovens e aos adultos vinculados aos sistemas penitenciário e socioeducativo do Estado, em especial nos níveis fundamental e médio e na modalidade de formação profissional.

9.1.2 - Elaborar, em até dois anos, em colaboração com a Secretaria de Estado de Defesa Social, padrões de atendimento educacional adequado nas instituições dos sistemas penitenciário e socioeducativo do Estado, abrangendo os aspectos relativos à infraestrutura, ao mobiliário, aos equipamentos, aos recursos didáticos, ao número de alunos por turma, à gestão escolar e aos recursos humanos indispensáveis à oferta de uma educação de qualidade.

9.1.3 - Estabelecer mecanismos que garantam a segurança dos profissionais que atuam na educação nos sistemas prisionais e socioeducativos.

9.1.4 - Promover, com o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os órgãos de Defesa Social do Estado e as entidades da sociedade civil, a implementação de projetos educacionais dirigidos aos sistemas prisional e socioeducativo.

9.1.5 - Estabelecer sistema de incentivos profissionais para os trabalhadores da educação que atuam nos sistemas prisional e socioeducativo.

9.2 – Metas

9.2.1 - Estabelecer cronograma, com a Secretaria de Estado de Defesa Social, para a adaptação, em até dez anos, das unidades penitenciárias e socioeducativas aos padrões de atendimento estabelecidos.

9.2.2 - Assegurar que, em até dois anos, as unidades educacionais atuantes nos sistemas penitenciário e socioeducativo do Estado tenham elaborado ou atualizado seus projetos político-pedagógicos, garantindo-se a sua atualização periódica.

9.2.3 - Implantar, em até cinco anos, programas de educação a distância para o atendimento das demandas educacionais não compreendidas no escopo de atuação das unidades atuantes nos sistemas prisional e socioeducativo. (MG/PDEE, 2011).

A partir da promulgação do Plano Decenal de Educação, a DEP/SEDS/MG, em parceria com a SEE/MG, reorganizou as suas atividades, tendo em vista cumprir as metas estabelecidas de acordo com as ações estratégicas contidas nesse documento.

De acordo com a nossa experiência, não há dúvida de que o estado de Minas Gerais avançou e tentou aproximar-se do estabelecido, tanto na LEP quanto no Plano Estadual da

Educação previsto para o período 2011-2022, apesar de continuarmos a enfrentar cotidianas dificuldades resultantes de uma crônica falta de recursos financeiros destinados ao sistema educacional das prisões.

Até o momento da finalização deste capítulo, grande parte das unidades prisionais do estado, continuavam, por exemplo, sem cumprir o que determina o artigo 21 da LEP, relacionado com a necessidade de assegurar a existência de, pelo menos, uma biblioteca em cada unidade para uso de todas as categorias de reclusos.

Considera-se, também, que ainda há muito o que fazer, principalmente em relação à oferta e condição de participação das atividades para o público feminino que se encontra em privação de liberdade em Unidades mistas, haja vista que elas ainda possuem estrutura física voltada especificamente para o público masculino.

3.3 Reflexos das Políticas Públicas educacionais para o sistema prisional: O caso do “Presídio Professor Jacy de Assis” e a estrutura e funcionamento da sua Escola Estadual “Professor Paulo Freire”

A cidade de Uberlândia está localizada na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, perfazendo um total de dois estabelecimentos prisionais, sendo um Presídio “Presídio Professor Jacy de Assis” – PRPJA/MG, classificado como Instituição Prisional de grande porte, com capacidade acima de 800 IPLs e destinado a presos provisórios e uma Penitenciária, a “Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga”, classificada como Instituição de médio porte, acima de 100 a 799 IPLs.

Figura 03 - Entrada do Presídio Professor Jacy de Assis.



Fonte: Portal eletrônico G1/Minas Gerais. Acesso em: 03 jun. 2020.

As duas Instituições prisionais da cidade de Uberlândia possuem escolas criadas e que estão em funcionamento desde o mês de junho do ano de 2006. Assim, esta pesquisa fará um recorte metodológico e cronológico, optando-se por enfatizar a realidade da Escola Estadual Professor Paulo Freire, em funcionamento no Presídio Professor Jacy de Assis, devido à percepção mencionada na introdução, por esta pesquisadora, de que há uma percepção de resistência por parte das mulheres reclusas para ingressarem na educação formal oferecidas na escola que funciona no Presídio.

Todavia, a Escola Estadual Professor Mário Quintana será mencionada, haja vista que a maioria dos IPL, ao serem condenados, são transferidos para a Penitenciária e no ano de 2021, devido a mudanças nas estruturas organizacionais das Unidades Prisionais do Estado de Minas Gerais, todas as mulheres reclusas no PRPJA/MG foram transferidas para a PPJPV/MG, a qual receberá mulheres em condição de privação de liberdade no sistema prisional na cidade de Uberlândia, independentemente da situação jurídica. Ressalta-se, também, que a maioria dos professores, de ambas escolas, lecionam ou já lecionaram nas duas unidades.

A “Colônia Penal Professor Jacy de” Assis (CPPJA) foi inaugurada em 16 de setembro de 1998, na gestão administrativa do Governador Eduardo Azeredo e o diretor da Unidade, sendo o Dr. Vicente de Paula Assis, localizada no Bairro Dom Almir, região situada na periferia da cidade de Uberlândia.

Na inauguração, sua capacidade era para 272 presos e com a ampliação, no ano de 2002, a capacidade aumentou para 500 presos, porém desde sua inauguração a lotação foi superior à capacidade. Fator que pode ter sido motivação para diversos motins e rebeliões ocorridos nos primeiros anos dessa instituição. Conforme (SILVA, 2007; AGUIAR, 2003), e de acordo com relatórios cedidos pela própria instituição no período de 1998 a 2001 foram 13 rebeliões.

No ano de 2003, a Colônia Penal passou a se chamar “Presídio Professor Jacy de Assis”, destinado a presos provisórios com capacidade de 925 vagas, sendo estas 40 destinadas a mulheres, porém desde sua fundação há histórico de superlotação, média diária de 2000 presos, alcançando até 75 mulheres atingindo 2.500 no total no ano de 2018, dados obtidos nos arquivos da unidade prisional. Atualmente (fevereiro de 2022), essa unidade continua com a capacidade de 950 IPL, porém com lotação média de 2050 pessoas.

Há relatos de servidores e de IPLs que estavam na unidade em anos anteriores à 2006, de que os primeiros passos de atividades educacionais no Presídio aconteceram, por meio de

teleaulas transmitidas por “DVD”, aulas do Telecurso 2000²⁴ que eram coordenadas por Agentes de Segurança prisional e voluntários da sociedade civil, pois na época não havia profissional da educação para coordenar o e ou acompanhar a atividade, como também há registros físicos dessas atividades educacionais. Todavia, somente em 2006, na gestão do Coronel Adanil Firmino da Silva (2005-2017), que iniciou o processo de educação escola na unidade, como também a contratação desta pesquisadora, com a missão de iniciar o processo de funcionamento da escola. Nesse contexto, foi criada a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no Presídio Professor Jacy de Assis - EJA – PRPJA/MG, na modalidade EJA, a partir do Decreto 44.196, de 29/12/2005, e da Portaria nº 108/2006, de 03/02/2006.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio EJA – PRPJA/MG autorizada pela portaria 108/2006. Nos termos do artigo 1º da resolução SEE/MG nº 170 29/01/2002 do artigo 16 da resolução do CEE nº 449, 24/10/2002 do decreto nº 44196 de 29/12/2005 fica autorizado, a partir do início do ano letivo de 2006 o funcionamento da escola estadual abaixo relacionada: E.E. de Ensino Fundamental e Médio – EJA – localizada no Presídio Professor Jacy de Assis/PRPJA/MG, situado na Avenida Cirineu A. Azevedo, 500 Bairro São Francisco. (MINAS GERAIS, 2006).

O ano de 2006 foi um marco histórico na Educação formal no estado de Minas Gerais, pois várias ações voltadas para educação, profissionalização e trabalho como também o das Unidades Prisionais foram iniciadas com as atividades escolares em muitas delas, incluindo as de Uberlândia.

É possível afirmar que foram momentos de busca de conhecimentos, prática de teorias adquiridas na graduação e aprendizado, pois tudo era novo para todos, tanto nós da SEDS/MG quanto para a equipe da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Foram necessárias várias reuniões, diversos questionamentos com outras Regionais de Ensino, encontros para alinhar as normas da SEE/MG e da SEDS/MG. Como também erros e acertos na integração das Secretarias, pois há uma divisão clara entre prisão e escola: “a educação deve promover a liberdade e o autorrespeito, e o cárcere produz degradação e repressão” (BARATTA, 2002, p. 17).

Havia um espaço destinado a oficinas de trabalho, o qual foi destruído em uma rebelião no ano de 2005 (JORNAL DO BRASIL, 2005). Tal espaço passou por uma singela

²⁴ O Telecurso 2000, não é caracterizado com Educação a distância, foi utilizado desde os anos de 1978 com o objetivo de oferecer acesso à educação básica a trabalhadores em seus locais de trabalho. Programa que inicialmente foi realizado pela Fundação Roberto Marinho - FRM em parceria com a Fundação Padre Anchieta

reforma, com pintura e instalações elétricas para iniciar as atividades educacionais. Também não havia nenhum mobiliário como mesas e carteiras, os quais foram providenciados pelo diretor da escola por meio da Secretaria de Educação, sendo que nos primeiros anos a escola não tinha um Caixa Escolar e nenhum recurso financeiro para compra de materiais, então era mantida por doações.

Após um mês da contratação da Analista Executiva de Defesa Social – Pedagoga, da unidade pela SEDS/MG, a SEE/MG encaminhou candidatos à Direção escolar, sendo que o Professor de História “Cláudio Rodrigues” foi selecionado e ficou na direção da escola no período de 2006 a 2015. Em razão de sua aposentadoria, o professor da disciplina de Geografia, “Frederico Garcia”, que lecionava nessa escola, assumiu a direção escolar até o momento atual (2022).

Devido à falta de estrutura e espaço físico, como também a logística para movimentação dos IPLs, apenas os que já haviam sido condenados e que estavam em 02 Pavilhões que ficam em um espaço físico próximo ao da escola tiveram acesso à educação formal. Na época, a estrutura física da escola era com cinco salas de aulas para o público masculino e duas no interior do Bloco feminino (uma cela e uma oficina que foram desativadas) com média de 12 alunos cada, e a unidade contava com uma lotação média de 1.500 presos, com alta rotatividade. Como mostra as figuras 04 e 05 as salas de aula no interior do Pavilhão Feminino.

Figura 04 - Sala de aula do Ensino Fundamental no Pavilhão feminino ano de 2006



Fonte: Imagens do arquivo da Unidade Prisional

Figura 05 – Sala de aula do Ensino Médio no Pavilhão feminino ano de 2006



Fonte: Imagens do arquivo da Unidade Prisional

Diante das especificidades em relação ao espaço físico, os IPLs classificados pela Comissão Técnica de Classificação – CTC²⁵, foram transferidos para o Pavilhão que estaria destinado aos alunos, pois como a escola é um dos recursos de Ressocialização e para estudar se faz necessário passar por essa Comissão Técnica de Classificação - CTC. As aulas iniciaram em 05 de junho de 2006, em 02 pavilhões masculinos e no feminino, nessa unidade, eram 12 pavilhões masculinos e 01 feminino. Inicialmente, havia muito trabalho manual, pois não eram disponibilizados recursos tecnológicos para realização do trabalho administrativo, sendo que as listas de retirada dos alunos eram feitas manualmente e diariamente, pois no final de cada turno os agentes precisavam colocar as informações no livro de registro do Pavilhão.

Foram momentos de busca de conhecimentos, prática de teorias adquiridas na graduação e aprendizado, pois tudo era novo para todos, tanto os servidores da SEDS/MG quanto para a equipe da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Assim, foram necessárias várias reuniões e houve diversos questionamentos para outras Regionais de Ensino, bem como encontros para alinhar as normas da SEE/MG e da SEDS/MG. Nesse

²⁵ Comissão Técnica de Classificação – CTC foi instituída através do artigo 6º da LEP é formada por uma equipe multidisciplinar por meio de portaria específica da Secretária de Justiça do Estado que pertencer a comissão. Sendo presidida pelo diretor e composta, no mínimo, por 2 (dois) chefes de serviço, 1 (um) psiquiatra, 1 (um) psicólogo e 1 (um) assistente social, como demais profissionais da área da saúde, educação, trabalho que atuam na Unidade Prisional. A CTC responsável em realizar o Programa Individualizado da Pena.

processo houve também erros e acertos na integração das Secretarias, pois prisão não é espaço de liberdade, mas, escola sim, desde que esteja na perspectiva de uma educação libertadora e emancipatória. Para Julião (2009, p. 204), a:

[...] educação para os jovens e adultos privados de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional insere-se.

Foi no ano de 2007, após autorização da SEE/MG, que a escola passou, oficialmente, a funcionar na modalidade de “Educação de Jovens e Adultos” e nesse mesmo ano a escola expandiu seu atendimento aos IPLs (masculinos) reclusos no “Projeto Aldeia da Cidadania”,²⁶ como também houve alteração do nome da escola, alunos e professores queriam uma identidade condizente com essa instituição, então foi publicado que:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no município de Uberlândia, através da Lei 16.713 de 11 de maio de 2007, em seu artigo 1º “fica denominada Escola Estadual Professor Paulo Freire a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no Presídio Professor Jacy de Assis, situado Cirineu A. Azevedo nº 500, no município de Uberlândia. (MINAS GERAIS, 2007).

Aos poucos, a escola foi tomando formato de instituição educacional, tanto na conformação da sua estrutura física quanto na sua forma de funcionamento legalmente estabelecida, que incluiu a elaboração coletiva do seu primeiro Projeto Político Pedagógico.

Contando com a mobilização ativa da equipe escolar junto à sociedade civil, a unidade escolar foi adquirindo aos poucos equipamentos, materiais escolares, mobília e livros por meio da SEE/MG e a SEDS/MG no período compreendido entre 2006 e 2012, sendo uma fase de busca pelo conhecimento, de erros e acertos que ao mesmo tempo proporcionaram ganho de experiência e de crescimento profissional para a equipe pedagógica e as demais pessoas

²⁶ Projeto Aldeia da Cidadania, era situado na fazenda Rio das Pedras, zona rural de Uberlândia. Atendia IPL's masculinos no regime semiaberto, com direito a trabalho externo, porém ainda não tinha carta de emprego. O projeto de educação escolar nesse local oferecia Ensino fundamental I e II e se encerrou no final do ano letivo de 2020.

envolvidas nos processos de ressocialização, os quais seriam fundamentais para continuar a intervir de forma qualificada e socialmente referenciada na realidade concreta do sistema prisional, reconhecendo ao mesmo tempo, os limites e as possibilidades do desenvolvimento das atividades educacionais.

As figuras 06 e 07 apresentadas a seguir, são exemplos de imagens de atividades educacionais organizadas pela equipe pedagógica na fazenda da unidade prisional “Prof. Jacy de Assis” dentro do projeto “Aldeia da Cidadania”. Esta ação permitia trabalhar a IPL’s em regime semiaberto. Tal como mencionado anteriormente, a equipe escolar decidiu abrir uma sala escolar onde os IPLs começaram a cursar o ensino fundamental, além de realizar cursos profissionalizantes, como jardinagem e produção de olerícolas organizados pela coordenação pedagógica da unidade prisional.

Figura 06 - Sala de Aula no “Projeto Aldeia da Cidadania”



Fonte: Arquivos da Unidade Prisional

Figura 07- Horta do projeto Aldeia da Cidadania



Fonte: Arquivos da Unidade Prisional

A partir de 2011, por meio da SEE/MG e da SEDS/MG, a escola abriu um anexo na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC, que abrigava IPLs

(masculinos), o anexo funcionava no período noturno, com uma média de 30 alunos distribuídos em 03 turmas multisseriadas: Ensino fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As aulas nessa Associação tiveram duração de 01 ano, com fechamento da sede APAC em Uberlândia.

No ano letivo de 2016, a SEE/MG realizou um processo de reorganização curricular nos níveis de ensino fundamental e médio que implicou na incorporação de dois novos componentes curriculares que visavam a integração de saberes por meio da apresentação de conteúdos diversificados. Intitulados “Diversidade, Inclusão e Formação para cidadania no Ensino Fundamental” e “Inclusão e o Mundo do trabalho no Ensino Médio”, a equipe pedagógica da EEPPF/MG/MG teve acesso a tais componentes curriculares e procedeu a sua implantação contando com autonomia relativa para planejar e colocá-los em prática, sob a assessoria da SEDS/MG.

Nesse contexto, apesar do trabalho desenvolvido nessa área educacional, é fato que o público masculino continuou a prevalecer de forma significativa quando comparado com o das mulheres, não somente por causa da população masculina ser maior em termos quantitativos na unidade prisional, mas também devido a dificuldades operacionais que estavam impedindo a abertura de novas salas de aula para as mulheres, além de que as existentes eram duas celas adaptadas, onde prevalecia um ruído constante e incômodo motivado, dentre outros aspectos, pelo fato de estarem localizadas uma na entrada e a outra no final do Pavilhão, onde se encontravam todas as demais celas femininas.

No entanto, e apesar de tais dificuldades, o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação da unidade começou a ganhar espaço e a ser, de alguma forma, respeitado pelo setor de segurança, pois a educação escolar nas Unidades passou a contar no Programa de Acordo de Resultados²⁷ oficializado pelo Decreto N° 44.873, de 14 agosto de 2008.

Já no início do ano letivo de 2017, com a nova direção da Unidade Prisional e o índice baixo de efetivo de Policiais Penais, as atividades escolares passaram por alguns retrocessos,

²⁷ O decreto N° 44.873, de 14 de agosto de 2008, regulamenta a Lei n° 17.600, de 1° de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. O Acordo de Resultados, é um instrumento de contratualização de resultados celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão, tendo como objetivo estabelecer metas, alinhadas ao planejamento estratégico do Governo, e medir o desempenho de cada órgão e entidade da Administração Pública Estadual. No acordo de resultado era estabelecido metas de acordo com a instituição, sendo estas cumpridas no final de determinado período os servidores recebiam um determinado valor conforme a percentual de metas cumprida, esse valor compensatório era denominado Prêmio por produtividade. Fonte: Disponível em <https://www.uemg.br/downloads/Decreto%2044873.pdf> Acesso em: 05 de nov. 2022

houve o encerramento das atividades escolares no turno vespertino, e no mesmo ano a Unidade Prisional passou a ser administrada pelo Agente de Segurança Prisional “Luciano Evangelista Cunha”²⁸, que permaneceu na direção durante dois anos, passando então a ser administrada pelo Agente de Segurança “Carlos Humberto”²⁹, até o momento atual (MINAS GERAIS, 2022).

Em várias Unidades Prisionais não há infraestrutura física necessária e ou adequada para que seja possível executar um trabalho pedagógico de qualidade, uma vez que existe, por parte da administração penitenciária, a preferência pelo trabalho produtivo em detrimento do estudo. Nas unidades prisionais, o trabalho é visto como uma extensão da pena e, muitas vezes, as aulas são deixadas de lado o máximo possível, sendo que muitos alunos presos são excluídos da escola pelos próprios agentes de segurança, já que a escola é vista, por esses servidores, como regalia e não um direito garantido por lei.

Durante o período pandêmico da COVID – 19, o trabalho pedagógico na Unidade seguiu as diretrizes da SEE/MG, as atividades foram pelo Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP, as atividades eram enviadas para as celas dos alunos e após a pandemia as atividades educacionais voltaram a funcionar em dois turnos, sendo manhã e tarde.

Em cumprimento à determinação judicial oficializada via Sistema Eletrônico de Informações - SEI, por meio da Gestão de Vagas da SEJUSP, no ano de 2020 as mulheres reclusas que estavam cumprindo pena no PRPJA/MG, foram transferidas para a PPJPV, que passou a ser a Unidade Prisional que atenderá o público feminino em Uberlândia.

Com o retorno das aulas presenciais, em 03/11/2021, no pós período pandêmico, as aulas iniciaram em dois turnos com uma média de 140 alunos. Ressaltando aqui que nesse período, as mulheres que estavam matriculada na escola continuaram a desenvolver atividades

²⁸ Usando da competência delegada pelo art. 1º, VI, do Decreto nº 45.055, de 10 de março de 2009, nomeia, nos termos do art. 14, II, da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, e tendo em vista a Lei Delegada nº 182, de 21 de janeiro de 2011, e o Decreto nº 45.537, de 27 de janeiro de 2011, LUCIANO EVANGELISTA CUNHA, MASP 0791622, para o cargo de provimento em comissão DAD-7 PS1100033, de recrutamento amplo, para dirigir o Presídio Professor Jacy de Assis da Secretaria de Estado de Administração Prisional IOF 27/05/2017, p. 08.

²⁹ Usando da competência delegada pelo art. 1º, do Decreto nº 47.610, de 1º de janeiro de 2019, nomeia, nos termos do art. 14, II, da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, e tendo em vista a Lei Delegada nº 182, de 21 de janeiro de 2011, e o Decreto nº 47.722, de 27 de setembro de 2019, CARLOS HUMBERTO DE CASTRO, MASP 1134451-2, para o cargo de provimento em comissão DAD -7 JD1100029, de recrutamento amplo, para dirigir o Presídio Professor Jacy de Assis do(a) Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública IOF 19/10/19, p. 11.

de educação formal na Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga, por meio da Escola Estadual Professor Mário Quintana.

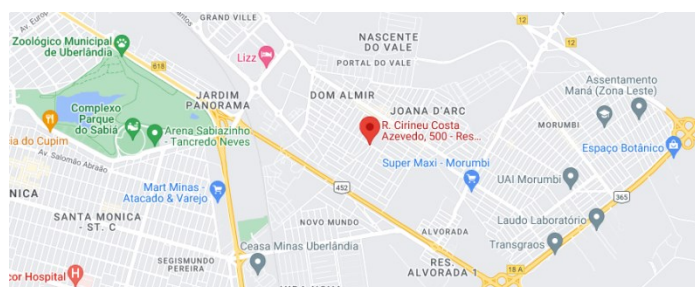
4 FATORES SOCIAIS, INSTITUCIONAIS E IDEOLÓGICOS QUE FAVORECEM E LIMITAM A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES RECLUSAS NO SISTEMA PRISIONAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL NO PRESÍDIO “PROFESSOR JACY DE ASSIS”

A presente seção tem a finalidade de analisar e responder ao objetivo geral da pesquisa que originou esta dissertação de mestrado, qual seja, analisar os fatores ideológicos sociais e institucionais que favorecem e ou limitam a adesão das mulheres reclusas à educação formal no âmbito do sistema prisional, e tem como pano de fundo o Presídio “Professor Jacy de Assis” e a Escola Estadual “Professor Paulo Freire”, localizados na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Para tanto, foi feito um recorte metodológico destinado a investigar as políticas de educação instituídas nesse estabelecimento, considerando que nele havia um grupo significativo de MsPL, condenadas ou ainda aguardando condenação.

Tal como mencionado no capítulo anterior, a instituição prisional denominada Presídio “Professor Jacy de Assis” - PRPJA/MG encontra-se localizado no bairro São Francisco, na zona Urbana de Uberlândia (figura 6).

Figura 08 – Localização PRPJA/MG



Fonte: Google Maps

A unidade dispõe de 14 pavilhões de celas, sendo um deles constituído de 11 celas, era destinado ao público feminino, além de um conjunto de 4 celas destinadas a detentos inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

No ano de 2006, duas celas do pavilhão feminino, denominado “Bloco G”, foram adaptadas para serem utilizadas como salas de aula para atender as demandas educacionais da Unidade.

A Unidade conta, dentre outras instalações, com um espaço utilizado como secretaria escolar e biblioteca com livros geralmente doados pela comunidade. Esse espaço encontra-se

localizado dentro de um dos pavilhões destinados à população masculina, local este em que as mulheres reclusas não tinham acesso por motivos de regras e segurança.

Começando por oferecer educação formal a 18 mulheres reclusas, o espaço foi organizado para atender às séries iniciais do ensino fundamental I em uma cela, enquanto que na outra começou a ser ofertada, em dois turnos (matutino/vespertino), a demanda feminina do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio.

Além das atividades educacionais, nessas salas, também eram desenvolvidos, projetos profissionalizantes e culturais, tais como: salão de beleza, oficina de costura, cursos de pintura em tecidos, palestras, dentre outros.

Figura 09 – Curso de Oficina de Costura



Fonte: Imagens cedidas pela Unidade Prisional

A utilização das salas de acordo com esse formato de trabalho durou até o ano de 2009, porém devido ao aumento de mulheres reclusas na Unidade uma das salas de aula voltou a ser transformada em cela, ocasionando, com isso, o encerramento das atividades do Ensino Médio.

A partir de 2007, a sociedade civil e alguns órgãos da administração estadual doaram à unidade mobílias escolares, equipamentos tecnológicos e livros didáticos, literários e quadros com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino ofertado, assim como também, tal como descrito no capítulo anterior, a escola passou a ser oficialmente denominada Escola Estadual “Professor Paulo Freire” (EEPPF/MG/MG).

Em 2008, a SEE/MG designou um “professor de educação básica - PEB para uso da biblioteca”, que teria como atribuição auxiliar no empréstimo dos livros nas celas à comunidade feminina, considerando que esta não pode ter acesso à biblioteca por motivos de segurança.

Entre 2007 e 2009 todas as mulheres reclusas recebiam material da biblioteca, porém por causa de alguns procedimentos “Bate Cela”³⁰, essa entrega terminou sendo limitada apenas para as que estavam matriculadas na educação formal da unidade. Ainda nesse mesmo período a unidade prisional conseguiu ofertar e realizar três cursos de Corte e Costura vinculados ao Pronatec, contando com 12 alunas em cada turma.

A seleção das mulheres reclusas na unidade para estudar foi realizada por meio da adoção de critérios técnicos adotados pelo sistema prisional como um todo, que incluíam desde o comportamento demonstrado pela mulher reclusa, até o conhecimento prévio relacionado com o objetivo do curso a ser ofertado. O processo seletivo era coordenado por uma Comissão Técnica de Classificação – CTC formada por técnicos e técnicas que trabalham dentro da unidade prisional.

Entre 2009 e 2015 as atividades educacionais continuaram a ser desenvolvidas na Unidade pela equipe pedagógica da escola, acrescentando a elas atividades e projetos de natureza extraescolar trazido pelos membros da equipe pedagógica com o intuito contribuir com a ampliação da formação das alunas. Dentre outros projetos, a unidade implementou atividades de ioga, ginásticas laborais e competições esportivas internas, além de continuar a trazer outros cursos no âmbito do Pronatec relacionados com a produção de artesanatos, bijuterias e pinturas em tecidos, de alguma forma considerados pela direção do sistema prisional do Estado de Minas Gerais como atividades predominantemente femininas, tal como historicamente referenciado ao longo do tempo para os processos de qualificação técnica destinados às mulheres, pautados, de alguma forma, de uma concepção e prática profissional conservadora.

³⁰ Bate Cela é um termo utilizado pela comunidade prisional, Policiais Penais e IPL's, para se referir ao procedimento de uma vistoria rigorosa das celas. O procedimento acontece periodicamente ou por meio de denúncia. Materiais ilícitos ou considerados em excesso nas celas são retirados.

Figura 10 – Ginástica laboral da lavanderia



Fonte: Imagem cedida pela Unidade Prisional

Por volta de 2018 e 2019, durante o governo de Romeu Zema, mudanças foram promovidas no que diz respeito à estrutura e funcionamento do PRPJA/MG que também afetaram o funcionamento da escola, particularmente no bloco feminino, trazendo como resultado, dentre outros aspectos, houve uma perda na autonomia da equipe em relação às atividades do projeto pedagógico da escola, tal como descrito e analisado no capítulo anterior.

Em termos quantitativos, vale mencionar que entre 2006 e 2019 a EEPPF/MG não faltou demanda escolar e alta rotatividade das mulheres reclusas matriculadas, devido à condição da unidade prisional de maioria dos IPL serem provisórios (sem condenação). A tabela abaixo, mostra a média de mulheres reclusas matriculadas na escola anualmente.

Tabela 07 - Média do perfil educacional das mulheres reclusas no PRPJA/MG no período de 2006 a 2019

Ano	Analfabetas	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Total
2006	8	20	22	2	6	0	0	58
2007	3	17	34	3	6	10	0	73
2008	3	14	35	5	2	11	0	70
2009	4	14	20	9	5	0	0	52
2010	4	26	22	4	8	1	0	65
2011	3	17	33	8	6	1	1	69
2012	0	22	36	12	5	2	1	78
2013	1	17	33	11	6	1	2	71
2014	2	26	35	12	5	2	0	82
2015	0	12	41	9	7	4	3	74
2016	0	7	43	4	7	4	1	66
2017	3	5	42	17	3	1	3	74
2018	1	8	40	5	7	4	1	66
2019	0	9	37	13	9	3	4	75
Total	32	214	473	114	82	42	16	973

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados coletados na EEPPF/MG e Unidade Prisional

Nesse período do ano de 2006 à 2019, observa-se que o índice de reeducandas com o Ensino Fundamental II incompleto é maior que os demais, demonstrando um distanciamento nos índices do ensino médio seja ele incompleto ou completo.

Tabela 08 - Média de mulheres reclusas em processo educacional no PRPJA/MG no período de 2006 a 2019

Ano	Analfabetas	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino médio incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Total
2006	3	4	7	0	5	0	0	19
2007	2	5	9	0	8	0	0	24
2008	2	7	11	0	0	0	0	20
2009	3	6	10	0	0	0	0	19
2010	2	5	9	0	0	0	0	16
2011	1	6	7	0	0	0	0	14
2012	0	6	15	0	0	0	0	21
2013	1	4	9	0	0	0	0	14
2014	0	3	10	0	0	0	0	13
2015	0	4	12	0	0	0	0	16
2016	0	7	6	0	0	0	0	13

2017	2	5	9	0	0	0	0	16
2018	0	5	12	0	0	0	0	17
2019	0	5	11	0	0	0	0	16
Total	16	72	137	0	13	0	0	238

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados coletados na EEPPF/MG e Unidade Prisional.

Seguindo a lógica da tabela 07 o quantitativo de mulheres reclusas matriculadas concentra no Ensino Fundamental II, vale mencionar também que esses dados são média anual, e nesta Unidade há índice elevado de rotatividade de IPL tanto masculino como feminino.

Outra questão a ser relatada nesse período, e que parte das atividades das IPLs na PRPJA/MG, era e continua a ser até os dias de hoje, a prática de atividades manuais tais como a realização da limpeza da unidade prisional, de costura de uniformes e outras roupas, e a preparação de café e lanches para todos os IPLs lotados na unidade. Estas atividades, além de não serem remuneradas, são realizadas por mulheres reclusas previamente “classificadas” pela CTC com base no seu bom comportamento, as quais depois de autorizadas para trabalharem neste contexto até 8 horas por dia, adquirem o benefício da chamada remição, que garante para elas, em média, a conquista de menos 1 dia de reclusão para cada 12 horas trabalhadas.

De acordo com a nossa experiência de trabalho no sistema prisional, grande parte das IPLs que realizam esse tipo de atividades manuais apresentam dificuldades para estudar na escola da sua respectiva unidade prisional, provavelmente devido ao fato de que a escola exige ficar, em termos gerais, dentro de uma sala de aula. Isto, enquanto que fora dela, as IPLs podem deslocar-se com certa liberdade pela unidade no momento de realizarem as atividades manuais. Condição esta que para elas parece ser algo muito importante, pois permite, dentre outros aspectos, a obtenção de algumas “regalias” tais como poder beber água de um bebedouro, situação esta que, com certeza, não aconteceria em caso da mulher reclusa estar dentro da sala de aula ou na sua cela na unidade.

Diante desse contexto, procurou-se, até este momento, descrever parte do cotidiano vivenciado, tanto pelas equipes pedagógicas da unidade, quanto das mulheres reclusas que frequentaram a Escola Estadual “Paulo Freire” até o final do ano de 2020, em que por meio de

uma determinação legal da SEDS/MG, todas as mulheres do PRPJA/MG foram transferidas para Penitenciária “Professor João Pimenta da Veiga” – PPJPV/MG.

Tal como explicitado anteriormente, diante do contexto da pandemia da COVID-19, para realização da pesquisa com as mulheres reclusas transferidas para a PPJPV/MG, foi enviado um questionário para ser respondido por elas. Tal procedimento foi realizado nas duas primeiras celas do Pavilhão feminino da citada penitenciária, conforme deliberação da Diretoria de Atendimento desta Unidade. Os questionários foram distribuídos para as mulheres reclusas que aceitaram em participar da pesquisa. É fato que, o acesso ao sistema prisional é restrito, os processos são de difícil acesso, e todas as rotinas que ocorrem dentro de cada unidade ocorre de forma sigilosa ao público externo, incluindo pesquisadores que desejam atuar nesse campo.

4.1 Visão dos gestores (as) e dos professores (as) a respeito da educação formal oferecida no PRPJA/MG por meio da EEPF/MG

Conforme explicado na introdução desta pesquisa, foram entrevistados dois gestores escolares e cinco professores que trabalham e ou já trabalharam com o público masculino e feminino no período que compreende os anos letivos entre 2006 e 2019.

Visando garantir o anonimato dos participantes, os entrevistados foram identificados numericamente, e para organizar as informações coletadas, estas foram apresentadas em gráficos e tabelas por meio da utilização do recurso técnico do pacote estatístico computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 23.0.

Para identificar, descrever e analisar a visão dos gestores e professores da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, que trabalham no Presídio “Prof. Jacy de Assis”, localizado na cidade de Uberlândia, foram definidos previamente três eixos norteadores da Análise de Conteúdo, relacionados com as perguntas elaboradas e apresentadas por meio de um questionário aos participantes da pesquisa.

- a) Formação, motivações e desafios da atuação profissional na educação formal no sistema prisional.
- b) Condições de trabalho e valorização da profissão dos servidores da Educação.
- c) Visão dos servidores da Educação prisional a respeito do envolvimento das mulheres IPLs na educação formal.

Tal como descrito na seção 2 deste trabalho, a análise dos dados coletados partiu a todo momento do pressuposto teórico de que a convivência entre homens e mulheres, dentro de determinadas condições materiais da existência, vão além das determinações ou condicionantes biológicas entre os sexos, e de que esta constitui, ideologicamente, um espaço de dominação/poder, caracterizado, dentre outros aspectos, por estratégias de subordinação do sexo feminino ao sexo masculino. Assim como também, pelo pressuposto de que não basta afirmar que o exercício de poder de uns sobre outros não emana somente de aparatos estatais destinados a controlar e/ou reprimir os sujeitos, mas que a dominação e as dinâmicas de subordinação estabelecidas entre os seres humanos são condições existencialmente instituídas que interpelam as pessoas a se relacionarem, não somente de forma violenta, mas também de forma sutil em todas as dimensões e segmentos que constituem a sociedade, e dentro desta o próprio sistema prisional para garantir, em última instância, a reprodução ideológica de valores e práticas socialmente, que são estabelecidas pelo próprio exercício do poder, tal como ocorre em práticas sociais baseadas no exercício do poder de uns sobre outros, como as questões de classe social, o patriarcado, o machismo e o racismo.

Isso tudo nos parecem estratégias de poder, ideológica e institucionalmente instituídas, tanto na vida cotidiana quanto no campo institucional para conceber, reproduzir, legitimar e perpetuar formas de dominação baseadas em processos de controle e monitoramento permanente dos “corpos físicos”, ou melhor, de sujeitos, entendidos estes como corporeidades dotadas de sentimentos e desejos (BARBOSA, 2022; MEYER, 1996; FOUCAULT, 1985; SANTOS, 2020; SCOOT, 1995).

a) Formação, motivações e desafios da atuação profissional na educação formal no sistema prisional

De acordo com o quadro 01 a seguir, a formação inicial dos gestores participantes da pesquisa foi História e Geografia, respectivamente, sendo um do gênero masculino e outro feminino, ambos realizaram pós-graduação *lato-sensu* em Inspeção e Supervisão escolar. Quanto à atuação docente, os gestores participaram da modalidade EJA e no ensino fundamental. Especificamente ao atuarem no sistema prisional, um dos gestores, além de ter ministrado aula, assumiu o cargo de Diretor, o qual exerceu durante 12 anos. O Gestor 02 atuou diretamente como Diretor da instituição durante 16 anos.

No que se refere aos cinco professores participantes da pesquisa, um do sexo masculino e cinco do sexo feminino, esses profissionais são formados em Educação Física,

Biologia, História e Pedagogia (3), respectivamente. 12,50% do grupo (1) não realizou nenhum curso de pós-graduação, e 87,50% (7) fizeram pelo menos um curso de pós-graduação *lato-sensu* nas áreas de Direitos Humanos, Docência no Ensino Superior, Pedagogia empresarial e Inspeção e Supervisão, respectivamente. Ao analisar o tempo de atuação dos profissionais participantes da pesquisa, conforme o quadro 01, foi identificada uma média de 11 anos de atuação docente, variando de 4 a 16 anos, independentemente dos cargos exercidos.

Quadro 01 - Perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa

Função	Formação inicial	Pós-Graduação	Atuação docente	Tempo de atuação na EJA no Sistema Prisional
Gestor 01	Geografia	Inspeção e Supervisão	Fundamental II Ensino Médio EJA	04 anos Professor (a) 12 anos Gestor (a)
Gestor 02	História		Fundamental II EJA	16 anos Gestor (a)
Professor 01	Educação Física	-	-	13 anos
Professor 02	Biologia	Direitos Humanos	-	6 anos
Professor 03	História	Docência no Ensino Superior	Fundamental II Ensino Médio	8 anos
Professor 04	Pedagogia	Inspeção e Supervisão	Fundamental I	8 anos
Professor 05	Pedagogia		Educação Infantil Fundamental I	6 anos
Professor 06	Pedagogia	Pedagogia Empresarial	EJA	16

Fonte: Elaborada pela autora 2022

Quanto às motivações que contribuíram para que os participantes ingressassem no sistema prisional, de acordo com o quadro 02, 75,00% (6) afirmaram que isso foi devido ao desejo de assumir o desafio de crescer profissionalmente por meio de uma atuação capaz de contribuir com a transmissão de conhecimento, a ressocialização e a transformação das pessoas, enquanto que 25,00% (2) explicitaram que tal motivação foi devido à remuneração salarial. Entretanto, esses dois profissionais da educação fizeram questão de afirmar que se inicialmente esperavam contar com uma remuneração salarial diferenciada daquela recebida na educação pública estadual, considerando que estes não ingressaram por meio de concurso

público, logo constataram que na prática os salários desses setores eram praticamente os mesmos.

Quadro 2 – Motivações e formação específica para o trabalho na EJA no Sistema Prisional

Função	Motivo Central	Formação específica e ou treinamento para atuar na EJA no Sistema Prisional
Gestor 01	Desafio profissional.	Empírico e com algumas orientações da gestão anterior
Gestor 02	Crescimento profissional.	Inicialmente não, após meses do início houve encontros ofertados pela SEE/MG e SEJUSP.
Professor 01	Salário	-
Professor 02	Oportunidade de contribuir com a Ressocialização das pessoas.	-
Professor 03	Acreditar que a educação transforma.	Cursos ofertados pela Unidade Prisional.
Professor 04	Transmitir conhecimento como forma de Ressocializar.	Cursos ofertados pela Unidade Prisional
Professor 05	Salário.	Curso ofertado pela Unidade Prisional “Alfabetização para cidadania – PPL”.
Professor 06	Desafio profissional para atuar na EJA.	Rodas de conversa realizadas na Unidade Prisional

Fonte: Elaborada pela autora 2022

No que diz respeito às questões que motivaram o ingresso ao sistema prisional por parte dos participantes da pesquisa,

Apesar da relevância da motivação docente, sua produção científica ainda é insuficiente, e até incipiente, como aponta recente estudo bibliométrico realizado por Viseu *et al.* (2015), sendo quatro vezes menor do que a voltada para a motivação de estudantes e ainda mais escassa na América Latina. Muitos estudos focados na motivação do estudante, de diferentes níveis de ensino, trazem importantes contribuições (ARAÚJO; SILVA; FRANCO, 2014; CASTRO--CARRASCO *et al.*, 2012; SOUZA, 2010;); mas evidenciam o docente como agente e não como sujeito do processo motivacional. Uma busca realizada pelos autores do presente estudo, nas bases Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil e Bibliografia Brasileira de Educação (BBE) - Inep, incluindo o período de 2000 a 2015, confirmou a escassez de publicações em língua portuguesa sobre a motivação docente, bem como a baixa indexação desses estudos em periódicos relevantes. Além disso, constatou-se que os estudos brasileiros que envolvem a motivação docente, em sua maioria, exploram primariamente construtos correlatos, como a satisfação no trabalho, as implicações sobre a aprendizagem, o estresse ou a saúde ocupacional, sendo a motivação observada mais como um fator coadjuvante. (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p. 204).

Ao tratar da formação específica e/ou treinamento recebido para atuar na EJA no Sistema Prisional, todos os participantes da pesquisa mencionaram que inicialmente não tiveram nenhum tipo de orientação específica para desenvolverem as suas funções, sendo praticamente obrigados a aprenderem a realidade com base na experiência adquirida cotidianamente na prisão.

Alguns participantes ressaltaram que no processo de adaptação ao meio de trabalho chegaram a receber orientações e sugestões dos colegas mais antigos. Por causa dessa situação, os dois gestores participantes da pesquisa mencionaram que durante o exercício da função, tanto a SEE/MG quanto a SEJUSP começaram a promover a capacitação de toda a equipe escolar, incluindo eles mesmos, por meio da organização e realização de rodas de conversa, encontros e seminários.

Essas ações possibilitaram uma troca de experiência, estudo e elaboração de documentos orientadores das ações educativas no Sistema Prisional, considerando que muitas das resoluções normativas existentes não condiziam com a realidade e as particularidades do Sistema Prisional. Entretanto, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que a **experiência docente** dentro do sistema foi e tem sido fundamental para conhecer, compreender e fundamentar as suas atividades, tal como mencionado pelo professor 06, para quem, baseado nessa experiência, foi possível pensar, organizar cursos e elaborar em equipe, cartilhas pedagógicas para os IPL's, tais como, por exemplo, uma intitulada "Alfabetização para a Cidadania para pessoas privadas de liberdade" (COLETIVO DE AUTORES, 2017).

Uma análise dessa questão aponta, inicialmente, para o fato de que se a formação inicial é capaz de fornecer subsídios científicos e pedagógicos para o exercício da profissão, a prática do professor implica a necessidade de buscar novos conhecimentos ao enfrentar o contexto social dentro do qual se encontra inserido, jogando aqui um papel importante e para além da formação continuada, a própria experiência cotidiana, tal como afirma Guenther (2010, p.1), para quem "a prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar".

Vale ressaltar, portanto, que os relatos dos participantes da pesquisa apontaram a importância de buscar o conhecimento e a compreensão das condições concretas de trabalho em que a sua atividade educacional se materializa, neste caso, no universo da EJA em espaços de privação de liberdade, por meio da interação político-pedagógica entre os pares que atuam nesse mesmo universo.

Autores como Borges (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2002) denominaram “saberes da experiência” aqueles saberes descobertos, produzidos e apropriados, tanto durante a atividade docente, que incluem a prática pedagógica diária, as relações entre os professores, e destes com os alunos. Saberes estes que além de não serem originários da formação acadêmica, também não são necessariamente encontrados de forma específica no campo da produção científica (TARDIF, 2002).

O contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc. (BORGES, 2004, p. 203).

Outrossim, os relatos dos participantes apontaram, nesse contexto, a importância do trabalho em equipe para promoção das atividades docentes realizadas no sistema prisional, tal como explicitado, por exemplo, por Guenther (2010, p1), para quem:

Os saberes da experiência quando colocados em diálogo com outros professores a respeito dos problemas, da prática pedagógica e da ação docente, amplia a discussão desta categoria de saber docente, conferindo a estes uma objetivação parcial, através de sua relação crítica com os outros saberes (curriculares, disciplinares, e da formação), pois a prática cotidiana permite outra leitura, uma retradução dos saberes em função das condições de sua prática docente. Os saberes da experiência como diz Tardif (2002, p.50) “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. A divulgação e a troca de experiência faz com que os professores acumulem um grande número de saberes, que poderão formar uma nova intervenção profissional, esta tendo principalmente, os professores como sujeitos ativos no processo de construção dos saberes.

Diante das informações oferecidas pelos gestores e professores, é possível ponderar, em síntese, que os participantes da pesquisa iniciaram seu trabalho no sistema prisional com entendimento de que o trabalho educacional é significativo, tanto para a vida das pessoas reclusas quanto para eles mesmos, à medida que superam dificuldades, desafios e conseguem continuar a crescer profissionalmente no meio em que se atuam.

b) Condições de trabalho e valorização da profissão dos servidores da Educação

Os participantes da pesquisa foram inquiridos quanto às condições e trabalho que encontraram na escola da unidade prisional a partir dos primeiros meses de atuação. Tanto os

gestores quanto os professores com mais de nove anos de experiência docente afirmaram que de início se defrontaram com uma estrutura de trabalho insuficiente e significativa falta de recursos materiais.

Mobiliário escolar e rede lógica/elétrica defasada, escola sem internet, sem telefone, sem banheiro nas salas de aula. Eram o nosso retrato dos primeiros meses de atuação. (Gestor 01).

A precariedade das condições de trabalho encontradas motivou a equipe a trabalhar coletivamente e intervir junto com os gestores da unidade prisional, para atuarem no âmbito da sociedade civil e órgãos públicos, municipal, estadual e federal, para que doações de materiais pudessem ser feitas, tendo em vista viabilizar as atividades docentes (Professor 06).

À medida que as doações apareciam, as condições de trabalho começaram a melhorar, a começar por um conjunto de carteiras escolares fornecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2007 (Professor 06), dentre outros materiais. Se no início das atividades da escola, no mês de junho de 2006, a escola não contava com praticamente nenhum material como giz e apagador, “aos poucos as coisas foram melhorando. Passamos a ter caixa escolar e também ganhamos mais confiança dos diretores das Unidades prisionais para entrar com TV, data show entre outros” (Gestor 02).

Apesar desse contexto, entre 2007 e 2019 a escola começou a receber, além das doações, materiais e equipamentos oriundos das Secretarias de Estado da Educação e da antiga Secretaria de Defesa Social, responsáveis pelas políticas de ensino e profissionalizadas dos IPLs (professor 06). Importante ressaltar aqui o compromisso político, a dedicação e o esforço dos membros da equipe pedagógica para que a escola da unidade prisional pudesse começar as suas atividades no ano de 2006, sabendo que na época as políticas instituídas não tinham destinado recursos financeiros para aquisição de materiais e equipamentos necessários ao seu funcionamento.

Quanto à valorização profissional da equipe pedagógica da unidade prisional, os gestores afirmaram que quase sempre existiu uma espécie de estranhamento entre os membros da equipe pedagógica e os agentes de segurança prisional - ASP que atuam nessa unidade.

De acordo com alguns membros da equipe pedagógica, o motivo dessa situação seria provocado pelo sentimento de que os ASP viam as atividades pedagógicas fora da concepção tradicionalmente relacionada com a ideia de que a prisão é, fundamentalmente, um espaço

destinado ao isolamento, à punição e ao exercício de uma rígida disciplina necessária para se manter a ordem entre os IPLs.

Uma das formas em que esta contradição se materializou desde o início das atividades da escola, no ano de 2006, foi o tipo de relacionamento estabelecido entre as diretorias que compõem a unidade prisional.

Há várias diretorias no Presídio e o contato da escola foi maior com a Diretoria de ressocialização, [enquanto que] com as demais este contato era escasso. (Gestor 01).

Confrontar-se com esse tipo de situação nunca foi uma questão fácil de resolver, à medida que a falta de valorização e reconhecimento da importância da educação formal, entre os ASP, sempre transpareceram por meio da manifestação de desconfiança em relação à realização de parte das atividades da escola, particularmente aquelas relacionadas com as mulheres reclusas, devido ao fato de que por estarem localizadas as salas de aula no interior dos pavilhões, destinados à prisão das mesmas, essas atividades, segundo os ASP, “atrapalhavam” a sua rotina de atuação no local (professor 06).

De acordo com o Gestor 02, a falta de compreensão por parte dos ASP, sobre a importância da escola, era considerada “muito ruim”, mas a busca de compreensão do problema e da sua superação implicaram no fato de avaliarem que o reconhecimento dessa importância seria uma questão que o tempo ajudaria a resolver.

Muito ruim, na verdade tudo que é novo assusta. Entender isso nos ajudou bastante. Sabíamos que essa confiança era com o tempo. (Gestor 02).

O reconhecimento desse tipo de problemática permite identificar que os gestores escolares da unidade prisional, além de encontrarem dificuldades para serem valorizados profissionalmente, também perceberam a inexistência de um tipo de organização e planejamento mais amplo, que seria necessário para preparar, tanto a estrutura física e material da escola quanto aos ASP, no sentido de que pudessem aprender a identificar e reconhecer a importância da educação formal para além da ideologia de controle e punição, historicamente instituída no sistema prisional dentro da qual, seguramente, estes foram formados institucionalmente.

Para os gestores e alguns professores participantes da pesquisa, foi necessário agir, ao longo de todos estes anos, com bastante prudência, paciência e persistência, tendo em vista

conquistar a confiança, o reconhecimento e a participação dos ASP no conjunto das ações educativas da unidade escolar.

De acordo com os professores, 67% (4) concordaram com os depoimentos dos gestores, além de acrescentarem que consideram que para os ASPs a educação não é um “direito” do qual as pessoas reclusas não são merecedoras (Professores 3 e 4), enquanto que 23% (2) consideraram que não encontraram resistência por parte dos ASP na realização das suas atividades, devido ao fato de terem ingressado na unidade prisional vários anos depois da escola ter entrado em funcionamento. Aspecto este que demonstra o avanço da equipe educacional no que diz respeito à conquista do seu espaço frente aos demais servidores da unidade prisional.

Ao analisar teoricamente os aspectos relacionados com a valorização das atividades educacionais na unidade prisional, Onofre (2009) também encontrou dificuldades de compreensão e aceitação por parte das equipes de segurança, as quais, influenciadas pela formação ou por uma visão conservadora de mundo, apresentam dificuldades para aceitarem e apoiarem a educação escolar no ambiente prisional. “Muitos acham que os encarcerados não merecem e não têm direito à educação” (ONOFRE, 2009, p. 170).

Outro aspecto relacionado com o processo de valorização das atividades educacionais na unidade prisional diz respeito à possibilidade que os profissionais da equipe tiveram ou têm para definir metas de trabalho e torná-las realidade.

Quando inquiridos a respeito das principais metas estabelecidas pelos gestores participantes da pesquisa, a partir do momento em que iniciaram as suas atividades na escola da unidade prisional, o gestor com mais tempo de permanência na instituição definiu como meta central garantir a educação formal das IPLs por meio da consolidação da escola na unidade. Essa ação, segundo o gestor, exigiu dele:

Aproveitar toda e qualquer oportunidade para dizer a todos [ASP e IPLs] que a mudança era possível. A importância de aproveitarem o tempo ali para concluírem seus estudos. Não ser o tempo apenas de más lembranças. Mas de um tempo que foi possível recomeçar. (Gestor 02).

Ao se mencionar a questão do tempo, o gestor 02 estava se referindo ao fato de que, para ele, a escola é um espaço de oportunidades onde boas lembranças podem surgir para além daquilo que se vive cotidianamente dentro das celas e na prisão como um todo.

Para o gestor 01, a principal meta estabelecida no início das suas atividades foi relacionada como a necessidade de continuar adquirindo recursos materiais para dotar a escola dos instrumentos necessários para garantir uma educação de qualidade.

Dotar a escola da infraestrutura e materiais das quais havia necessidade e contratar um serviço de reprodução xerográfica para atender as demandas da escola. (Gestor 01)

O gestor refere-se à importância de contar com o serviço de reprodução xerográfica, devido ao fato de que, pelo menos até o ano de 2010, a escola contava somente com um velho mimeógrafo doado para reproduzir cópias dos materiais pedagógicos necessários para a prática do ensino.

Dentre as dificuldades encontradas entre os gestores da educação da unidade prisional, para alcançar metas que continuamente eram projetadas nos processos de planejamento, eles se referem, em primeira instância, “à constante e intensa rotatividade dos alunos” (Gestor 01), considerado este, “o maior gargalo da escola” (Gestor 01), devido principalmente ao fato de que essa rotatividade impede, de alguma forma, a possibilidade de planejar atividades educacionais a longo prazo³¹

Além dessa rotatividade, o Gestor 02 cita novamente a questão da desvalorização da educação na unidade, à medida que a ideia de manter e preservar os dispositivos de segurança geralmente eram colocados em primeiro lugar em detrimento das atividades educacionais, implicando isso, dentre outros motivos, encontrar dificuldades para serem concluídos projetos iniciados, “às vezes por falta de suporte e até mesmo autorização por parte da segurança” (gestor 02).

Por outro lado, ao tratar dos fatores que teriam contribuído para valorizar as atividades educacionais e, por sua vez, facilitado o alcance de metas estabelecidas, o gestor 01 fez questão de mencionar que a Direção da Unidade sempre contribuiu com as ações propostas, principalmente aquelas relacionadas com a necessidade de serem obtidos materiais e recursos, enquanto que o gestor 02 salienta que um dos fatores facilitadores que vêm contribuindo com as atividades da escola, referem-se ao espírito de equipe e de profissionalismo demonstrados pelos profissionais da educação, lotados na unidade.

³¹ De fato, um dos principais problemas da escola, refere-se a um significativo grau de rotatividade por parte dos alunos regularmente matriculados. Esta se apresenta inicialmente, devido ao tempo de permanência dos IPLs na unidade, o qual pode ser encurtado dependendo de uma série de “benefícios” adquiridos como resultado de penas perdoadas pela justiça, o cumprimento da pena conforme estabelecido juridicamente, a passagem do IPL para prisão domiciliar e transferências de uma prisão para outra.

O profissionalismo da equipe. Nem sempre posso contar com todos, mas sempre tem aqueles que também acreditam na mudança e trabalham como o mesmo objetivo (Gestor 02).

c) Visão dos servidores da Educação prisional a respeito do envolvimento das mulheres IPLs na educação formal.

Tal como descrito no capítulo 2, as políticas públicas relativas ao sistema prisional, diretamente relacionadas com as mulheres, é recente e sua aplicação efetiva aparece com a mobilização da sociedade civil a partir do início dos anos 2000.

No Brasil, os dados que tratam da criminalidade feminina são poucos e pouco reveladores da real dimensão deste fenômeno social. Poucos são os estudos que tratam da criminalidade feminina em relação à criminalidade geral, e algumas razões para este reduzido interesse são discutidas por Perruci (1983), Bastos (1997) e Fausto (2001). Para Perruci (1983), os autores não diferenciam a criminalidade feminina da masculina, talvez pela constatação de que a participação feminina na criminalidade geral é quase insignificante quando comparada à masculina. Além disso, sublinha que vivemos numa sociedade em que se pretende construir, no plano do discurso teórico, uma ciência social para a humanidade como um todo, enquanto que, no plano das relações sociais concretas, a mulher é discriminada em quase todos os sentidos (PERRUCI, 1983, p. 16). Fausto (2001) contesta os estudos que apontam fatores biológicos como determinantes da menor criminalidade feminina (LOMBROSO e FERRERO, apud Fausto, 2001, p. 84), defendendo a tese de que “a redução da desigualdade entre os sexos, no âmbito da sociedade ocidental, implica a maior presença da mulher não apenas na área do trabalho fora de casa, mas em diferentes campos, entre os quais se inclui a criminalidade”. (FRINHANI; SOUZA, 2005, p.61).

Nesse contexto, de acordo com a visão dos profissionais da educação, participantes da pesquisa, as mulheres da unidade prisional podem ser caracterizadas, em primeira instância, como pessoas adultas, provenientes em sua grande maioria das camadas mais pobres da sociedade, e são consideradas “mais sensíveis ao ambiente prisional” do que os homens (Professor 04).

O professor 06 afirma que os ASPs consideram que é mais difícil “lidar com as mulheres na unidade do que com os homens”.

São pessoas que sofrem muito por estarem distantes dos filhos, por considerarem que sempre foram as principais provedoras dos seus lares (Professor 06), fato este que exige da equipe “muito discernimento para lidar com esse público (Professor 03).

Também existe um consenso entre as pessoas participantes da pesquisa de que no cotidiano da unidade é comum encontrar e conviver com atritos entre as mulheres, devido, dentre outros aspectos, a relacionamentos amorosos entre elas. O professor 06 cita que é comum observar nas celas das mulheres constantes gritarias e atritos verbais, pelo motivo de muitas não aceitarem conviver com mulheres que cometeram crimes, principalmente relacionados com violência infantil e abuso sexual de crianças, sendo, por isso, colocadas em celas separadas, conhecidas como “celas seguradas” (professor 06).

Quanto ao comportamento das mulheres na unidade prisional, parece haver um consenso entre as pessoas entrevistadas, tanto entre os gestores quanto os professores, no sentido de que elas seriam “menos dedicadas” e menos disciplinadas que os homens no ambiente escolar.

Mesmo que estejam na sala por remição, eles participam ativamente das aulas, enquanto que a maioria das mulheres mostra total desinteresse (Professor 04).

Esse desinteresse entre as mulheres aparece, inclusive, pelo fato de ser evidenciada uma maior resistência por parte delas, “com o envolvimento nas matrículas escolares, devido ao alto índice de rotatividade de entradas e saídas delas no sistema prisional” (Professor 02).

De acordo com o Professor 06, “uma análise das motivações das mulheres reclusas permite identificar que as mulheres não conseguem vislumbrar na educação escolar um retorno imediato às suas vidas cotidianas, motivo pelo qual se apresentam inicialmente resistentes e desinteressadas para se matricular na escola”.

Para o professor 04, depois que as mulheres ingressam na escola, é possível perceber que “há uma adesão significativa e é visível a transformação delas no comportamento, compreensão e aceitação através da educação. Mas, infelizmente, algumas são resistentes a tudo isso”.

Ao serem questionados sobre quais seriam os possíveis motivos apresentados pelas mulheres para resistirem ao ingresso na escola, e posteriormente desistir em caso de estarem estudando, o professor 02 afirma que a principal causa desse problema pode ser ocasionado pelo fato de que os crimes cometidos por elas, em sua maioria, são considerados “brandos”, e este motivo implica em um tempo de permanência menor na unidade prisional, inclusive pelo fato de serem beneficiadas, em muitos casos, por terem filhos pequenos.

Para o professor 05, “elas são muito preguiçosas, e às vezes arrumam uma companheira para se relacionarem e preferem ficar juntas na cela. Caso uma não queira estudar, a outra abre mão do direito para não perder o relacionamento”.

Nesse sentido, vale mencionar aqui a Buckeridge (2011) para quem, geralmente, há o costume de pensar nas mulheres presas de maneiras extremistas: ou elas são vítimas e cometeram crimes porque não tiveram escolha ou têm uma natureza ruim e merecem castigos severos por isso. Além disso, a autora revela também que ao estabelecer contato com mulheres IPLs, estas “relatam um grande distanciamento nos relacionamentos interpessoais entre elas, nos falam sobre fortes sentimentos de medo, solidão, isolamento e desconfiança e descrevem o perigo existente em expressar opiniões no contexto prisional” (BUCKERIDGE, 2011, p.35), fato este que pode explicar, em parte, o depoimento do professor 05, relacionado com o fato de que mulheres procuram companheiras e preferem ficar juntas, provavelmente, dentre outros aspectos, para se sentirem mais seguras e menos propensas a sofrerem os efeitos da solidão. Sentimento este marcante, e muito presente entre mulheres encarceradas, segundo a pesquisa realizada pela própria Buckeridge (2011).

Quanto à participação e envolvimento das mulheres no processo de ensino, 33% (2) dos professores participantes afirmaram que não, e que “algumas apenas demonstram” esse interesse (professor 02). Outros 33% (2) afirmaram que sim. Para eles “as alunas demonstram interesse e participação nas aulas” (Professor 03), assim como também, pelo fato de “muitas serem mães e tentam fazer jus aos conselhos que dão aos filhos. Tentam recuperar o tempo perdido” (Professor 04). E, finalmente, para 33% (2) dos participantes da pesquisa, esse interesse é relativo.

Enquanto consideram que a “maioria não tem interesse” pela escola (Professor 05), “umas preferem ficar na cela e as que vão para a escola ficam prestando atenção no que se passa fora da sala de aula” (Professor 05). Para o professor 06, as mulheres vão à escola muito em função do interesse de cada uma, como, por exemplo, quando acontecem atividades que fornecem lanches ou quando elas são de natureza recreativa. “Esse interesse também tem relação com o fato de que em muitos casos sabem que estão na unidade em caráter provisório” (professor 06). Nesse sentido, o gestor 02 é explícito ao afirmar que:

Todos os privados de liberdade precisam entender que estão presos. Mas não são presos. Quando alguém os chama de preso e não pelo nome ele vai perdendo sua identidade. E isso fica mais evidente ainda nas mulheres. A autoestima delas vai precisar ser resgatada novamente. Elas precisam

acreditar que a condição de preso não os eterniza nela. A mentira, enganação, e jeitinho brasileiro precisa deixar de fazer parte de suas vidas.

Como pode ser observado, esses depoimentos coincidem com a pesquisa de Buckeridge (2011). Tomando como base uma série de depoimentos com IPLs, ela também constatou, em síntese que,

Por diversos motivos, desde que as mulheres chegam ao pavilhão na prisão são desencorajadas por outras internas mais antigas a frequentarem a escola, como se esta fosse um desperdício de tempo. Há também mulheres que alegam não suportarem dedicar tempo a atividades que possam trazer pausas no cotidiano, reflexões sobre sua condição atual e sua vida ou preencher o tempo de modo demorado, tais como os conteúdos da escola, e procuram se dedicar a outras atividades que, como dizem, “façam o tempo passar mais rápido”. Parece bastante difícil para as mulheres realizar atividades que exijam atenção, foco e concentração, já que procuram com afincado preencher seu tempo com atividades que as levem a não sentir a passagem do tempo e as dores emocionais relacionadas ao cárcere. (BUCKERIDGE, 2011, p.39). No entanto, há mulheres que perseveram e mantêm sua frequência nas aulas da escola, conseguindo concluir suas formações. Estas acreditam que estudar é uma forma não só de retomar um objetivo e um propósito de vida, mas também de preencher o tempo de forma construtiva, podendo ainda mostrar aos seus familiares que, apesar de estarem presas, estão aproveitando esse tempo para se desenvolverem e construir um futuro melhor para si e para os outros. Existe fortemente o desejo de dar o exemplo como mãe aos filhos que deixaram quando foram presas, e a escola muitas vezes representa uma saída neste sentido. (BUCKERIDGE, 2011, p.39).

Como pode ser observado nessa análise comparativa, os dados encontrados nesta pesquisa, quanto à visão dos profissionais da educação que atuam numa unidade prisional da cidade de Uberlândia - Minas Gerais, apresentam uma forte semelhança com a pesquisa de Buckeridge, apresentada no ano de 2011, no formato de uma dissertação de mestrado, aspecto este considerado significativo, no sentido de se buscarem condições de estudo, análise e de intervenção pedagógica para que as mulheres IPLs possam encontrar motivação para a educação formal, como direito adquirido, dada a sua importância para a promoção da necessária ressocialização das mesmas, independentemente do tempo que elas possam ou venham a permanecer nas unidades prisionais. Isso apesar de que a própria Buckeridge (2011) identificou em depoimentos de representantes da direção e os responsáveis pela área da educação, que estes

[...] tendem a interpretar esses dados sobre a baixa procura pela escola como desinteresse por parte das presas, tanto em progredir nos estudos, como em investir em qualquer atividade em que o retorno seja o desenvolvimento

peçoal sem que exista possibilidade de ganho em dinheiro ou bens materiais, (BUCKERIDGE, 2011, p. 39).

Ao analisar esta questão Buckeridge (2011, p. 39-40) levanta a suposição de que:

[...] a escola em certos casos parece mais estar respondendo à obrigatoriedade institucional de oferecer a educação como um direito formal dentro do cárcere – ou seja, que apenas ‘exista’ uma escola da forma que for do que realmente representando um esforço em oferecer ensino e educação de qualidade levando em conta seu público-alvo e suas especificidades e buscando a melhoria de sua condição.

Nesse sentido, considera-se, pela experiência adquirida ao longo de vários anos, que se é verdade que tal suposição encontrava-se presente nos idos dos anos de 2010, a mesma não se aplica mais, pelo menos ao contexto das unidades prisionais localizadas no município de Uberlândia, alvo de estudo desta dissertação, considerando o grau de profissionalização alcançado pelos servidores que atuam nessa área, as condições materiais existentes, e os projetos pedagógicos, os quais, por meio da intervenção docente, vêm demonstrando, apesar das dificuldades e da resistência ainda presentes, um interesse muito forte em incluir as mulheres nos processos educacionais formalmente instituídos nas unidades prisionais,

Dentro dessa perspectiva, quando inquiridos os gestores escolares da unidade prisional, a respeito de quais seriam os principais desafios que enfrentam para superar os problemas e as dificuldades existentes no campo da educação das mulheres IPLs, estes consideram que, em primeira instância, “deveria haver mais presídios femininos, adequados à necessidade do gênero, e neste espaço, salas projetadas para isso [a educação formal]” Gestor 01, bem como “cativá-las ao ponto de entenderem que o tempo ali não pode ser desperdiçado. Estar ali é um fato, mas usar esse tempo para algo bom em suas vidas é necessário” (Gestor 02), considerando que “o acolhimento feminino requer mais minúcias. Penso que o engajamento nos estudos seria maior se a família estivesse mais presentes na vida delas. (Gestor 01).

4.2 Visões das mulheres reclusas a respeito da educação formal ofertada no PRPJA/MG por meio da EEPPF/MG.

Ser mulher parece ser também uma condenação a um “lugar”, que é o de inferioridade, do menosprezo e da irracionalidade. Este é o lugar precípua que a construção social de gênero destina às mulheres. Não é necessário estar em uma prisão para saber disto, mas é na prisão que todos esses estereótipos sobre o feminino afloram como uma ferida purulenta e fétida, sem tratamento que possa amenizar a dor de ser o

que se é: uma mulher criminosa (SIQUEIRA; ANDRECIOLLI, 2019, p. 61).

O objetivo dessa subseção é descrever e analisar a visão das mulheres reclusas a respeito do significado e sentido da educação recebida na Escola Estadual “Professor Paulo Freire” – **EEPPF/MG**, localizada no Presídio “Professor Jacy de Assis” – **PRPJA/MG**.

Para alcançar este objetivo, foi distribuído um questionário de pesquisa com perguntas abertas e fechadas entre as mulheres reclusas que estudam ou estudaram na escola EEPPF/MG. Ao final de um período de espera, foram devolvidos 19 questionários, equivalente a 24,05% de um total de 79 reclusas.

Além de contar com um campo destinado ao preenchimento de dados de identificação pessoal, escolar e criminal, destinados a caracterizar o perfil das mulheres participantes da pesquisa (Tabela 09), o instrumento de coleta de dados apresentou uma série de questões sobre a educação formal recebida durante a prisão.

Tabela 09 - Perfil das IPL participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019)

Idade	N	%
20 a 30 anos	4	21,10
31 a 40 anos	11	57,90
Acima de 41 anos	4	21,10
Cor	N	%
Branca	5	26,32
Parda	5	26,32
Negra	9	47,37
Quantidade de filhos	N	%
Apenas 01 filho	03	15,08
De 02 a 03 filhos	10	52,06
04 ou mais filhos	06	31,06
Tempo de Reclusão	N	%
Não divulgado	6	05,30
De 1 a 15 meses	10	52,60
De 16 a 50 meses	5	26,30
De 51 a 108 meses	3	15,80
Tempo de condenação	N	%
Não divulgado	7	36,80
De 5 a 10 anos	4	21,06
De 11 a 20 anos	4	21,06
Acima de 20 anos	4	21,06

Legenda: n- frequência absoluta; %- frequência relativa.

Fonte: elaborada pela autora (2022)

Quanto aos dados de identificação das pessoas participantes da pesquisa, conforme a tabela 09, vale ressaltar que 57,90% (11) das mulheres são adultas e se encontram dentro de uma faixa etária que varia de 31 a 40 anos. 47,37 (9) se identificaram com a cor ³²negra, 26,32% (5) com as cores branca e parda, respectivamente.

Os dados oficiais do levantamento nacional de informações penitenciárias (BRASIL, 2017) confirmam que o maior índice de presas se encontra na faixa etária de 18 a 29 anos, e que 62% delas se identificam como negra.

³² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE identifica a cor preta, nesse trabalho foi utilizado cor negra para preservar a resposta das MsPL.

No que diz respeito aos dados da presente pesquisa, a maior parte das pessoas participantes não condiz com a faixa etária apresentada pelo INFOPEN MULHERES (BRASIL, 2017), porém encontra-se em concordância com as estatísticas relacionadas com a identificação de cor.

Tanto os dados apresentados pelo citado relatório (BRASIL, 2017), quanto as informações apresentadas pelas participantes da pesquisa, revelam que estas são, em sua maioria, provenientes das classes populares, apresentam histórico de vulnerabilidade e exclusão social, além de baixos níveis de qualificação técnica/profissional e que dificultam o acesso ao mercado formal de trabalho.

Ainda de acordo com a tabela 09, Todas as participantes dessa pesquisa possuem filhos, sendo que a maioria desses filhos estão na fase da adolescência.

De acordo com a literatura científica da área, muitas mulheres formam famílias que não contam com a participação do pai, tornando-se, por esse motivo, responsáveis diretas pelo cuidado e sustento dos seus filhos (MACÊDO, 2008).

Quanto ao tempo de reclusão, 52,6% (10) encontram-se privadas de liberdade entre 1 e 15 meses no sistema prisional, e 26,3% (5) entre 16 a 50 meses. Importante ressaltar o fato de que a reclusão não é sinônimo de condenação, mas de uma condição provisória³³ de encarceramento, motivo pelo qual, dependendo do resultado das denominadas Audiências de Julgamento, depois de passar um tempo na prisão, a mulher reclusa no sistema prisional pode tanto ficar mais tempo quanto receber o benefício da liberdade, aspecto este que caracteriza uma elevada rotatividade de permanência na unidade prisional.

Em relação ao tempo de condenação, conforme a tabela, 9, 63,20% (12) das pessoas participantes da pesquisa informaram que foram condenadas por períodos que variam de 5 a mais de 20 anos de prisão, respectivamente, enquanto que 36,80% (7) não responderam esta questão, provavelmente devido ao fato de que essas pessoas se encontram na condição de IPLs “provisórias”.

³³ A princípio, a prisão provisória acontece antes do fim do processo penal. No entanto, não é sinônimo de condenação, uma vez que uma pessoa pode ser presa no curso da ação penal e ser absolvida após o julgamento. Além disso, ela divide-se em prisão temporária e preventiva.

Tabela 10 - Orientação/opção sexual das participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019)

	n	%
Heterossexual	2	10,53
Bissexual	13	68,42
Não declarou	4	21,05

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

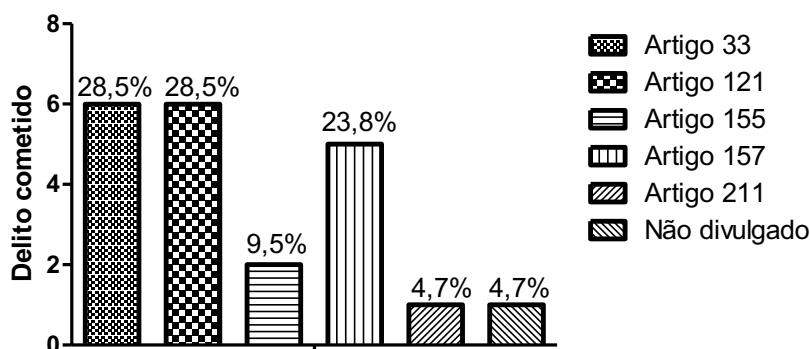
Em relação à orientação sexual, 68,4% (13) das mulheres reclusas participantes da pesquisa afirmaram ser heterossexuais (possuem relacionamento com o sexo oposto), 21,5% (4) preferiram não se identificar com alguma orientação sexual, e 10,05% (2) se declararam bissexuais (possuem relacionamento com ambos os sexos).

Apesar dos dados terem mostrado a maioria com identificação de heterossexual, de acordo com parte dos professores (Professores 05 e 06) entrevistados, é possível observar, na realidade concreta, que o distanciamento da possibilidade de relacionamento com o sexo oposto pode contribuir com a adesão temporária ao relacionamento homossexual, o qual pode ou não perdurar após o cumprimento da prisão.

Nesse sentido, vale ressaltar a concordância da percepção dos professores, alvo desta pesquisa, com um estudo português, o qual ao se referir à existência de “códigos” entre as reclusas do sistema prisional desse país, menciona que diante da necessidade de atender aspectos relacionados com questões tais como a solidariedade, o contrabando e a homossexualidade, esta última, em especial, seria, em grande parte, resultado de um processo de adaptação à vida na prisão, atuando muito mais como um “amortecedor do choque” do que a adoção desse tipo de orientação sexual (CUNHA, 1990).

Ainda no que diz respeito aos dados de identificação das mulheres participantes da pesquisa, procurou-se saber quais foram os motivos legais que implicaram na sua detenção e prisão no presídio “Professor Jacy de Assis” – PRPJA/MG.

O gráfico 02 a seguir identifica em números absolutos e relativos os motivos legais que levaram à prisão as mulheres participantes da pesquisa.

Gráfico 02 - Motivo Legal da detenção das mulheres reclusas participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários.

Em relação aos delitos cometidos, foram encontradas um total de 21 ocorrências, devido ao fato de que duas das pessoas inquiridas foram detidas por mais de um crime.

Nesse sentido, a maior parte das mulheres inquiridas foram detidas por causa dos artigos 33 e 121, respectivamente, ambos com 28,50% (6), seguido do artigo 157 (23,8%). Os principais enunciados dos artigos acima citados são apresentados no quadro 3, a seguir.

Quadro 03 – Enunciados centrais dos artigos do código penal brasileiro relacionados com crimes e penas das mulheres IPL participantes da pesquisa

Art. 33 - Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar³⁴.

Art. 121 - (matar alguém). Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940

Art. 157 - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência. Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940

Art. 155 - Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel. Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940

Art. 211 - Destruir, subtrair ou ocultar cadáver ou parte dele. Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

³⁴ Importante ressaltar que o artigo 33 aqui mencionado nesta Dissertação se refere à Lei Nº 11.343, de 23 de agosto de 2006 que: Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.

Conforme o gráfico 02, e o quadro 3, tanto o tráfico de drogas quanto o assassinato são as duas principais intercorrências criminais que levaram às pessoas participantes da pesquisa, a prisão.

No que diz respeito ao envolvimento dessas mulheres com o tráfico de drogas, a literatura da área diz que são motivadas pela necessidade econômica e ou questões afetivas. Na linguagem do tráfico, as mulheres envolvidas com tráfico e venda de drogas são denominadas “mulas”³⁵, mesmo aquelas que portam uma pequena quantidade de entorpecentes. Grande parte das mulheres detidas é resultado de denúncias realizadas por membros dos próprios grupos de traficantes, cuja finalidade é facilitar situações que permitam uma maior comercialização de entorpecentes efetuada pelos homens (CARREIRA, 2009).

Duas das participantes da pesquisa descreveram no questionário que antes das mulheres serem presas por causa do tráfico de drogas, muitas delas vivenciaram, por um lado, histórias de violência doméstica praticada, em sua grande maioria, por ex-companheiros e, por outro lado, condições de dependência química. Situações estas que teriam, de alguma forma, contribuído para ingressarem no campo da comercialização de entorpecentes, e a partir daí, subsidiar o próprio consumo e o cometimento de crimes mais graves, qualificados como hediondos, tais como o homicídio (Artigo 121).

Esse tipo de dinâmica social parece mostrar como é que no sistema do capital a subalternização da mulher no crime encontra-se atrelada diretamente a relações afetivas, familiares, necessidades socioeconômicas e de baixa escolaridade.

[...] furtar, traficar, sendo socialmente reprovados e juridicamente criminalizados, constituem práticas recorrentes de um processo de sobrevivência do cotidiano, em que falta o trabalho, a educação, e do qual a comunidade e o Estado estão ausentes, sem efetivamente aplicar políticas públicas de assistência, apoio e acompanhamento. (RODRIGUES; FARIAS 2012, p. 18).

Em relação aos demais crimes relatados pelas participantes da pesquisa, 23,80% (5) declararam estarem presas por delitos qualificados como assalto (Artigo 157); 9,50% (2) por causa de furto (Artigo 155); e 4,70% (1), ao artigo 211.

³⁵ Termo utilizado no meio criminal para designar pessoas como “presas fáceis” de serem capturadas, fazendo relação com um animal frágil e sem malícia.

Tabela 11- Nível de Ensino das participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019) quando ingressaram na unidade prisional

Nível de ensino	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	6º.	7º.	8º.	9º.	1º.	2º.	3º.	Concluído
Ano escolar								
n (19)	6	4	6	3	0	0	0	3
%	31,58	21,05	31,58	15,79	0,00	0,00	0,00	00,00

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Tabela 12 - Nível de escolaridade alcançado na unidade prisional pelas participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG (2006-2019)

Nível de Ensino	Ensino Fundamental				Ensino médio			
	6º. ano	7º. ano	8º. ano	9º. ano	1º.	2º.	3º.	concluído
Ano escolar								
n (19)	0	4	4	6	2	0	0	3
%	0,00	21,05	21,05	31,58	10,53	0,00	0,00	15,79

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por outro lado, quanto ao nível de escolaridade das IPLs participantes da pesquisa que estudaram na EEPPF/MG, considerando que 3 das 19 pessoas participantes informaram que estavam reclusas por pelo menos 108 meses (9 anos), a análise dos dados apresentados na tabela 09 aponta para o fato de que as pessoas participantes do estudo ingressaram, saíram e algumas voltaram em caráter de reincidentes à unidade prisional, no período compreendido entre 2010 e 2019, tempo em que elas estudaram na EEPPF/MG.

Nesse sentido, foi perguntado qual era o nível de escolaridade quando cada uma delas ingressou na escola da prisão (Tabela 04), e qual o nível de escolaridade alcançado até o momento de responderem o questionário da pesquisa.

Como pode ser observado na Tabela 05, de um total de 19 participantes 31,58% (6) estava estudando o sexto ano do ensino fundamental, 21,05% (4) o sétimo ano, 31,58% (6) o nono ano e nenhuma tinha ingressado no ensino médio quando entraram na prisão.

Por outro lado, considerando que 52,60% (13) das pessoas participantes da pesquisa tinham ficado na prisão por um período de até 15 meses, e de que cada ano escolar é cumprido no sistema EJA num período de seis meses, pressupõe-se que se as mesmas continuaram a estudar na unidade prisional, elas cursaram em média 3 anos escolares. Diante disso, o nível de escolaridade alcançado até o momento da entrega do questionário de pesquisa, no mês de setembro de 2022, mostra que todas as participantes, além de terem terminado o sexto ano do ensino fundamental, continuaram a cumprir etapas de escolaridade, que incluem a conclusão do ensino médio por parte de 15,79% (3) das pessoas inquiridas.

De acordo com dados do INFOPEN/MULHERES (2018, p. 43), que apresenta informações do ano de 2016, 45% das mulheres IPL não tinham concluído o ensino fundamental, 17% apresentaram o ensino médio incompleto e 15% tinham concluído esse nível de ensino.

Tomando como base a nossa amostra de pesquisa, 73,68% (14) estavam cursando o ensino fundamental, sendo que 42,86% (6) dessas 14 participantes se encontravam cursando o último ano de nível de ensino. Quanto ao ensino médio, 10,53% (2) das participantes estavam estudando esse nível ensino e 15,79% tinham concluído seus estudos na unidade prisional, dado este próximo ao INFOPEN/MULHERES, de 2016, o qual apresenta um índice de 15,00% da população das IPL que concluíram esse nível de ensino (BRASIL, 2018, p. 43).

Em síntese, os dados acima apresentados contradizem a percepção inicial apresentada nesta pesquisa, relacionada com a ideia de que tanto esta pesquisadora, quanto parte dos servidores da prisão, pensávamos que as mulheres reclusas não tinham por costume dar continuidade aos seus estudos na EEPPF/MG. Ao contrário, a presente pesquisa de campo aponta claramente que elas ingressam na escola da prisão e procuram dar continuidade à educação formal, mesmo que saiam e voltem à prisão, em caráter de reincidentes.

a) Visão das mulheres reclusas a respeito da sua qualificação pessoal e profissional.

A tabela 13 mostra o resultado da compilação de dados obtidos das mulheres participantes da pesquisa quando inquiridas a respeito dos motivos que as teriam levado a estudar na escola da unidade prisional.

Tabela 13 - Indicadores descritos pelas mulheres IPL participantes da pesquisa quanto aos motivos que as teriam levado a estudar na unidade prisional

Identificador	F	%
Qualificação pessoal/profissional.	13	48,15
Mercado de Trabalho.	5	18,52
Qualidade do processo educativo	4	14,81
Direitos jurídicos	3	11,11
Vida cotidiana na e após a prisão	2	07,41
Total:	27	100,00

Fonte: a autora (2022)

Considerando que as pessoas inquiridas apresentaram mais de uma resposta, tal como pode ser identificado na tabela acima, o principal indicador que motivou a estudar na

escola da unidade prisional foi o desejo de se qualificarem, tanto pessoal quanto profissionalmente (48,15%).

Para adquirir mais conhecimento, me formar, e ocupar a mente de forma produtiva. (IPL 01)

Para aprender o que não sabia e terminar meus estudos para obter um emprego melhor e ajudar na educação das minhas filhas. (IPL 08)

O que me motivou foram os professores, o respeito que cada um tem por conosco em sala de aula. (IPL 06)

Foi o incentivo dos funcionários da escola e agora quero me formar (IPL 08)

As respostas das mulheres inquiridas parecem apontar para o fato de reconhecerem que elas estão “no mundo e com o mundo” (FREIRE 1987, p. 29) à medida que o ser humano pode compreender a realidade e fazer dela objeto de seu conhecimento. Dessa forma, entende-se que os processos educativos decorrentes da prática de estudar na prisão podem contribuir para oportunizar possibilidades de ressignificação da vida das IPLs, de forma a se reconhecerem como seres humanos “na sua vocação ontológica de ser mais” (FREIRE, 1987, p. 52). Esse processo de ressignificação pode abrir novos caminhos de reconstrução da realidade que essas mulheres encarceradas podem se colocar como sujeitos a realidade de suas histórias.

Por outro lado, a palavra “qualificação” pode ser considerada um conceito que passou a se constituir em objeto de estudo de várias áreas de conhecimento. Autores como Machado (1994) supõe que a qualificação humana diz respeito:

[...] a uma qualificação coletiva dada pelas próprias condições da organização da produção social, da qual a qualificação individual não se restringe a pressuposto, mas é também resultado que se expressa em um maior ou menor grau de complexidade dependendo das possibilidades de potenciação dos vários tipos de trabalho simples conhecidos pela sociedade. (MACHADO, 1994, p. 10).

Na condição de seres históricos e sociais, a transformação de cada ser humano não se dá por ele mesmo, mas, sim, nas relações sociais e com a natureza. Relações estas que com o decorrer da vida, se materializam por meio e através da aprendizagem, do manejo de objetos e da convivência com a civilização a que se pertence e se participa no âmbito da cultura de cada período histórico.

Qualificar-se é, portanto, apropriar-se da riqueza social, participar do patrimônio cultural da humanidade (MACHADO, 1994). Nessa perspectiva, a escola no ambiente prisional é um dos lugares propícios para promoção de um tipo qualificação humano-social à medida que proporciona momentos de troca, e possibilita a aquisição de conhecimento filosófico, científico e saberes oriundos da experiência cultural.

Diante do exposto, é possível relacionar dialeticamente o conceito de qualificação, citado por Machado (1994), com o materialismo histórico. Para Silva (2005, p. 29-30) a:

[...] qualificação do trabalho envolve uma série de requisitos legais, morais e outros, os quais são reproduzidos não somente no nível da produção, mas por uma série de instrumentos ideológicos, como a educação, a religião, os meios de comunicação, as organizações sociais, a família. [...] Portanto, a qualificação é realizada no âmbito da estrutura econômica e da superestrutura, engloba capacidades físicas, intelectuais, morais, jurídicas, comportamentais e outras, que conjuntamente fornecem os conteúdos e os elementos que constituem o trabalho manual e intelectual, adequando o trabalhador não somente à função que realiza ou que deve realizar, mas também como membro de uma classe social. **Considera-se qualificado para o trabalho o indivíduo que desenvolveu essas duas dimensões da qualificação, ou seja, que possui capacidade técnica (intelectual e manual), independentemente de seu nível de complexidade, desenvolvida no e pelo trabalho e imerso nas relações sociais de produção, bem como os requisitos morais, ideológicos, políticos, enfim, superestruturais, que o vinculam à atividade que realiza, entregando-se à sua realização.** (grifos nossos).

Nesse sentido, é possível relacionar qualificação pessoal e profissional com a fala das mulheres, alvo desta pesquisa. Quando questionadas se gostam de estudar na unidade prisional, todas as pessoas inquiridas afirmaram positivamente, pois consideraram que por meio da escola aprendem a ser pessoas melhores, além de adquirirem conhecimentos, que no âmbito das suas vidas cotidianas, incluindo as suas famílias, não tinham condições de oferecer.

Sim, a única forma de ganhar conhecimento que minha família não pode me dar (IPL 01);

Porque o estudo edifica as pessoas (IPL 06).

Para aprofundar meus conhecimentos pessoais e ser alguém na vida (IPL 18)

Em seguida, foi perguntado sobre os motivos que as levaram a parar de frequentar a escola.

Eu deixei de estudar aos 16 anos, porque engravidei e fiquei com vergonha de ir para escola (IPL 05).

Parei com 15 anos, me casei e meu marido não me deixava estudar “(IPL 05).

Os relatos dessas mulheres reclusas indicam que as condições socioeconômicas e a precariedade de estrutura familiar, dentre outros fatores, influenciaram significativamente as suas vidas para que não pudessem dar continuidade nos estudos. Nesse contexto, foram obrigadas a trabalhar na informalidade em empregos que não exigiam qualificação acadêmica ou profissional. Mas, apesar disso, essa condição precária de vida as impossibilitou de conseguirem resolver o problema inerente ao atendimento das suas necessidades básicas de sobrevivência, fato este que as levou a recorrer ao crime de “tráfico de drogas”.

Parei para trabalhar e depois com o envolvimento com o crime (IPL 01).

Eu abandonei a escola aos 15 anos, mataram meu pai e precisei de trabalhar aí me envolvi com as drogas (IPL 08).

Sobre a possibilidade de não terem dado continuidade aos seus estudos, duas mulheres reclusas apresentaram um posicionamento mais crítico sobre isso. Elas evidenciaram a existência de uma banalização e descaso com a educação, relacionando com uma concepção cristalizada de que os mais pobres não se dão bem na vida, de que não conseguem aprender e de que a educação não contribui com a “ascensão social”, motivo pelo qual a prática do crime pode ser benéfica.

Parei de estudar com 13 anos, por falta de vontade, não conseguia aprender nada, mas me incentivaram e eu voltei a estudar aqui na unidade (IPL 05).

Eu parei de estudar porque gostava de ficar na rua e viajando (IPL 07).

No que diz respeito à segunda resposta, identificada na tabela 13, qual seja o **mercado de trabalho**, este é citado diante da preocupação em conseguir melhores oportunidades de emprego e renda.

Concluir meus estudos para ter uma profissão e poder arrumar um emprego digno (IPL 11).

A escola é importante para mim agora. Não sou de Uberlândia, peguei uma sentença alta, vou aproveitar e me formar para quando sair arrumar um bom emprego na minha cidade (IPL 17).

A situação de vulnerabilidade socioeconômica, vivenciada antes da prisão, faz as mulheres reclusas voltarem a considerar a escola como dos únicos meios viáveis para serem promovidas mudanças nas suas vidas, sem recorrer à reincidência criminal. O pensamento das mulheres reclusas participantes da pesquisa reflete, de alguma forma, a ideia consolidada no senso comum, de que as pessoas com menor grau de instrução tendem a exercer atividades menos valorizadas, precárias e com baixa remuneração.

A pesar disso, vale ressaltar que no campo da leitura materialista de mundo, a aquisição de empregos qualificados e a sua oferta não dependem somente do grau de escolaridade, mas, também, dentre outros fatores, da taxa de crescimento do país e da capacidade de produzir bens de consumo e serviços, os quais podem desfavorecer o trabalhador melhor qualificado.

A elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho - acabando mostrando –se insuficiente para potencializar a geração do trabalho. (POCHMANN, 2004 *apud* LUCENA; FRANÇA; MUÑOZ PALAFOX. 2009, p. 153).

As respostas das pessoas participantes da pesquisa apontam para questão ideológica de que a escolarização está direta e indiretamente atrelada à lógica de funcionamento do sistema capitalista, à medida que fatores tais como a evasão, a continuidade e a terminalidade de estudos acadêmicos formais se relacionam em maior ou menor medida às possibilidades de inserção e ascensão das pessoas no mercado de trabalho. Todavia, esses mecanismos servem como forma de manutenção do sistema vigente, que acabam contribuindo com o aprisionamento dessas mulheres, que em alguns casos visualizam no crime, principalmente no tráfico de drogas, uma possibilidade de sobrevivência e sustento da família.

Em relação à terceira resposta identificada na tabela 13, esta foi nomeada como **Qualidade no processo educativo**, e trata da visão que as mulheres participantes da pesquisa têm a respeito da educação ofertada na EEPF/MG que funciona no PRPJA/MG, em relação à experiência escolar anterior à prisão.

Para elas, a educação recebida na prisão representa uma forma de se sentirem valorizadas como pessoas por serem tratadas com respeito e consideração em relação à sua capacidade de aprendizagem pela equipe escolar. Isto, apesar de perceberem que em termos

da qualidade do ensino recebido, é comum para elas estudarem em ambientes que não apresentam adequadas condições físicas e de falta de materiais didáticos e de secretaria para o desenvolvimento das atividades escolares.

Muito bom o aprendizado que os professores passam, não temos livros didáticos, mas mesmo assim estou aprendendo mais IPL 04.

Os materiais não são iguais os da escola da rua³⁶, mas a educação escolar aqui é muito interessante, porque os professores ensinam com muito amor e sem preconceito com os presidiários IPL 09.

Na época eu estudei do 7º ao 3º ano do ensino médio e tive remissão, conhecimento novo e tudo mais [...]o incentivo dos funcionários da escola me ajudou como aluna e como ser humano, os professores nos escutava e deixavam a gente falar (IPL 10).

Não conclui o ensino médio aqui, aí parou de oferecer, não tinha sala para escola então terminei o 9º ano do fundamental, achei muito ruim, mas mesmo assim eu gostei de estudar aqui, mesmo sendo na cadeia a gente aprende, a escola que estudei na rua era muito bagunçada, aqui eles nos ensinam melhor e temos mais entendimento (IPL 12).

Diante das respostas expostas, é possível deduzir que as práticas escolares que ocorrem intramuros, por meio dos professores que as mulheres IPL consideram vindos “da rua”, contribuem para viabilizar processos pedagógicos que garantem e dão voz a elas potencializando ao mesmo tempo, o reconhecimento das suas capacidades. Pessoas geralmente silenciadas até mesmo em momentos que antecederam à privação de liberdade, devido ao cometimento de crimes.

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados, é resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número (conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo deixam de ser anônimos. (ONOFRE, 2016, p. 53).

Ainda conforme a tabela 13, foi identificada a quarta resposta dada pelas mulheres participantes da pesquisa, e relaciona-se com **Direitos jurídicos** adquiridos ao longo do tempo de permanência na unidade prisional.

³⁶ “da rua” é um termo vulgar que os IPL utilizam para se referir a coisas exteriores do sistema prisional, não tem vínculo com a instituição prisional. Exemplo: Escola da rua é uma escola que funciona fora da Unidade.

A educação formal para pessoas privadas de liberdade é um dos denominados “benefícios” legais que garantem o direito à remição de pena por estudo, sendo a redução de um dia de pena a cada 12 horas de atividades escolares realizadas, conforme descrito no capítulo 3.1 desta dissertação, dentro do qual é descrito que para obtenção do citado benefício, a direção escolar emite um atestado com a quantidade de dias e horas frequentadas pelos estudantes, e a partir desse documento, por intermédio do Pedagogo da SEJUSP e ou servidor responsável pelo Núcleo de Ensino e Profissionalização, emite-se uma certidão atestando a veracidade dos dados, os quais são enviados ao juiz da vara de execução penal solicitando a remição de pena. Sendo concedido, este atestado é anexado ao Cálculo de pena do IPL. Esse processo é realizado pelos dados contidos no diário de classe, que é um documento oficial de registro escolar.

[...] completei o ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio aqui, então ganhei bastante remição que me ajudou muito. (IPL 08)

O aprendizado é bom, a gente vai pra rua com mais conhecimento e também tem a questão da remição (IPL 03).

[...] eu ganhei remição e quero ganhar mais como também aprender nessa escola, para quando eu estiver na rua eu quero continuar estudando (IPL 05).

De igual forma, vale lembrar também, que as IPL também fazem jus ao direito de remição de pena quando praticam o ato da leitura conforme a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para remição pela leitura, tal como dispõe em seu Art. V: “estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura”.

Para promover a estimulação da leitura entre as IPL da unidade prisional tendo em vista a remição por meio deste ato, em 2017 a equipe escolar firmou uma parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU.

Para as IPLs participantes da pesquisa, este projeto foi considerado não somente relevante para alcançar benefícios da remição da pena por meio da leitura, mas também significativo para as suas vidas.

Estudar aqui e participar do projeto de remição pela leitura me ajudou com as remições e passei a gostar de ler, eu nunca tinha lido um livro na minha

vida. Quando estiver na rua, vou ler bastante e incentivar meus netos para nos escrevermos sobre o que aprendi com os professores aqui, eles nos tratam como gente (IPL 13).

[...]e tem a remição da escola e do projeto de leitura que ajuda muito a gente né! Eu quero continuar a ler e até mesmo escrever um livro (IPL 19).

O último tema identificado nas respostas das mulheres reclusas, tal como identificado na tabela 13, se refere à **Vida cotidiana na e após a prisão**.

Assim como identificado nos descritores apresentados na tabela 13, foi possível perceber que mesmo diante das especificidades do ambiente prisional, que podem contribuir com a desmotivação das mulheres reclusas, dentre outros sentimentos que as impedem de visualizar um futuro diferente da realidade vivenciada, é possível identificar nesta pesquisa que a participação delas na escola é capaz de despertar, além dos sentimentos de respeito, valorização e acolhimento, outros relacionados com segurança, proteção e maior tranquilidade ao lidarem com o cotidiano da unidade prisional, incluindo aqui a relação com os ASP.

Aqui na escola a gente fica mais tranquila, nós tiramos as dúvidas com os professores e aprendemos muito, também não temos problemas com as ASP, a escola nos protege e nos ajuda com as remições (IPL 08).

[...] quando estamos nas aulas não corremos o risco de perder os benefícios e as ASP nos trata um pouco melhor, elas ficam com vergonha de nos maltratar na frente dos professores (IPL 19).

Neste ponto, considera-se importante destacar que dentre as 19 mulheres participantes da pesquisa, apenas uma manifestou claramente que a motivação dela para frequentar a escola da unidade prisional, não foi resultado do seu interesse em estudar, mas, sim, o desejo de não ficar na cela sem fazer nada, a não ser pensando coisas que consideram erradas.

[...] vou para escola pra não ficar na cela sem fazer nada pensando besteira, aí chego lá e gosto (IPL 14).

Como pode ser observado, o discurso da IPL 14 faz parte frequente do universo simbólico das relações de poder estabelecidas dentro da prisão, sob o discurso ideológico de provérbios tais como: “mente vazia é coisa do diabo”.

Os provérbios são enunciados facilmente reconhecíveis e memorizáveis, são manifestações originadas na sabedoria popular, constituindo-se como formas

de expressão coletiva, consagrados pelo uso. Têm um caráter consensual que se deve, sobretudo, a sua atemporalidade, a seu caráter de verdade imutável (OBELKEVICH, 1997). Refletem e são refletidos na vida sociocultural, fazendo parte da história social, das produções culturais transmitidas de geração em geração. Cada geração traz a herança de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se de produções (linguagem, pensamento ou aquisição de um saber) que se cristalizaram, encarnaram no mundo social a partir de um processo histórico em função de suas características objetivas. Segundo Leontiev (2004), o saber e o pensamento de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. Assim, a transmissão da experiência cultural se dá através da educação. Lauand (2000) aponta que o provérbio perpetua uma forma de pensar e veicula valores de forma sutil, sem deixar explícitos os objetivos ou os métodos empregados, sendo agente privilegiado da educação invisível. Segundo o autor, os provérbios utilizam o saber popular, condensando a experiência sobre a realidade do homem. Na citação proverbial há uma formulação impessoal, o enunciador incorpora no seu discurso uma palavra que não é sua, mas do senso comum, e não refere aos seres presentes no universo da enunciação, ou o faz indiretamente, de maneira ambígua e proveitosa para as intenções do locutor. Os sentidos veiculados pelo provérbio estão na memória coletiva e, em geral, são interpretações de cunho moralista sobre o mundo. Fazendo parte de uma sabedoria anônima, os provérbios veiculam uma experiência coletiva, um saber coletivo ou uma ideologia social. (CONSTANTINIDIS, 2012, p. 691-92).

No que diz respeito à visão das mulheres participantes da pesquisa quanto à vida após a prisão, depois de ter tido a oportunidade de estudar na EEPF/MG da PRPJA/MG, foi identificado que ao retornar à realidade cotidiana, elas sentem que poderão resgatar e reconquistar seus vínculos familiares, continuar a crescer como pessoas e, particularmente, resgataram a possibilidade de retornar ao mercado de trabalho, contando com um certo nível de qualificação pessoal e profissional, tal como descrito anteriormente nesta mesma seção.

A escola vai me ajudar a melhorar meu desempenho e vou ensinar minhas filhas (IPL 08).

Ela já está contribuindo em minha vida, pois reacendeu ao prazer nos estudos e abriu janelas na mente para evoluir. (IPL 19).

Mais conhecimento sobre qualquer assunto para que eu não seja leiga. Ajuda no desempenho ao ensinar minhas filhas e arrumar um emprego digno e melhor (IPL 06).

[...] pode também me ajudar a arrumar um trabalho, a ter um com convívio melhor na sociedade (IPL 10).

[...] fazer um curso de informática, ter uma profissão (IPL 15).

[...] contribuir com o nosso ego, sermos mais qualificados e conseguir um emprego, formar e ter profissão que gostamos (IPL 16).

[...] com a volta a sociedade, com dignidade e claro um emprego fixo, porque muitas empresas exigem escolaridade e eu pretendo me empregar fichada (IPL 17).

Finalmente, foi solicitado às mulheres reclusas participantes da pesquisa que de acordo com o seu ponto de vista, apresentassem sugestões que poderiam contribuir com a melhoria da escola e do ensino oferecido na Unidade.

É preciso que os diretores da unidade deem flexibilidade para os professores e pedagogas trazerem os conteúdos e seus complementos, e também palestras e cursos rápidos para que os alunos possam ter 100% de aproveitamento (IPL 01).

Precisa de melhorias nas salas e nos materiais dos professores, quadro é muito ruim, eles têm que carregar todo material em caixas e fica pesado (IPL 07).

Contribuição de materiais melhores, igual é fornecido os materiais para as escolas públicas na rua, livros didáticos e até caderno de caligrafia para alunos com dificuldade (IPL 08).

Acho que deveria voltar a ter o ensino médio, cursos profissionalizantes pela escola e curso a distância e quem sabe podermos fazer faculdade aqui, algo que nos torne mais potente (IPL 16).

Além de deixar um conjunto de agradecimentos aos professores e pedagogos da SEJUSP, que mostram o valor que o as mulheres participantes da pesquisa deram ao trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da EEPF/MG da PRPJA/MG, foram recebidas 14 contribuições (76,68%), de um total de 19 questionários recebidos, as quais, tal como pode ser observado nas representações acima, as mulheres inquiridas responderam de forma muito objetiva, demonstrando, com isso, conhecimento crítico a respeito das dificuldades da realidade escolar da unidade prisional. O conjunto de sugestões apresentadas foi compilado e organizado para ser apresentado conforme a tabela 14, a seguir:

Tabela 14 – Sugestões das IPL participantes da pesquisa, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela EEPF/MG da PRPJA/MG

No.	Contribuições	fr.	%
1	Nada a acrescentar, consideram adequado o ensino ofertado.	11	34,38%
2	Melhorar a estrutura dos espaços físicos.	6	15,63%

3	Aquisição de materiais pedagógicos para melhorar a qualidade do ensino e do estudo das IPL.	6	18,75%
4	Autonomia maior para os professores desenvolverem as atividades.	5	18,75%
5	Oferta do Ensino Médio e cursos profissionalizantes.	4	12,50%
Total:		32	100,0%

Fonte: elaborada pela autora (2022)

Considerando que as sugestões apresentadas pelas IPLs correspondem ao ano de 2019, de acordo com a tabela 14, 34,38% das respostas apontaram que as condições do ensino ofertadas eram adequadas para as IPLs participantes da pesquisa. 15,63% consideravam que era necessário melhorar a estrutura dos espaços físicos destinados à escola. Isto, devido ao fato de que, além de serem locais situados em lugares onde circulam muitas pessoas, existia muito ruído no ambiente, a iluminação era inadequada, as paredes das salas estavam deterioradas e mofadas, afetando, por exemplo, a lousa, que se encontrava pintada numa dessas paredes, além de existirem goteiras nas salas durante a época de chuvas.

No que diz respeito à necessidade de serem adquiridos materiais pedagógicos, identificados em 18,65% das sugestões apresentadas, as IPLs se referem à falta de livros didáticos, instrumentos e materiais destinados à prática das artes e das disciplinas de geografia e história (mapas, globo terrestre, etc.).

Ao finalizar a presente pesquisa, no ano de 2023, a unidade prisional já tinha recebido quadros brancos e feito a entrega de materiais pedagógicos solicitados pelas IPLs, restando resolver crônicos problemas como o ruído no ambiente, o mofo e as goteiras.

Por outro lado, chamou a atenção desta pesquisadora o fato de que 18,75% das respostas indicaram a necessidade de se dar maior autonomia pedagógica aos docentes da escola. Apesar de ser uma temática que não é geralmente tratada ou debatida com as alunas, é perceptível para elas a identificação de situações, que de acordo com a sua visão denota uma perda de autonomia dos docentes em momentos, relacionados particularmente com a interferência de ASP durante o desenvolvimento de atividades, tais como apresentações artísticas e de ensino, assim como também a interferência desses agentes em diálogos que ocorrem durante as aulas envolvendo, por exemplo, questões relacionadas com as vidas pessoais das IPLs. Interferências motivadas, segundo os mesmos ASPs, por medidas de segurança que poderiam colocar em risco, inclusive, a vida dos professores.

Finalmente, dentre as contribuições recebidas, 12,50% das mulheres referem-se à vontade das IPLs de continuarem a estudar na EEPPF/MG depois de terminado o ensino

fundamental, dando continuidade aos seus estudos no ensino médio profissionalizante. Questão esta que, de acordo com informações anteriormente coletadas nesta pesquisa, vão ao encontro da desejada qualificação profissional que as IPLs desejam para poder, com isso, melhorarem as suas vidas tanto no ambiente familiar quanto em relação à melhoria do seu poder aquisitivo, visando, dentre outros aspectos, evitar retornar ao mundo da criminalidade.

Diante dos resultados encontrados nesta pesquisa, é possível perceber que para além do reconhecimento dos crimes cometidos, as mulheres reclusas numa unidade prisional, o lugar da escola parece ser mais do que um espaço frio, autoritário e burocrático de realização de atividades escolares, cuja finalidade central seria fazer algo para não ficar sem fazer nada, pensando “besteiras”, mas também, e fundamentalmente, um local fora da cela, de convívio com professores e professoras; de conhecimento sobre o mundo e suas tensas relações econômicas e sociais; de aconselhamento; de expressão não somente dos seus saberes, mas também das suas dores e sofrimentos por se sentirem ouvidas, por se sentirem gente; um espaço de expressão dos seus sonhos e ideais; de representação social das suas famílias, seres queridos por meio da explicitação das suas histórias de vida. Mas também, um espaço de ir e vir, de rir, escrever, cantar, dançar, suspirar e respirar diante da repressão sentida enquanto mulheres encarceradas. Corporeidades femininas que lutam para se deslocar para além dos espaços físicos, a caminho da reconquista da sua condição de mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada junto às mulheres reclusas que frequentaram a EEPPF/MG no PRPJA/MG possibilitou a compreensão sobre como operam, na realidade concreta, as políticas educacionais voltadas para mulheres no ambiente prisional.

Este estudo foi construído a partir de um conjunto de inquietações originadas na práxis profissional como servidora pública do Estado de Minas Gerais, que passou a exercer a função de Analista Executiva de Defesa Social - Pedagoga em uma instituição prisional mista, localizada na cidade de Uberlândia, MG, a partir do ano de 2008. Práxis caracterizada, dentre outros aspectos, por um contexto recheado de contradições, preconceitos, limitações e angústias marcados, em vários momentos, por situações em que o prescrito, isto é, a legislação e as normas impostas, simplesmente não condizem com a realidade concreta das unidades prisionais. Realidade esta que, em muitos casos, parece contradizer, inclusive, o fato de que a educação para pessoas privadas de liberdade continua a ser um “DIREITO”.

Diante dessa realidade, é que surgiu a vontade político-pedagógica de responder à problemática relacionada com fatores ideológicos, sociais e institucionais que limitam ou possibilitam os processos de adesão ou não das mulheres reclusas no Presídio “Professor Jacy de Assis” a ingressar e dar continuidade à educação formal no âmbito das políticas educacionais do sistema prisional de Minas Gerais.

Tomando como base o período de 2006 a 2019, os fundamentos epistemológicos e científicos que orientaram esta pesquisa, de natureza qualitativa-crítica, para responder à problemática apresentada, procedeu-se, num primeiro momento, ao resgate de parte do processo histórico relacionado com as políticas educacionais no sistema prisional brasileiro, no qual, dentre outros aspectos, foi possível identificar que apesar de terem sido encontradas iniciativas neste campo, a partir o século XIX, as políticas públicas educacionais para o sistema prisional vieram a se materializar juridicamente por meio da Lei de Execução Penal, promulgada no ano de 1984, principalmente no que concerne à educação de mulheres reclusas no sistema prisional.

Ao tratar num segundo momento sobre as condições sociais que contribuem para determinar e/ou condicionar o histórico papel atribuído ideologicamente à mulher na sociedade, no contexto de um conjunto de relações patriarcais, machistas e racistas, foi evidenciado, neste momento, o quanto o sistema capitalista tem contribuído para estimular a reprodução ideológica de relações pautadas pelas práticas das violências física e moral

relacionadas com o preconceito e a discriminação sexista e racista, assim como também pela forma como essas condições estruturantes, pautadas pela lógica de funcionamento do sistema do capital, têm se materializado também e até os dias de hoje, nos contextos prisionais de privação de liberdade das mulheres.

Nas prisões, também é evidente a presença ideológica da imagem que sedimentou a figura da mulher na sociedade, enquanto ser “frágil”, de “inteligência limitada”, de “mobilidade restringida”, tanto no lar quanto nas relações sexuais, dando-se prioridade ao papel de dona de casa, companheira e mãe de família subalterna ao poder do homem, além de ser literalmente atrelada ao modelo capitalista de sociedade. Condição esta materializada, por exemplo, nas atividades de ressocialização destinadas às mulheres IPLs, geralmente promovidas com o intuito de capacitá-las no âmbito das atividades formativas e associadas à realização de trabalhos manuais e/ou de natureza técnica, não relacionadas com atividades atribuídas ideológica e historicamente aos homens.

Dando continuidade à presente pesquisa, procurou-se estudar e analisar qual seria o reflexo das políticas educacionais do sistema prisional brasileiro no Estado de Minas Gerais, e mais precisamente na cidade de Uberlândia, alvo do objeto de estudo deste trabalho em relação à educação das mulheres reclusas.

Utilizando-se a pesquisa documental e bibliográfica foi possível identificar que a efetivação de políticas educacionais destinadas ao sistema prisional foi resultado de um processo de reivindicações vindas da sociedade civil, as quais contribuíram para que tais políticas fossem colocadas em prática, principalmente a partir do ano de 2006, entretanto, isso ter acontecido sem a participação efetiva dos agentes diretamente envolvidos (unidades prisionais locais, equipes de segurança, e equipes pedagógicas), e a apesar dessas mesmas políticas já terem sido discutidas no país desde meados do século XIX. Nesse contexto, também foi possível identificar que, em termos gerais, as políticas educacionais no sistema prisional foram concebidas e colocadas em prática ao longo dos anos, sem considerar objetivamente as diferenças e as necessidades das mulheres em relação aos homens, tais como aquelas relacionadas com a questão da maternidade e o cuidado com os filhos, cuja guarda dependeria exclusivamente das próprias mães.

Em relação à identificação dos fatores sociais, institucionais e ideológicos que podem favorecer e ou dificultar a participação das mulheres reclusas na educação escolar no sistema prisional do Estado de Minas Gerais, foi realizada uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários destinados aos 2 gestores escolares que ocuparam cargos de

direção da EEPF/MG, entre 2006 e 2019; a 6 professores de um total de 10 consultados que ministraram aulas nesse mesmo período nas duas unidades prisionais da cidade de Uberlândia e, finalmente, a 19 IPLs de um total de 30 consultadas, todas alunas do PRPJA/MG até o final do ano de 2019.

No que diz respeito aos gestores das duas unidades prisionais da cidade de Uberlândia, MG, que contam com escolas de educação básica, ficou bem caracterizado que o início das atividades educacionais, nesses locais, não contou com nenhum tipo de participação, integração profissional e, muito menos, atividades de orientação e planejamento que pudessem direcionar o processo de instalação das suas citadas escolas.

De acordo com a visão dos gestores inquiridos, o começo das atividades escolares nas citadas unidades prisionais foi pautado tanto pela ausência de preparo específico para atuar no sistema prisional, por parte dos profissionais de educação que iniciaram as suas atividades nesses locais de trabalho, quanto pela falta de capacitação dos profissionais de segurança a respeito da natureza e importância da aplicação prática da lei que deveria assegurar a educação como direito a pessoas privadas de liberdade.

Ao ficar evidenciada a falta de compreensão, colaboração e da parceria dos profissionais da segurança em relação à política educacional para pessoas privadas de liberdade, a presente pesquisa foi ao encontro de Mayer (2006) para quem:

A educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o *staff* e os agentes penitenciários. Em muitos países, os agentes penitenciários recebem uma formação básica a respeito de deveres, medidas de segurança. O possível papel deles em amparar e promover educação formal e não-formal não está ainda suficientemente enfatizado. Algumas experiências têm sido promovidas com sucesso em alguns poucos países, e o papel social dos agentes penitenciários tem sido destacado e valorizado – eles são as pessoas que mais têm contato com os prisioneiros. O papel que cumprem entre todos os que atuam na prisão e com relação às famílias dos internos é crucial. A educação na prisão deve realmente incluir os agentes penitenciários que, em muitos países, também têm um baixo nível de escolaridade e nenhum acesso à educação continuada. (MAYER, 2006, p. 32).

Concordando com Mayer, é fato que a prisão implica, dentre outros aspectos, a perda do direito de ir e vir, mas não pode cercear o direito à educação formal das pessoas privadas de liberdade, e quando esta acontece, as políticas públicas devem considerar, objetivamente, que esse processo deve abranger todos os agentes que atuam no sistema prisional, de forma que a educação formal possa vir a ser utilizada, de fato, como um dos meios capazes de

contribuir com a efetiva ressocialização das pessoas reclusas, oportunizando condições para que elas possam refletir e reformular os seus projetos de vida individual e social, minimizando com isso a possibilidade de reincidirem na prática de crimes.

Ainda segundo a visão dos gestores escolares e dos professores inquiridos, quanto aos fatores que favorecem a participação das mulheres reclusas na educação escolar, foi possível constatar que a EEPPF/MG foi inaugurada dentro da legalidade vigente em 2006, porém sem contar com as devidas condições físicas e materiais para garantir seu adequado funcionamento, implicando na organização de atividades por parte das equipes de trabalho junto a segmentos da sociedade civil que pudessem contribuir para melhorar o ensino ofertado.

Entretanto, mesmo contando com esse conjunto de limitações, ficou evidenciado na pesquisa de campo o esforço dispendido pela equipe de profissionais da educação da escola para procurar oferecer uma escolarização de qualidade, capaz de contribuir com a transformação das mulheres reclusas, sob o legado de Paulo Freire, associado à ideia da “Educação como prática da liberdade”.

Tanto os gestores quanto os professores inquiridos mencionaram que além da falta de estrutura física adequada para viabilizar a educação das mulheres reclusas, de materiais didático-pedagógicos e de secretaria, mencionaram que existe no sistema prisional “falta de empatia” por parte significativa dos agentes de segurança prisional – ASPs, tanto em relação às atividades educacionais da escola quanto à aceitação dos profissionais da educação que atuam dentro da unidade prisional. Questões estas que exigem, segundo os profissionais inquiridos, a adoção de políticas de integração entre todos os profissionais da unidade, assim como também de políticas de formação continuavam destinadas, dentre outros aspectos, a ampliar a visão dos ASP quanto à importância da educação formal das mulheres reclusas.

Nesse contexto, foi possível identificar, neste trabalho, a existência de um distanciamento entre a legislação prescrita e a realidade concreta do Presídio “Professor Jacy de Assis”, relacionada com o fato de que apesar de terem sido criadas desde o ano de 2006, as condições necessárias para ofertar educação formal às mulheres reclusas, a existência de solução de continuidade entre os níveis de ensino fundamental e médio por falta de espaço físico e outras limitações estruturais impostas desde o ano de 2009, impediram que as mulheres alunas pudessem dar continuidade aos seus estudos, tendo em vista concluir o ensino médio, situação esta que perdurou até o momento da finalização da presente pesquisa.

Conforme a resposta das mulheres participantes do estudo, foi possível identificar, inicialmente, que a educação formal foi pensada por elas como um espaço de qualificação profissional, e de remição da pena. Mas à medida que elas passaram a frequentar a escola, começaram a perceber que a educação poderia oportunizar a construção de uma identidade mais autônoma, dotada da possibilidade de se emanciparem como mulheres dentro do mundo do trabalho, e do resgate de respeito e da dignidade necessários para estabelecer ou reestabelecer relações familiares e sociais nos seus respectivos contextos cotidianos de vida, sem a possibilidade de elas voltarem a reincidir na prática do crime.

Isto, considerando criticamente que a grande maioria das mulheres reclusas são oriundas das camadas populares, que depois de conseguirem ingressar à educação formal terminam abandonando seus estudos, não por motivos fúteis ou banais, mas pelo fato de serem estruturalmente condicionadas por formas de vida material excludentes diretamente relacionadas com o machismo e o racismo estruturais, cuja vida é pautada pela constante repetição de “histórias longas de negação de direitos, luta pela sobrevivência, ter que escolher entre trabalho e escola. São histórias coletivas, talvez, as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social” (ARROYO, 2005, p. 30).

Ao longo da compilação e análise dos questionários respondidos pelas mulheres reclusas, alvo desta pesquisa, evidenciou-se também como elas veem a implementação prática das políticas públicas de educação que chegam até elas, e como ocorrem as interrelações entre a escola, comunidade prisional e a sociedade.

Para tanto, num primeiro momento, foram identificados fatores que podem interferir na tomada de decisão por parte das mulheres reclusas quanto à vontade de ingressarem na educação formal dentro da unidade prisional.

Além de considerar que ao invés de ingressarem na escola da unidade prisional, em muitos casos é preferível realizar atividades manuais que também favorecem tanto a remição da pena quanto a obtenção de alguns outros benefícios associados à possibilidade de circularem livre ou parcialmente em determinados setores da unidade prisional, a análise dos dados coletados apontou para a presença não revelada de forma explícita por parte das mulheres inquiridas, de uma visão de mundo associada à ideia de que ficar na cela sem fazer e pensar em nada produtivo, poderia incentivar elas a “pensar besteiras” (IPL 14), decorrendo daí a motivação para se matricularem e frequentarem a escola, tal como explicitado na seção 4.2 desta dissertação.

Apesar das questões acima mencionadas, os depoimentos escritos das mulheres participantes da pesquisa apontaram para a valorização da educação recebida na prisão; a importância do ambiente de acolhimento recebido por parte da equipe pedagógica, constituído por espaços de escuta, de valorização como seres humanos e pela possibilidade de vislumbrarem um futuro profissional capaz de melhorar suas condições de vida econômica e social.

Como pode ser observado, as mulheres reclusas inquiridas apontaram objetivamente, nesta pesquisa, para a importância do acolhimento recebido na escola da unidade prisional; o valor das relações interpessoais instituídas dentro desse contexto, e da tomada de consciência a respeito da possibilidade de elas poderem continuar as suas vidas fora da prisão, vislumbrando a conquista de sua emancipação econômica e social por meio e através da educação formal.

Além disso, a análise dos dados coletados permitiu identificar que as mulheres reclusas observam e sabem analisar criticamente a realidade concreta, procurando compreender como o sistema funciona por dentro, resultando daí, dentre outros aspectos, a identificação entre elas, tanto das limitações físicas, materiais e humanas impostas, quanto as lógicas diferenciadas de poderes instituídos e exercidos entre as equipes de ressocialização e os demais agentes que fazem parte do sistema prisional. Isso, enquanto que a constatação da existência de limitações estruturais e materiais impostas em certa medida pelas políticas públicas destinadas a esse público, são fatores que afetam, de fato, a possibilidade da educação na prisão alcançar adequadamente a finalidade para a qual foi instituída.

Nesse sentido, considera-se que tais políticas deveriam se apossar objetivamente das questões apontadas pelas mulheres reclusas, alvo desta pesquisa, a fim de que a educação no sistema prisional possa ser melhorada e ampliada de forma a contribuir efetivamente para a promoção, tanto da adequada ressocialização quanto para a significativa diminuição da reincidência criminal, hoje crescente entre as pessoas do sexo feminino.

Diante da discussão apontada neste trabalho e tomando como referência o estudo da jornada da condição das mulheres na sociedade, em épocas diferentes, com ênfase nas que estão na condição de privação de liberdade no Brasil e no Estado de Minas Gerais, assim como também considerando as visões e as expectativas de gestores escolares, professores e mulheres reclusas no sistema prisional, foi possível identificar um conjunto de fatores que dificultam e/ou contribuem com a educação formal de mulheres reclusas no Presídio “Professor Jacy de Assis”, no período compreendido entre 2006 e 2019.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M. V. **Prisão, prisioneiros, rebeliões: a experiência da Colônia Penal Prof. Jacy de Assis.** 2003. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19752/1/PrisaoPrisioneirosRebelioes.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- ALFABETIZAÇÃO PARA CIDADANIA. Minas Gerais, 2007. Governo de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Defesa Social e Subsecretaria de Administração Prisional. Governador: Aécio Neves.
- ALMEIDA, R. O. **Mulheres que matam: universo imaginário do crime no feminino.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ANDRADE, B. S. A. B. **Entre as leis da ciência, do estado e de Deus.** O surgimento dos presídios femininos no Brasil. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2011.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 30.
- ASSUNÇÃO, J.; GONZAGA, G. **Educação Profissional no Brasil: inserção e retorno.** Brasília: SENAI, Departamento Nacional (Série Cenários n. 3), 47 p., 2010.
- BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal.** Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002. Disponível em: <https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/65247/5841-Criminologia-Critica-e-critica-ao-direito-penal-Baratta.pdf> Acesso em: 15 fev. 2022.
- BARBOSA, L. A. **A materialidade do poder em Marx: sobre a dialética da liberdade no capital.** Cadernos Cemarx, Campinas, SP, Ed. Especial, 01-26, 2022.
- BARBOSA, W. **Estado e poder político em Marx.** SINPRODF (material instrucional). Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-2-estado_poderpolitico_marx.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.
- BASTOS, A. *et al.* As conquistas das mulheres na sociedade patriarcal. **Jornal Eletrônico Faculdade Vianna Júnior**, Juiz de Fora, v. 8, n. Especial, p. 26-26, jun.2016. Disponível em: <https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/694>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. e ampl. 14 reimp. Rio de Janeiro: Lucena, 2004. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41528/o-sistema-penal-e-a-ressocializacao-do-presno-no-brasil> Acesso em: 27 fev.2022.
- BERNARDO, K. F. **A importância da formação de professores na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão em João Pessoa-PB.** 2017. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3509/1/KFB14122017.pdf> Acesso em: 25 fev. 2022.
- BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, [1949] 1980, p.9.
- BLAY, Eva Alterman. **8 de março: conquistas e controvérsias.** Estudos feministas, p. 601.

2/2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/zSfcjFQPyGjGDwpR53pQcxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BIROLI, F. **A reação contra o gênero e a democracia**. Nueva Sociedad Vol. XXIII, nº 65. Quito, set-dez de 2019. p. 76-87.

BOITO, M. (Org.). **A luta contra a opressão da mulher**: recuperando uma abordagem de classe. São Paulo: Editora Nova Palavra, 2016.

BORGES, C.M.F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BORGES, C. M. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, J. **Encarceramento em massa** / Juliana Borges. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 144 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Encarceramento_em_Massa_Feminismos_Plurais_Juliana_Borges.pdf?1599239135. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília: **Diário Oficial da União**, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 11.340**, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007. Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2012/09/RELATORIO_FINAL_-_vers%C3%A3o_97-20031.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022. p. 11 e p. 15.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007. Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2012/09/RELATORIO_FINAL_-_vers%C3%A3o_97-20031.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022, p. 11 e p. 15.

BRASIL. Ministério de Justiça. Conselho Nacional de Justiça. Diretoria Geral do Departamento Penitenciário Nacional. **Recomendação N° 44**, de 26/11/2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN Mulheres**, 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

JURÍDICOS. **Lei N° 7.210**, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: DOU, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Relatório do ano de 1873 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 15ª legislatura**. Rio de Janeiro: Tipografia Americana, 1873, p. A-SN. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000262.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Relatório do ano de 1873**, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 15ª legislatura. Rio de Janeiro: Tipografia Americana, 1873, p. A-SN. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000262.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução nº 2**, de 19 de maio de 2010. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, 2001. LEI 10.172 de 09 de janeiro de 2001, Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10172&ano=2001&ato=217MTRE5kMNpWT3af>. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Tóquio: Regras Mínimas Padrão das Nações Unidas para a elaboração de medidas não privativas de liberdade**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2016c. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/6ab7922434499259ffca0729122b2d38-2.pdf>

BRASIL. **Conheça os diferentes tipos de estabelecimentos penais**. JusBrasil, 2018. Disponível em: <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/218953509/conheca-os-diferentes-tipos-de-estabelecimentos-penais>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL, 2022 **LEI N° 12.714**, DE 14 DE SETEMBRO DE 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/> / <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CARRREIRA, D. Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras / Denise Carreira e Suelaine Carneiro - São Paulo: **Plataforma DhESCA Brasil**, 2009. <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/> Acesso em: 04 dez. 2022.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006

CASTRO, A. **Lei que permite a condenado reduzir pena pelo estudo completa dez anos**. Agência Senado. | 29/06/2021, 14h36. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/29/lei-que-permite-condenado-reduzir-pena-pelo-estudo-completa-dez-anos>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BUCKERIDGE, F. C. Por entre as grades: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina / Fernanda Cazelli Buckeridge. -- São Paulo, 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

CERNEKA, H. A. **Está na hora de fazê-las valer!** Coordenadora da Pastoral Carcerária Nacional para a questão da mulher presa Instituto Terra, Trabalho e Cidadania – ITTC. Grupo de Estudos e Trabalho Mulheres Encarceradas. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2012/09/As-Regras-de-Bangkok-ibccrim.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

- CHAGAS, L.; CHAGAS, A. T. A posição da mulher em diferentes épocas e a herança social do machismo no Brasil. **Psicologia. pt**: o portal dos psicólogos, p. 1-8, 23 jul. 2017. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-posicao-da-mulher-em-diferentes-epocas-e-a-heranca-social-do-machismo-no-brasil&codigo=A1095&area=D12C Acesso em: 20 mar. 2022.
- CISNE, M. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. Apostila formulada por servidores do Estado de Minas Gerais, 2017 PDF.
- CONSTANTINIDIS, T. C. "Cabeça vazia, oficina do diabo": concepções populares do termo ocupação e a terapia ocupacional. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2012, v. 24, n. 3, pp. 691-700. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300022>. Acesso em: 16 Dez. 2022.
- CORREA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil. Um exemplo pessoal In Dossiê: Feminismo em Questões do feminismo. **Cadernos Pagu**. n16 Campinas SP, 2001.p.13-30.
- CUNHA, M. I. **A prisão feminina como ilha de Lesbos e escola do crime**: Discursos, representações e práticas. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 1990.
- DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; TIMM, J. W.; CONZATTI, F. B. K. **Necessidades Psicológicas Básicas**: definições operacionais na docência universitária. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 510-531, abr./jun. 2017. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8644789> Acesso em 06 dez. 2022
- DRUMONT, Pimentel. Mary. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas, São Paulo. 3 81-85. 1980.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- FARIA, T. D. **A mulher e a criminologia**: relações e paralelos entre a história da criminologia e a história da mulher no Brasil. In: XIX Encontro Nacional do COMPEDI (p. 6067-6076). Fortaleza, CE. 2010.
- FARIAS, M. H. L. **O sistema prisional feminino e questão dos direitos humanos**: Um desafio das Políticas Sociais II. São Paulo, 2012. Pc editorial http://www.nemesscomplex.com.br/anexos/livro_sistemaprisionalfeminino. Acesso em: 04 dez. 2022
- FIORAVANTE, K. E. A gente é invisível: sobre espaço carcerário feminino e gênero. Cuadernos de Geografía: **Revista Colombiana de Geografía**, Bogotá, v. 21, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-215X2012000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2022.
- FOUCAULT, M. As malhas do poder – final. In: **Barbárie**, ano III, n 5, 1982.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FRAZÃO, D. Dilma Rousseff Economista e política brasileira. **E-biografia** [SI]. Disponível em: https://www.ebiografia.com/dilma_rousseff/. Acesso em: 30 ago. 2022.
- FREIRE, P. Ação cultural para a libertação, In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 59.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e pratica da libertação**. Editora centauro, 2005.
- FRINHANI, F. de M. D.; SOUZA, L. de. **Mulheres encarceradas e espaço prisional: uma análise de representações sociais**. 2005, p. 61.
- GADOTTI, M. “A dialética: concepção e método”. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa e educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUENTHER, C. F. de A. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com - Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- HOOKS, B. [Gloria Jean Watkins] **Ain't I a Woman?: Black women and feminism**. United States, South end Press, 1981.
- HOOKS, B. . [Gloria Jean Watkins] **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.130.
- JORNAL DO BRASIL. **Motim termina com dois mortos**. 22 jan.2005. p. A6. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/69112/noticia.htm?sequence=1> Acesso em: 26 jan. 2021.
- JULIÃO, E.F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- KARAM, M. L. **Relação Histórica da Psicologia com o Sistema Prisional**. In: Fórum Nacional: desafios para a resolução sobre a atuação do psicólogo no sistema prisional. São Paulo, 2010.
- KLAPISCH-ZUBER, C. **Uma análise da história da mulher na sociedade**. Porto: Afrontamento, 1990.
- KOLLONTAI, A. **Autobiografía de una mujer emancipada**. Trad. Elena Herrero e Juan del Solar. 3. Ed. Editorial Fontamara: Barcelona, 1978.
- KOLLONTAI, A. **Autobiografia de uma mulher comunista sexualmente emancipada**. Traduzido por Lígia Gomes. São Paulo: Editora Sundermann (Coleção 10, 3), 2007.
- KOLLONTAI, A. **Memória, reflexões e lutas pela libertação da mulher**. Denise Santana Maia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, Vitória da Conquista -BA, 2017.
- KOLLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

- KROHLING, Aloisio e MIYAMOTO, Yumi. Sistema prisional brasileiro sob a perspectiva de gênero: invisibilidade e desigualdade social da mulher encarcerada. Espírito Santo, 2009.
- LAFER, C. **A Reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento da Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LASTA, L. L.; Hillesheim, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 26(n. spe.) 2014, 140-149.
- LEMGRUBER, J. **Cemitério dos vivos**. Rio de Janeiro: Forense. Lévy, A. (2001) Ciências clínicas e organizações sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LIMA, E. M. **Origens da Prisão Feminina**. Rio de Janeiro: OAB. 1983.
- LOMBARDI, J.C. História, memória e educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **História Memória e Educação**. São Paulo: Alínea, 2011.
- LOMBROSO, C. Le spiritismeetlapsychiatrie: explication psychiatrique de certains faits spirites. **Annales des Sciences Psychiques** 2:143-151, 1892.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: **História das Mulheres no Brasil**. PRIORE, Mary Del. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443 – 481.
- LÖWY, M. **Ideologias e Ciências Sociais**: elementos para uma análise Marxista. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCENA, C.; FRANÇA, R. L. de; PALAFOX, G. H. M. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 147–161, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33e.8639532. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639532>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1ª ed. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MACÊDO, M. S. **Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero**: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/8YyhNgtv9dGKNWMLmTXCLgt/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- MACHADO, L. A educação e os desafios das novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et. al.* **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACHADO, R. *et al.* **Danação da norma**: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- MAGALHÃES, T. A. L. O papel da mulher na sociedade. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 75, p. 123-134, 1980.
- MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. *In*: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2013, Uberlândia, **Anais....** Universidade Federal de Uberlândia, 2013.p. 01-06.

- MARCONATO, N. **Mulheres professoras: o ser e o fazer na inserção profissional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- MARX, K. **O capital: Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MATOS, R.; MACHADO, C. Criminalidade feminina e construção do gênero: Emergência e consolidação das perspectivas feministas na Criminologia. **Análise Psicológica**, v. 30, n. 1/2, p. 33-47, 2012.
- MEDIUM. **Velhas e Novas Maneiras de Silenciar Mulheres**. Feminismo Com Classe - May 24, 2018. Disponível em: <https://medium.com/feminismo-com-classe/velhas-e-novas-maneiras-de-silenciar-mulheres-68912ad9e3d8>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- MENDES, W. **Uma análise da conjuntura atual do encarceramento feminino Brasileiro frente à promoção dos direitos humanos**. Monografia (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2013.
- MENDES, S. R. (2012) **Repensando a criminologia: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista**. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Direito da Universidade de Brasília, PPG/FD/UnB.
- MENDES, S. R. **Repensando a criminologia: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista**. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Direito da Universidade de Brasília, PPG/FD/UnB, 2012, p.84.
- MENDES, D. **Ideologia de gênero: uma Ideologia de gênero: uma contribuição marxista para a contribuição marxista para a teoria feminista teoria feminista**, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt7/1_deboramendes.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.
- MEYER, D. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. *In: LOPES, M. J. M. et al. (Org.) Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 41-51.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 44.196/2005 de 28/12/2005: **Cria unidades estaduais de ensino nos municípios que menciona**. 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-44196-2005-minas-gerais-cria-unidades-estaduais-de-ensino-nos-municipios-que-menciona>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 48.355, de 24 de janeiro de 2022. **Dispõe sobre o Sistema Integrado de Segurança Pública**, institui a Base Integrada de Segurança Pública e dá outras providências. 2022. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2022-01-25>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- MINAS GERAIS. Departamento Penitenciário de Minas Gerais. **Relatório Temático sobre MsPL julho**. 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/dependivulgainfopenmulheres-de-junho-de-2017>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- MINAS GERAIS. **Plano Estadual de Educação em Prisões**. Secretaria de Estado da Educação/ Secretaria de Estado de Defesa Social - Belo Horizonte, 2012.
- MINAS GERAIS. **Regulamentos e normas de procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais (ReNP)**. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Administração Prisional. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Defesa Social, 2016.

Disponível em: <http://www.amafmg.com.br/2016/images/pdf/ReNP.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2020.

MINAS GERAIS. Resolução nº 146 de 15 de junho de 2020. Dispõe sobre as definições e critérios para classificação das unidades prisionais e critérios para classificação das unidades prisionais e discrimina as unidades que constituem o Departamento Penitenciário de Minas Gerais, conforme sua classificação e porte. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial Minas Gerais**, 2020. Disponível em:

<https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/Home/pesquisaAvancada?text=resolu%C3%A7%C3%A3o%20146&datai=2020-07-16&dataf=2020-07-16>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2843 de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Minas Gerais. Órgão oficial dos poderes do Estado. Belo Horizonte: **Imprensa Oficial Minas Gerais**, 2016.

MINAYO, M. C de S. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método / Paths of thought: epistemology and method**, 2003.

MINAYO, M. C. S. (ORG.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ELEONES, R. M. F. **O sistema penal e a ressocialização do preso no Brasil**, 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41528/o-sistema-penal-e-a-ressocializacao-do-preso-no-brasil>

MOURA, N. A. Primeira Onda feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal “A Família” do século XIX (1888-1894). **Praça: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 2, n. 2, 2018, pp. 62-86.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Breves considerações a respeito do Materialismo Histórico-dialético**. MIMEO, 2013.

NERI, H. F. (2007) **O feminino, a paixão e a criminalidade: Quem ama mata?** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Psicanálise). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NERI, M. **A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NETO, V. A.; MENEZES-FILHO, N.; KOMATSU, B. K. Os Efeitos da Educação Profissional e do Pronatec sobre os Salários. **Policy Paper**. Inper: Centro de Políticas Públicas No. 25. setembro, 2017.

NOVO, B. N. **A educação prisional no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-prisional-no-brasil.htm?msclkid=b4b6b9c2a5a611eca19a6ecbd066fcb9>. Acesso em: 9 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. S. S. O. Políticas Públicas de Segurança e Políticas de Segurança **Pública**: da teoria à prática. *In*: **Das Políticas de Segurança Pública às Políticas Públicas de Segurança**. São Paulo: ILANUD, p. 43-62, 2002.

- ONOFRE, E. Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: Um Hiato entre o proposto e o vivido. **Revista de Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Santa Catarina do Sul, v.17 n1. 2009. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- ONOFRE, E. M. C Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. 2015 **Artigo Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Educacao_escolar_para_jovens_e_adultos_em_situacao.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.
- PANCIERI, A., C. **Mulheres mulas**: tráfico de drogas, seletividade e vulnerabilidade de gênero. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito. Rio de Janeiro, 2014.
- PEARCE, D. **A feminização da pobreza: mulheres, trabalho e bem-estar**. Revisão de Mudança Urbana e Social, 1978, p.28-36.
- PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. p. 15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzXNjZNcSBf5r/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 21 jun. 2022.
- PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO. MG/PDEE. 2011-2020. Belo Horizonte: AL/MG, 2011. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-19481-2011-minas-gerais-institui-o-plano-decenal-de-educacao-do-estado>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004, p. 157.
- POLITZER, G. *et al.* **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.
- RAFAEL, M. F. Educação e cárcere: a inserção de escolas no sistema prisional em Minas Gerais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 86051-86070, 2021.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**/Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.
- RODRIGUES, M. **História das prisões**: um estudo sobre o ato de punir e as formas de prisões. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário Sociesc de Blumenau, Blumenau/SC, 2021.
- SAFFIOTI, H. I. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. Coleção Polêmica. 120p.
- SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SAFFIOTI, H. **Gênero Patriarcado e Violência**. São Paulo, Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SANTOS, B. G. Africanos livres na Casa de Correção da Corte: conflitos identitários e lutas por liberdade. **[anais....]** XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio. 2012. Disponível em: encurtador.com.br/O0189. Acesso em: 5 fev. 2022.

- SANTOS, M. S. Estudos sobre gênero. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 971-973, 2020.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.
- SCHUMAHER, S; CEVA, A. **Mulheres no poder**: trajetória na política a partir da luta das sufragistas do Brasil / Schuma Schumacher, Antonia Ceva. – 1ed. – Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.
- SILVA, S. T. **A qualificação para o trabalho em Marx**. Curitiba, 2005. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Setor de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Paraná
- SILVA, J. S da. **Relações de força e políticas educacionais no Brasil**: a caixa de Pandora brasileira. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Política Social e Trabalho) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, S. T. **A qualificação para o trabalho em Marx**. Curitiba, 2005. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Setor de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/> Acesso em: 03 dez.2022
- SILVA, J. M. A. **Criminalidade feminina**: um olhar sobre o cárcere: Presídio Prof. Jacy de Assis: 1998 a 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2007.
- SIQUEIRA; ANDRECIOLLI, 2019 SIQUEIRA P. B e ANDRECIOLLI S. M. **A vulnerabilidade das mulheres encarceradas e a justiça social**: o Importante Papel da Educação na Efetividade no Processo de Ressocialização. Artigo disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/8946-Texto%20do%20artigo-40291-1-10-20190807.pdf>. Acesso em: 03 dez.2022
- SIQUEIRA, Vinícius. **Machismo, o que é?** Disponível: <http://colunastortas.com.br/2013/07/26/machismo-o-que-e/>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- SOARES, B. M.; ILGENFRITZ, I. **Prisioneiras**: Vida e Violência Atrás das Grades. Rio de Janeiro, Ed. Garamond Ltda, 2002.
- SOHIET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência**. Mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- SOUZA, D. A.; KAZMIERCZAK, M.; COUTO, R. Mulher e sociedade: Como podemos compreender as mulheres à luz de seus direitos sociais na contemporaneidade. **Colégio Mãe de Deus–Revista Eletrônica**, v. 3, p. 04, 2012.
- SUPER USER. **Recolhimento de Mulheres. História Luso-Brasileira** (site), 2021. Disponível em: http://historiacolonial.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3427:recolhimento-de-mulheres&catid=2039&Itemid=215. Acesso em: 27 jul. 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, M. S. Perfil da mulher no mercado de trabalho. **Revista de psicologia**, v. 6, n. 17, p. 95-123, 2012.

THIESEN, I. Informação, Memória e História: a instituição de um sistema de informação na corte do Rio de Janeiro. *In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) – A política científica e os desafios da sociedade do conhecimento*, Florianópolis: UFSC, 2005.

TOLEDO, C. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Sundermann, 2008.

UNESCO/CONFINTEA VI. **Resumo Executivo**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/resumo-executivo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

VIAFORE, D. **A gravidez no cárcere Brasileiro**: uma análise da Penitenciária Feminina Madre Pelletier. Dissertações (Mestrado em Direito) Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul/SC, 2004.

WANDERLEI, A. C.T. **A Galeria dos condenados por Lilia Schwarcz**. Publicado em 15 de fevereiro de 2019 (online). Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=casa-de-correcao-da-corte>. Acesso em: 31 ago. 2022.

WOLFF, M. P. (2007) **Mulheres e prisão**: a experiência do Observatório de Direitos Humanos da Penitenciária Feminina Madre Pelletier. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007.

ZORDAN, P. B. M. B. G. Bruxas: figuras de poder. **Revista Estudos Feministas**, 13(2), 331-341, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000200006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-026X2005000200006. Acesso em: 31 ago. 2022.