



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR

* Miryan Aparecida Nascimento de Souza

**Timothy Denis Ireland

[*]Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-5552-6101>

email: miryanascimento20@gmail.com

[**] Doutor em Educação. Docente na Universidade Federal da Paraíba e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-581X>. e-mail: ireland.timothy@gmail.com

RESUMO

Este artigo se propôs a discutir o conceito de educação popular apontando a relevância da educação para pessoas privadas de liberdade, na perspectiva da pedagogia da libertação, ou seja, na construção de uma sociedade inclusiva, democrática, comprometida com a conscientização dos oprimidos, alicerçada em práticas pedagógicas emancipatórias e libertadoras. Identifica as políticas públicas de educação que estão em ação nas penitenciárias femininas da Paraíba, e constrói reflexões sobre as dinâmicas que estão sendo implementadas. A orientação metodológica que norteou a pesquisa é qualitativa, documental e exploratória, tendo como suporte procedimental entrevista e análise hermenêutica dialética. A base teórica contemplou, dentre outros: Lovisolo (1990); Freire (2011); Ireland (2011); Castillo e Latapí (1985) e Pontual (2006). Despontou-se no estudo o impacto da pandemia nas práticas pedagógicas. No que se refere à oferta de educação em prisões, concluiu-se que não é monopólio do Estado, sendo uma demanda que abrange a sociedade civil. Embora faltem dados, relatos e experiências, é relevante destacar que cabe a diferentes instituições e sujeitos sociais a oferta de educação para mulheres e homens privados de liberdade, sendo ações que se consolidam como práticas de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Educação popular. Políticas públicas. Presídios femininos.



1 INTRODUÇÃO

A relação da educação inseparável da vida, indicando uma leitura crítica, emancipatória e libertadora da realidade, é um dos eixos centrais da educação popular, sendo através dela possível construir diálogos entre o saber popular e o conhecimento científico. Este trabalho objetiva discutir os elementos constitutivos da educação popular e suas contribuições para a educação de mulheres privadas de liberdade.

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

Assim, o presente trabalho se propõe a identificar as políticas públicas de educação que estão em ação nas penitenciárias da Paraíba, na tentativa de construir reflexões sobre as dinâmicas nas quais estão sendo implementadas. Elucida-se o impacto da pandemia da Covid-19 nas práticas pedagógicas das penitenciárias femininas da Paraíba considerando que foi uma das categorias de análise envidadas na pesquisa. Esse artigo integra parte da produção que estudou as políticas públicas de educação específicas para mulheres privadas de liberdade.

2 METODOLOGIA

No que se refere aos procedimentos metodológicos que estruturou a produção, trata-se de pesquisa qualitativa, documental e exploratória que Creswell (2007) afirma ser “uma das principais razões para conduzir um estudo qualitativo (...)” (2007, p. 46). Na perspectiva de Lüdke (2018, p. 46), “[...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.



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

Outra técnica utilizada foi a entrevista, que se caracteriza como um procedimento que favorece a obtenção de informações acerca dos objetivos da pesquisa.

A análise das entrevistas realizadas se deu a partir da hermenêutica dialética com respeito ao qual Stein (1983), acertadamente, elenca diferentes elementos que a hermenêutica e a dialética favorecem no processo de reflexão como espectador privilegiado. Outro aspecto apontado concerne o tratamento da hermenêutica e da dialética como procedimentos não isolados do mundo, das experiências vividas. A dialética favorece o confronto desses dados com os relatos das entrevistas, na tentativa de construir antíteses e sínteses no que concerne aos objetivos do estudo.

3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA EDUCAÇÃO DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

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

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

Nascida e consolidada na luta das classes populares e seus intelectuais orgânicos, esta concepção, que ganha nuanças diferenciadas em cada



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

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

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

A reação também presente na educação popular contra o “cientificismo”, contra a prática das formas de distanciamento da ciência, pode ser entendida como uma reação *in grosso* contra a própria ciência e seu crescente poder. Contudo, de uma forma mais matizada, pode ser entendida como reação a uma ciência que parece ter abandonado os valores e ideais de uma ética que ajudou a construir. Uma ciência que cada vez mais foge das possibilidades de entendimento do “homem da rua” e do “homem ilustrado” e segue sua própria dinâmica interna ou, para alguns, a *démarche* sugerida pelos dominantes, ao invés de pensar no bem comum. E, sobretudo, ausenta-se da discussão dos fins do agir humano para centrar-se na razão instrumental. (LOVISOLO, 1990, p. 53-54).

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

Os meios em que se constrói o conhecimento não podem ser restritos e usufruto da supremacia, que consiste no conhecimento restrito do campo científico, desconhecendo outros



conhecimentos que compreendem a realidade da vida humana, das experiências dos sujeitos populares e de todo o cosmo. Ghedin e Franco defendem essa perspectiva do conhecimento:

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

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

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

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

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



é possível em um diálogo ativo e através de ações grupais de pessoas com os mesmos interesses e carências” (CASTILLO; LATAPÍ, 1985, p. 21).

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Essa proposta de educação emancipatória demanda tempo e diferentes ações, que vão se modificando, pois é uma alternativa que muda a concepção do mundo, a relação de



alteridade, desestabilizando as relações entre oprimidos e opressores, conforme tão bem nos ensinou Freire (2015). Mas esperar, sonhar e lutar para tornar possível uma educação libertadora é possível. “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (FREIRE, 2015, p. 126).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

É possível, sim, e nós temos feito com elas, e trazendo uma referência do coral do Júlia Maranhão, né? Que elas vão para as universidades fazer apresentação, e os professores das universidades são instrutores, mestre da música, que faz todo esse trabalho. Devido à pandemia, essa atividade está suspensa, mas já tiveram todos esses eventos. Levamos inclusive ao *hall* da Secretaria de Educação, mostrando, e temos o coral, temos a dança, temos o teatro. Isso aí é o envolvimento de políticas públicas, e desenvolver essas habilidades e competência dessas meninas, assim como os trabalhos manuais. (Trecho de entrevista concedida pela coordenadora de educação em prisões da Paraíba. Entrevista II, maio 2021).

É dada ênfase às atividades de cunho artístico, conforme o exemplo que a coordenadora apresentou, que é realizado no presídio feminino Júlia Maranhão, de João Pessoa, com o apoio



de professores da universidade. É relevante destacar o protagonismo do envolvimento das universidades nos trabalhos educativos desenvolvidos nos presídios, considerando o amplo caráter educativo que oferecem para o processo formativo das apenadas.

No que se refere precisamente ao projeto do coral e teatro, os entrevistados relataram se tratar de políticas públicas de educação: é oportuno observar que embora sejam boas iniciativas, de cunho cultural e artístico são atividades que não se configuram como política pública de educação comprometida com a prática pedagógica. Para ser uma política pública de educação seria relevante avaliar se as oficinas apresentam caráter pedagógico.

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

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

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

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



No que se refere às atividades da escola, resume-se à entrega de atividades quinzenais. É preciso ser problematizado o impacto no processo de ensino, considerando que o ato de ensinar necessariamente não resulta na aprendizagem direta do educando. Para se consolidar em aprendizagem, é preciso que o educando apreenda determinado conhecimento. Com a prática docente em sala de aula interrompida, atividades que antes eram utilizadas como aliadas do processo de ensino passaram a ser o único meio de acesso à educação.

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

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

Cara (2019), ao destacar a escola como esse espaço de socialização do saber e de apropriação da cultura, permite resgatar a relevância da escola como lugar de conhecer e construir saberes em um ambiente de convivência. Cabe destacar que, por outro lado, a escola não é o único espaço de fomento e socialização do conhecimento. A Educação Popular enquanto processo atesta que a apropriação do conhecimento não se limita a espaços institucionais.

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



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

No entanto, de uma maneira geral em todos os contextos, a educação constitui nosso veículo mais importante para assegurar o florescimento individual e social. A pandemia global tornou visível o papel central da educação e aprendizagem ao longo da vida de adultos, pois pessoas de todas as idades precisam agora aprender a criar novas formas de (re)organizar a vida social, econômica e política. (UNESCO, 2020, p. 10)¹.

Em consonância com o entendimento da Unesco (2020), a educação, de fato, é esse veículo importante de desenvolvimento individual e social. A pandemia evidenciou a emergência da EJA ao longo da vida. O processo de aprender e criar novas formas de organização social e econômica é um dos desafios centrais, no caso das mulheres privadas de liberdade, dado o contexto de restrições e destituição dos direitos civis e básicos.

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

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

Essa resolução assegura a oferta de educação presencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, ao instituir a possibilidade de ser desenvolvida a distância, nos anos

¹ *However, across the board in all settings education is our most important vehicle to ensure individual and societal flourishing. The global pandemic has made visible the central role of adult education and lifelong learning, as people of all ages now need to learn to create new ways of (re)organizing social, economic and political life.* (UNESCO, 2020, p. 10)
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 32, n.1, p.1-28, e-rte321202327, 2023.



finais do Ensino Fundamental, abre um precedente preocupante para o Ensino Médio: a oferta de educação na modalidade EaD para as mulheres privadas de liberdade.

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

A maioria das mulheres privadas de liberdade está cursando o Ensino Fundamental. Nessa fase, o acompanhamento do educador no ato de ensinar, como facilitador do processo de aprendizagem, é indispensável. A defesa da educação presencial constitui-se na necessidade de oportunizar múltiplas aprendizagens e socialização e, nisso, a educação popular constitui uma aliada fundamental que possibilita a valorização e reconhecimento dos conhecimentos oriundos da realidade das mulheres privadas de liberdade.

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

A ausência de consulta prévia aos coordenadores e professores da escola da penitenciária é um aspecto negativo, pois, quando se desenvolve um trabalho cujos atores que vão realizá-lo não estão envolvidos nas etapas que antecedem à sua implementação, aliena-se parte fundamental do processo.

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

Em síntese, o ato de desempenhar o papel de aplicador de uma política pública, sem ter conhecimento, na integralidade, do que se trata, torna o processo frágil, com potencial de



fracasso, porque, ao se implementar uma política pública de educação para mulheres privadas de liberdade, é preciso conhecer e entender sua estrutura.

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

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

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

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

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

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



educação, mas cabe destacar que não se trata disso, pois a ação de fazê-las não passa por um processo de capacitação dessas mulheres. É apenas o trabalho desenvolvido em uma ação mecânica de produção, dando direito, inclusive, à remição de pena por trabalho, e não por estudo.

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

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

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

Olha, antes, tínhamos vários projetos de vários segmentos, tanto da escola como do Estado. Tinham as visitas do pessoal das universidades, tinha o pessoal do direito, que são os advogados. Tínhamos também a oficina de trabalhos manuais. As igrejas também dão uma contribuição importante, seja ela católica ou evangélica. Com a pandemia, as detentas estiveram isentas de tudo, por causa da segurança; os projetos estão parados. A única atividade que foi realizada nesse período foi a confecção de máscaras. O maior desafio é a participação delas. Se não houver um poder de convencimento, elas não vão. Eu não sei se funciona assim com todas as apenadas femininas no estado. Eu falo em relação a Cajazeiras. (Trecho de entrevista concedida pela gestora da escola da cadeia feminina de Cajazeiras. Entrevista VI, maio 2021).

É oportuno destacar a menção da diretora da cadeia feminina de Cajazeiras sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) e a realização do Enem



em 2021, destacando o interesse das detentas, afirmando que todas se inscreveram, mas não conseguiram nenhuma bolsa e esclarece que elas tiveram bons resultados no exame, porém não atingiram as notas esperadas e não conseguiram entrar para nenhuma universidade pública. Talvez, cabe questionar se essas notas esperadas, ou até mesmo a expectativa de um bom desempenho vem das mulheres privadas de liberdade ou se é uma expectativa da gestão do sistema penitenciário. É fato que o contexto pandêmico também contribuiu de modo negativo nos resultados, porém, antes do contexto de pandemia os resultados seguiam o mesmo padrão de insucessos.

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

Uma observação relevante é que, embora as mulheres privadas de liberdade da cadeia feminina de Cajazeiras imponham resistência em se matricular na escola, por outro lado, conforme o relato da diretora da cadeia, todas elas se matricularam no Enem. É um tanto contraditório elas não querer se matricular para frequentar a escola e, por outro lado, se submeter a realização de um exame avaliativo. Cabe considerar a possibilidade de que talvez as mulheres tenham sido pressionadas a realizar o Enem.

Outro viés reflexivo é que, embora, inicialmente as detentas não tenham o interesse em frequentar a escola e, após frequentá-la se comprometem a realizar os exames, sendo que o Enem tem em seus objetivos a possibilidade de oportunizar o avanço nos estudos, pode ser o indício de progresso no trabalho desenvolvido pela escola na modificação das decisões. Por outro lado, não se pode ser ingênuo em acreditar nessa mudança significativa. É necessário questionar se essa participação das detentas 100% nos exames não é só uma exigência que elas estão cumprindo, ou se de fato parte do interesse delas em avançar nos níveis de escolaridade.

O reconhecimento do fato de as mulheres privadas de liberdade terem atingido notas positivas, e que ainda assim não conquistaram aprovação no Enem, mas avançaram, demonstra que, tendo acesso, elas têm potencial e engajam-se em tentativas de concluir a educação básica e acessar o nível superior. Contudo, precisam romper a barreira do desinteresse de frequentar a escola, e isso envolve que se identifique o que as desestimula, reconhecendo os motivos e refletindo sobre as



experiências que já tiveram em sala de aula, para, por conseguinte, terem a oportunidade de ressignificar as representações que construíram ao longo da vida sobre as vivências na escola.

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

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

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

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

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



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo mostramos algumas das principais contribuições da educação popular, articulando conceitos que potencializam as políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade, tendo em vista, que tenciona um diálogo crítico das práticas pedagógicas em ação nas penitenciárias e cadeias femininas da Paraíba, sob um viés teórico comprometido com a conscientização dos oprimidos, de modo democrático, emancipatório e libertador.

Para tanto, o debate sobre as políticas públicas de educação na Paraíba ficou centrado nas ações do Estado, considerando que é a instância responsável pelo fomento de políticas de educação.

Em diferentes relatos, os entrevistados apresentaram as atividades relacionadas com o trabalho, como a confecção de máscaras de proteção contra a Covid-19, como política pública de educação para mulheres, quando, na verdade, elas remiram parte da pena por essas atividades na condição de trabalho desenvolvido, e não de estudo.

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

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, DF. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 25 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de referência da educação popular para políticas públicas**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2014.



- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In: CÁSSIO, F. (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, 2019. p. 22-29.
- CASTILLO, Alfonso; LATAPÍ, Pablo. Educação não-formal de adultos na América Latina. *In: WERTHEIN, Jorge. Educação de adultos na América Latina.* Campinas: Papirus, 1985.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. *In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire.* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pressupostos epistemológicos e metodológicos na pesquisa em educação numa perspectiva hermenêutica. *In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método: na construção da pesquisa em educação.* São Paulo: Cortez, 2008.
- HOWLETT, Michael. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.
- LOVISOLO, Hugo. **Educação popular: maioria e conciliação.** Salvador: UFBA: Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. *In: UNESCO. Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas.* Brasília: Unesco: MEC: Ceaal, 2006.
- STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. *In: Dialética e hermenêutica.* Porto Alegre: [S. l.], 1983.
- UNESCO. **Education in a post-COVID world: nine ideas for public action.** Paris: Unesco, 2020.

PUBLIC EDUCATION POLICY FOR IMPRISONED WOMEN: THE IMPACT OF THE PANDEMIC CONTEXT



Abstract: This article discusses the concept of Popular Education emphasising the importance of education for those deprived of their liberty, from the perspective of the pedagogy of liberation as necessary for the construction of an inclusive, democratic society committed to the conscientization of the oppressed, based on pedagogic practices of emancipation. It identifies the public education policy that is being executed in the women's prisons in Paraíba and constructs reflections on the dynamics of what is being implemented. The methodological orientation which guided this research is qualitative, documentary and exploratory taking as its procedural support interviews and dialectical hermeneutic analysis. Its theoretical framework takes as references Lovisolo (1990), Freire (2011), Ireland (2011), Castillo e Latapi (1985) and Pontual (2006) amongst others. The impact of the pandemic on pedagogical practices emerged in the study. With regard to the provision of education in prisons, we conclude that it is not a state monopoly, but a demand which also encompasses civil society. Despite the lack of data, reports and experiences, we consider it relevant to emphasise that the provision of education for both men and women deprived of liberty should include different institutions and social subjects, in order to execute practices which contribute to the consolidation of a democratic society.

Key words: Popular Education. Public Policy. Women's prisons.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA PARA MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD: EL IMPACTO DEL CONTEXTO DE PANDEMIA

RESUMEN: Este artículo se propone discutir el concepto de educación popular, señalando la relevancia de la educación para las personas privadas de libertad, en la perspectiva de la pedagogía de la liberación, o sea, en la construcción de una sociedad incluyente, democrática, comprometida con la conciencia de los oprimidos, a partir de prácticas pedagógicas emancipatorias y liberadoras. Identifica las políticas públicas de educación que están en acción en las penitenciarías de mujeres de Paraíba, y construye reflexiones sobre las dinámicas que están siendo implementadas. La orientación metodológica que guía la investigación es cualitativa, documental y exploratoria, teniendo como soporte procedimental la entrevista y el análisis hermenéutico dialéctico. La base teórica incluyó, entre otros: Lovisolo (1990); Freire (2011); Ireland (2011); Castillo y Latapi (1985) y Pontual (2006). El impacto de la pandemia en las prácticas pedagógicas surgió en el estudio. En cuanto a la oferta de educación en las cárceles, se concluyó que no es un monopolio del Estado, siendo una demanda que engloba a la sociedad civil. Si bien faltan datos, informes y experiencias, es importante resaltar que corresponde a diferentes instituciones y sujetos sociales ofrecer educación a mujeres y hombres privados de libertad, como acciones que se consolidan como prácticas de una sociedad democrática.

Palabras llaves: Educación popular. Políticas públicas. Presidios femeninos.

Submetido em: 29 de outubro de 2022.

Aprovado em: dezembro de 2022.

Publicado em: fevereiro de 2023.