



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DE EDUCAÇÃO (POGE)

**EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UM OLHAR À FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA  
PENITENCIÁRIA FEMININA DO DISTRITO FEDERAL**

**WALACE ROZA PINEL**

BRASÍLIA - DF  
2017

**WALACE ROZA PINEL**

**EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UM OLHAR À FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA  
PENITENCIÁRIA FEMININA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE; sob orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

BRASÍLIA - DF  
2017

Roza Pinel, Wallace

Pe Educação em prisões: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do distrito federal / Wallace Roza Pinel; orientador Erlando da Silva Rêses. -- Brasília, 2017. 228 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação em Prisões. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação Profissional. 4. Gênero. 5. Trabalho. I. Rêses, Erlando da Silva, orient. II. Título.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**WALACE ROZA PINEL**

### **Educação em Prisões: Um olhar à formação profissional na Penitenciária Feminina do Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE; sob orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

Aprovado em 28 de novembro de 2017

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr Erlando da Silva Rêses  
Orientador  
(PPGE/FE/UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Lopes da Silva  
Membro Externo  
(SER/UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Ribeiro de Jesus  
Membro Externo  
(PPGE/UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ludmilla Gaudad Sardinha Carneiro  
Membro Externo  
(SEEDF)

PINEL, Wallace Roza. **Educação em prisões**: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do distrito federal. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

## RESUMO

A questão da penitenciária no Brasil pode ser observada como um dos graves problemas sociais, nos levando a um amplo debate acerca do sistema prisional e sua relação com as práticas educativas e laborais. Verificou-se que, entre os anos de 2005 e 2012, houve um significativo aumento da população carcerária no país. Neste mesmo período, houve um crescimento significativo de mulheres em situação de privação de liberdade. Diante disso, por meio dum estudo histórico da construção da criminalização do gênero feminino desde a sua origem, o objetivo geral desta pesquisa é o de analisar a oferta de educação profissional na Penitenciária Feminina do DF. A pesquisa foi desenvolvida com as estudantes-internas que frequentam a educação profissional dessa instituição prisional, no curso de Auxiliar Administrativo, vinculado ao Programa PRONATEC. Fez-se uso da pesquisa qualitativa, a qual utilizou instrumentos metodológicos tais como: análise documental, pesquisa bibliográfica, questionários semiestruturados e observação participante. Em posse dos relatos e dados obtidos, o que se percebeu foi uma *naturalização* da EJA, enquanto única possibilidade formativa, não sendo essa modalidade integrada às demais vertentes de formação: educação profissional, EaD e oficinas de trabalho. Nesse sentido, a Educação e o Trabalho são vistos, ainda, como benefícios distintos e privilégio de poucas. Deste modo, ressalta-se a urgência de uma nova proposta política e pedagógica que não só ofereça a Educação Básica, mas também uma Educação Profissional e possibilidades de acesso à Universidade Pública, com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais.

**Palavras-chave:** Educação em prisões. Educação profissional. EJA. Gênero. Trabalho.

## ABSTRACT

The question of penitentiary in Brazil can be observed as one of the serious social problems leading us to a wide debate about the prison system and its relation with the educative and labor practices. It was found that between 2005 and 2012 there was a significant increase in the prison population in the country. In this same period, there has been a significant increase in women deprived of liberty. Therefore, the general objective of this research is to analyze the offer of professional education in the Feminine Penitentiary of the Federal District. Thus, through a historical study of the construction of the criminalization of the feminine gender from its origin, the general objective of this research is to analyze the offer of professional education in the Female Penitentiary of the DF. The research was developed with internal students who attend the professional education of this prison institution – in the Administrative Assistant course – linked to the PRONATEC Program. We used qualitative research, which used methodological instruments such as: documentary analysis, bibliographic research, semi-structured questionnaires and participative observation. In the possession of the reports and data obtained, what was perceived was a naturalization of the Education of Young and Adults, as the only formative possibility, and this modality is not integrated to the other aspects of formation: professional education, Distance Education and workshops. In this sense, Education and Work are still seen as distinct benefits and privilege of few. Thus, the urgency of a new political and pedagogical proposal that not only offers Basic Education, but also a Professional Education and possibilities of access to the Public University, with the participation of civil society and social movements.

**Keywords:** Education in prisons. Education of Young and Adults. Gender. Professional Education. Work.

Por um mundo onde sejamos  
socialmente iguais,  
humanamente diferentes  
e totalmente livres.

(Rosa Luxemburgo)

## **AGRADECIMENTOS**

À inteligência suprema, causa primária e origem de todas as coisas.

Às estudantes internas que aceitaram participar desta obra.

Aos servidores e servidoras do “sistema”.

Às mulheres de minha família Diana, Amanda e Therezinha.

Aos Companheiros (as) de orientação e dos Movimentos.

À SEEDF, pela liberação integral para a pesquisa.

À CAPES, pela bolsa no primeiro ano da pesquisa.

À Banca pela atenção e dedicação dispensadas ao projeto.

Aos Professores e Professoras da FE/UnB e SOL/UnB.

Aos Coletivos: Consciência, Pós Populares e Transiarte, início de tudo.

À Orientação libertária e corajosa do Prof. Erlando Rêses.

À Professora Lenilda Perpétuo pela presença sempre.

À Professora Ludmila Gaudad pela generosidade em todos os momentos.

À Professora Maria Luiza pela integridade intelectual.

Ao Amigo Michael Marques pela ajuda técnica.

Ao CEABM Sobradinho, meu espaço de exercício contínuo de espiritualidade e tentativa da compreensão de outras possibilidades de conhecimento.



## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, ILUSTRAÇÕES, QUADROS E TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quadro da escolarização da população carcerária brasileira 2002-2012. ....	33
<b>Tabela 2:</b> Organograma histórico .....	51
<b>Ilustração 1:</b> Quadro de escravos (as) no Calabouço do Rio de Janeiro por ordem judicial, 1857-1858. ....	53
<b>Ilustração 2:</b> Fotografia da prisão da rua de Joaquim no Rio de Janeiro, conhecida como Aljube (1817). ....	54
<b>Ilustração 3:</b> Planta da Casa de Correção da Corte 1817 .....	56
<b>Ilustração 4:</b> Fotografia da Casa de Detenção do Rio de Janeiro, em 1923. ....	58
<b>Ilustração 5:</b> Imagem aérea do Complexo de Gericinó .....	60
<b>Ilustração 6:</b> Imagem da fachada do Instituto Penal Talavera .....	64
<b>Ilustração 7:</b> Imagem aérea do Complexo da Papuda .....	66
<b>Ilustração 8:</b> Imagem do portão de entrada da PFDF. ....	70
<b>Gráfico 1:</b> Pessoas em atividades laborais internas e externas .....	95
<b>Tabela 3:</b> Pessoas privadas de liberdade em atividade laboral por UF .....	96
<b>Tabela 4:</b> Tipos de oficinas nos estabelecimentos prisionais .....	97
<b>Quadro 1:</b> lista de palavras-chave utilizadas pelas estudantes-internas .....	165
<b>Tabela 6:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Idade .....	167
<b>Tabela 7:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Naturalidade .....	167
<b>Tabela 8:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Maternidade .....	168
<b>Tabela 9:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Escolaridade .....	168
<b>Tabela 10:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Frequência .....	169
<b>Tabela 11:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Tempo de pena em regime fechado .....	170

<b>Tabela 12:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Tempo de condenação .....	170
<b>Tabela 13:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas – Tipo de crime .....	171
<b>Tabela 14:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Religião.....	172
<b>Tabela 15:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Orientação sexual.....	173
<b>Quadro 3:</b> Categorização do acesso à educação profissional.....	179
<b>Tabela 16:</b> Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas – Cor .....	181

## LISTA DE SIGLAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
BCE	Biblioteca Central
CAJE	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CENED	Centro de Educação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIR	Centro de Internamento e Reeducação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
ECA	Estatuto da Criança e Adolescentes
ESG	Escola Superior de Guerra
FUNAP	Fundação de Amparo ao Preso
GTPA	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
JUC	Juventude Universitária Católica
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei e Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NCB	Núcleo de Custódia de Brasília
NCFB	Núcleo de Custódia Feminino de Brasília
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PFDF	Penitenciária Feminina do distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PF	Presídio Feminino
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	Memorial .....	18
1.2	Problema de pesquisa .....	31
1.3	Objetivos e perguntas desta dissertação .....	34
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>37</b>
2.1	O materialismo histórico dialético como epistemologia.....	41
2.2	O materialismo histórico dialético na pesquisa de Educação no Brasil .....	43
<b>3</b>	<b>O SISTEMA PENITENCIÁRIO NOS DISTRITOS FEDERAIS E A PENITENCIÁRIA FEMININA (COLMÉIA).....</b>	<b>46</b>
3.1	Do calabouço à Colméia:.....	51
3.2	A primeira penitenciária feminina da capital federal (Rio de Janeiro).....	60
3.3	Penitenciária: substantivo feminino, não pensado às mulheres .....	64
<b>4</b>	<b>GÊNERO, RAÇA E CRIMINALIZAÇÃO DE PESSOAS .....</b>	<b>72</b>
4.1	Seletividade penal .....	76
4.2	Relações de gênero enquanto construções sociais.....	79
4.3	O gênero como construção histórica na criminalização de mulheres.....	83
4.4	Raça, racismo e sujeição criminal .....	87
<b>5</b>	<b>SIMBIOSE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....</b>	<b>93</b>
5.1	Marcos da Educação Profissional .....	99
5.2	A Educação Profissional das mulheres e sua trajetória no Brasil.....	105
<b>6</b>	<b>EDUCAÇÃO EM PRISÕES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>116</b>
6.1	A Educação em prisões do Brasil: contexto histórico e sua legislação .....	123
<b>7</b>	<b>OS CAMINHOS À PENITENCIÁRIA FEMININA DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>139</b>
7.1	O início do percurso para ingresso na PFDF .....	142
7.2	O campo “fora do sistema”: formação profissional privada por meio da educação a distância. ....	147

7.3	Políticas neoliberais: FUNAP, Sistema “S” e o Programa Mulheres Mil no DF .....	152
7.4	Diálogos com o “sistema” .....	158
7.5	Análise de conteúdo na pesquisa de campo.....	166
	<b>LIMITES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PARTE I.....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO –PARTE I.....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO –PARTE II.....</b>	<b>214</b>
	<b>ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA - UNB.....</b>	<b>215</b>
	<b>ANEXO 2 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA - UNB.....</b>	<b>216</b>
	<b>ANEXO 3 – PEDIDO DE INGRESSO NA PFDF.....</b>	<b>217</b>
	<b>ANEXO 4 – CERTIDÃO.....</b>	<b>218</b>
	<b>ANEXO 5 – DECISÃO INTERLOCUTÓRIA.....</b>	<b>219</b>
	<b>ANEXO 6 – OFÍCIO.....</b>	<b>220</b>
	<b>ANEXO 7 – DECISÃO.....</b>	<b>221</b>
	<b>ANEXO 8 – DECISÃO (PARTE II).....</b>	<b>222</b>
	<b>ANEXO 9 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>223</b>
	<b>ANEXO 10 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>224</b>
	<b>ANEXO 11 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>225</b>
	<b>ANEXO 12 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>226</b>
	<b>ANEXO 13 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>227</b>
	<b>ANEXO 14 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>228</b>
	<b>ANEXO 15 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>229</b>
	<b>ANEXO 16 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>230</b>
	<b>ANEXO 17 – EXPRESSÃO LIVRE.....</b>	<b>231</b>

## 1 INTRODUÇÃO



Fonte: *Agricultores*. Van Gogh, 1853.

## 1.1 MEMORIAL

*A sabedoria da vida é sempre mais profunda e mais vasta que a sabedoria dos homens.*

(MÁXIMO GORKI)

Não raras vezes me pergunto, e sou perguntado, o porquê me dedico à pesquisa nos “espaços de afastamentos”, entre um deles, o sistema prisional.

Afastamento de vínculos, de sentidos e de afetos; onde, cotidianamente, pessoas são desumanizadas de forma sistemática e intencional, um *apartheid* que separa classes, raças e gêneros, sob uma ideologia a qual procura legitimizar a exclusão de determinados tipos sociais do convívio nos espaços públicos.

Creio que para iniciar a resposta - ainda que deva reconhecê-la como eternamente inconclusa - reflito sobre meu passado e acredito ser justo compartilhar minha história com os leitores desta pesquisa. Pretende-se, nesta apresentação inicial do pesquisador, justamente, ao revés das práticas do “sistema”, a humanização deste sujeito que pretende contar uma história, ainda que revestida de formalismos acadêmicos e seus prazos exíguos, . Portanto, trata-se de uma história de pessoas majoritariamente da classe trabalhadora que, momentaneamente, encontram-se afastadas da convivência social em liberdade.

Nasci em uma cidade pequena, Nova Friburgo – RJ, no ano de 1981, fruto da insólita união entre um jornalista influente e uma empregada doméstica. Ele, um membro fundador da Associação de Imprensa Friburguense, cronista político e dono do jornal da cidade “Correio Friburguense” - mineiro de Manhumirim e boêmio. Ela, pobre, analfabeta e nascida no distrito pertencente ao município de São Sebastião do Alto - RJ, conhecido como Valão do Barro.

Aos 3 anos de idade a vida deu uma guinada que marcaria, para sempre, o futuro das pessoas que fazem parte de minha história. No final da Ditadura Militar, ano de 1984, em um acidente falece meu pai e meu irmão, aos quais não guardo memórias físicas, restando minha mãe e eu vivos, porém marcados. Ao contrário das capitais, onde os contatos de certa maneira tornam-se mais impessoais e distantes, um fato como esse, em uma cidade pequena, mobiliza a sociedade local.

Dessa maneira, logo fui acolhido. Inicialmente, como um sobrevivente, alguém que deveria ser protegido.

Como era de se esperar, o jornal, a provável autorização da rádio local (88,1), e outros bens, rapidamente desapareceram por completo, restando, na prática, de um patrimônio - outrora razoável – apenas um lote embaixo de um morro, o qual ficava, praticamente, atrás da carceragem do antigo prédio da 100ª Delegacia de Polícia, em Nova Friburgo no bairro da Vila Amélia, local em que, à noite, segundo os moradores vizinhos, era possível ouvir os gritos e suplicas daqueles que ali estavam encarcerados.

Devido às condições físicas e mentais que decorreram do acidente, minha mãe é internada em uma instituição para pacientes psiquiátricos, um hospício que fica à entrada da cidade, chamado Hospital Santa Lúcia, onde, não raras vezes, ainda criança, me lembro de passar algumas tardes de Domingo correndo entre seus pacientes durante a visita semanal.

Não morei com minha mãe, e sim com minha Tia, a quem só me resta um eterno e profundo agradecimento, na mesma proporção das estrelas do céu. Ali aprendi que os vínculos tanto maternos, quanto paternos, podem ser construídos e eternizados por meio da convivência amorosa, e do afeto que nos une enquanto raça humana. Logo cedo aprendi, instintivamente, que não somos determinados somente pelo biológico, e que a criação de vínculos, de afeto e humanização, ao meu entender, é um exercício de pessoas, de gente.

Minha vida escolar iniciou-se no tradicionalíssimo e caro Colégio Anchieta<sup>1</sup>, da ordem dos jesuítas, fundado em 1886 (apenas mais tarde entendi que estudava ali com uma bolsa que custeava 90% da mensalidade). Escola dos filhos da elite fluminense, católica, estava ali presente o recorte classista e racista que marca a educação da elite entre seus estudantes e funcionários, não me recordo de alunos negros frequentando às aulas, assim como, também, não tive qualquer professora ou professor negro naquele período. Recordando alguns colegas de turma, hoje a maioria são profissionais liberais, membros do judiciário e políticos, ou seja, a elite econômica do interior. Estudei até mesmo com um hoje Deputado Federal: Glauber

---

1 O poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, em 1918, foi aluno interno aos 15 anos de idade do Colégio, tendo sido expulso em 1919 por “insubordinação mental”. Disponível em: <<http://projetomemoria.art.br/drummond/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.



Braga (PSOL/RJ), filho de uma médica que foi prefeita da cidade.

Pelo fato de ter contato com a elite aprendi, desde cedo, a conviver com a realidade capitalista e sua divisão de classes. Assim sendo, era um dos poucos que ia e voltava a pé da escola. E tinha de me deslocar para o famoso, e temido, Conjunto Bom Pastor, um projeto de moradia popular, financiado pelo então BNH (Banco Nacional de Habitação), que se espalhou pelo país, semente de outros como: COHAB, Projeto Singapura e, em Brasília, o Paranoá Parque (Minha Casa Minha Vida). Ou seja, na prática, um lugar de moradia reservado à classe trabalhadora em uma sociedade do capital: longe, apertado e perigoso.

Cresci convivendo entre dois códigos. De dia, um aluno educado e polido numa escola que, obviamente, não era pra mim. De noite, nas brincadeiras no bloco, um “bicho solto” correndo, jogando bola e brincando com as crianças que estudavam na escola pública do bairro, sem dúvida uma infância feliz e arriscada. Já na fase de adolescência, assim como para todos os adolescentes, surgiram os primeiros conflitos: se estudo em uma escola cristã, porque não tem pobre na minha turma? Por que nos finais de semana não posso ir para o Nova Friburgo Country Clube tomar banho na piscina? Por que só tenho um par de tênis para estudar? Recordo-me até de sua marca, um tênis M2000, vermelho e branco, o qual tinha um zelo enorme, chegando a dormir com ele no dia em que ganhei de aniversário.

Em decorrência de uma queda acentuada de rendimento escolar, após duas repetências seguidas, nas então 5ª e 6ª séries, com 15 anos fui convidado a me retirar do colégio. Nesse momento lembro-me, até hoje, da sensação de alívio, pois saía daquele espaço da “playboyzada”, no qual era mais temido do que respeitado. Entretanto, entrava num mundo sem perspectivas, tendo que, aos 15 anos, procurar emprego, procurar uma escola e procurar me afastar das “más companhias” que, no imaginário de minha Tia, eram sempre os “outros” amigos do bairro, os quais, já no início da adolescência, davam seus primeiros passos nos pequenos furtos, se associavam às gangues, e começavam a consumir drogas “leves”, tal como a maconha.

Graças a alguns contatos de minha Tia, e alguns conhecidos de meu falecido pai, consegui rapidamente um estágio para trabalhar de dia, em troca de um pequeno salário, como ajudante de serviços gerais do curso de Auxiliar de Enfermagem no Hospital Raul Sertão. E, à noite, uma vaga no antigo supletivo de 1º

Grau, hoje Educação de Jovens e Adultos. Logo, minha rotina de aluno de escola particular, dedicado aos estudos e vestibular foi completamente alterada, passando a ser de um trabalhador que meramente ia à Escola, sem a busca consciente de ascensão social, visando, apenas, cumprir uma mera formalidade: o diploma de 1º grau.

Ao contrário do que se possa imaginar, apesar dos estigmas que são produzidos socialmente em torno da Educação de Jovens e Adultos, tenho pra mim que aquele espaço foi um lugar de redenção, no qual, por maior estranhamento que possa causar, descobri aos poucos o valor do estudo, e principalmente de sua falta. Reconheço que há intensos debates acadêmicos sobre a juvenilização da EJA, e como essa modalidade de ensino pode ser prejudicial à formação dos adolescentes os quais ingressem nesse ensino noturno antes da maioridade. Contudo, não pretendo defender, nesse espaço, o ingresso maciço de jovens no mercado de trabalho diurno e no estudo noturno.

Considerando esse contexto, percebo como o meu caminho se afastou do destino de meus companheiros da EJA. Não posso afirmar que a maioria chegou ao ensino superior. Infelizmente, alguns estão, ou estiveram, em cumprimento de pena nesse período, o que me leva a refletir sobre minha perspectiva de mundo e de pesquisa, pois, cotidianamente, penso: poderia ser eu. Assim sendo, procurei nessa apresentação, *demasiadamente humana*, um olhar para além dum pesquisador idílico e abstrato. Intencionei, nesse viés, contar uma história de vida na qual não há mocinhos nem vilões, e na qual a dialética dos processos se encarrega, por si só, da formação dos mosaicos da vida.

Após retomar o gosto pelos estudos, trabalhando durante o dia, decido prestar concurso para a Escola de Aprendizes Marinheiros, situada no Estado do Espírito Santo, na cidade de Vila Velha. Contudo, hoje percebo a contradição dessa escolha, uma vez que, mesmo almejando uma busca por liberdade, optei por ingressar numa instituição rígida e totalitária. Ademais, o ingresso nas Forças Armadas, como praça, especialmente para jovens do sexo masculino, é uma forma histórica de ascensão social e mobilidade dentro de uma sociedade de predomínio do capital sobre o trabalho.

Após uma primeira reprovação, em 1997, no ano seguinte fui aprovado nas provas escritas e físicas para compor a Turma de Aprendizes Marinheiros do ano de

1999. Numa madrugada fria, chuvosa e úmida - como são as madrugadas da região serrana fluminense - despeço-me de minha pequena família, minha Tia e amigos, e embarco para um ano em regime de internato militar na escola de formação de praças da Marinha do Brasil.

De acordo com Goffman (2003), os quartéis e colégios internos também são modelos de instituições totais, sendo esses locais destinados a afastar o interno do contato com o mundo exterior, procurando excluí-lo do mundo social progressivo, de modo que o “aluno” internalize completamente as novas regras de convivência, despersonalizando o sujeito por meio de novos códigos e signos, e evitando-se, ao máximo, comparações com o mundo exterior, as quais, por sua vez, poderiam “atrapalhar” o aprendizado desse indivíduo.

A rotina pesada começava diariamente de “domingo a domingo” com a alvorada tocada no clarinete pontualmente às 05:30 da manhã. Seguido ao toque, tínhamos 05 minutos para higiene pessoal rápida e, em seguida, entrávamos em formação militar no pátio, com uniforme alinhado e barba feita, prontos para sermos inspecionados pelo Sargento do dia.

Após a inspeção, seguíamos à *faxinaria* para, de posse dos materiais de limpeza, iniciar a faxina no quartel, a qual durava uma hora. Logo em seguida, havia uma nova formação, e entrávamos no rancho para o café da manhã. Na sequência, íamos assistir às aulas da manhã, que incluíam no mesmo currículo Língua Portuguesa e Artilharia Naval, ou seja, disciplinas leigas e militares. As folgas nos sábados e domingos, não raro, eram cortadas por faltas leves como desalinho no uniforme, barba por fazer, uma desatenção na continência, ou outros motivos menores. Lembro-me de algumas punições, e vários finais de semana “a bordo”, para aprender a passar o uniforme, fazer a barba etc.

O período no internato também foi importante, pois, mediante um convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, prestávamos as provas do supletivo de segundo grau e, uma vez por mês, éramos liberados, sob escolta militar, para os exames em uma escola regular noturna no centro da cidade de Vitória - ES, onde pude concluir meu 2º grau, também, por meio da Educação de Jovens e Adultos.

No início do ano 2000, após aprovação no curso de internato, sou designado para servir à Esquadra, ou seja, embarcar em um navio atracado no porto do Rio de

Janeiro: a Corveta Jaceguai. Chegando ao navio somos recepcionados pela tripulação e logo sou designado ao “temido” departamento de máquinas. Rapidamente, entendi as razões pelas quais o departamento era a última das opções dos recém chegados. A rotina, quando o navio estava atracado, consistia, basicamente, em passar 8 horas diárias dentro da praça de máquinas do navio, mergulhado nas profundezas do porão, procurando vazamentos e executando pequenos reparos.

Durante o tempo no mar era ainda mais duro, pois além do balanço natural do navio, (aqui cabe uma explicação: as corvetas são navios pequenos, portanto “jogam” de um lado para outro nas ondas, de forma muito acentuada, sendo comum a sensação de mal estar em longas viagens) os motores estavam ligados, dentro da praça de máquinas, onde os marinheiros recém chegados davam serviço com as temperaturas facilmente chegando à casa dos 70°C. Passávamos quartos de horas (4 horas ininterruptas por 8 horas de “descanso”, esse sempre interrompido por trabalhos, tarefas e treinamentos extras) no fundo do navio com um fone de ouvido, “inspecionando” o funcionamento dos equipamentos e observando qualquer possibilidade de princípio de incêndio, sabedores, claro, que se houvesse fogo, ou alagamento no local que estávamos, nossa obrigação era “dar o combate”, e que não era possível uma fuga, uma vez que as portas seriam fechadas de modo a isolar a avaria àquele compartimento, evitando-se a propagação pelo navio.

Embora, ainda que preservada, nas longas viagens havia uma flexibilização nas hierarquias, não nos era cobrado fazer barba, a limpeza do uniforme, continência e outras formalidades. Mesmo entre outros marinheiros recém-chegados, e entre os superiores hierárquicos de outros departamentos (Comunicação, Intendência e Armamento), éramos olhados com respeito e certo afastamento, pois nenhuma função era pior e mais desgastante do que as máquinas. Alguém que suportasse o calor e o barulho de uma praça de máquinas era alguém que estava no seu limite físico e psicológico e, portanto, não deveria ser incomodado, sob pena de – não raras – desavenças físicas.

A vida em um navio de guerra, em pleno alto mar, durante meses a fio, me parece ser uma das situações mais próximas da convivência em um espaço de reclusão. A convivência forçada 24 horas por dia em grupo, as regras não são escritas, mas são fielmente seguidas, as hierarquias não formais, as relações de

poder que se estabelecem à margem da estrutura oficial, a possibilidade constante da necessidade do uso da força física, como forma de preservação da integridade, a *malandragem* adquirida por meio das relações que vão sendo estabelecidas entre os mais antigos e os mais modernos, podem servir de paradigma para entender algumas das relações que se estabelecem no cárcere.

Cabe lembrar que, ao longo da história, não raro os navios eram utilizados como forma de punição àqueles jovens da classe trabalhadora que cometiam algum ato considerado desabonador, portanto, os navios, especialmente os de guerra, historicamente, abrigam entre seus praças figuras marginalizadas e que deviam ser afastadas do convívio social, assim como as prisões. Em cidades portuárias, Marinheiros, Prostitutas e Malandros, compõem um grupo social em comum, sendo marginalizados ao longo dos portos, convivendo socialmente em bordeis, bares e praças nas noites litorâneas.

Nesse primeiro ano, pude conhecer os portos e cidades brasileiras de Salvador - BA, Santos - SP, Cabedelo – PB, Maceió – AL, Fortaleza – CE, e Natal – RN. E, em cada lugar desses, dentro de uma dialética própria das circunstâncias da vida e as suas durezas, passei por cidades e me deparei com pessoas inimagináveis à minha condição financeira, as quais me fizeram encontrar, nos espaços de afastamentos urbanos, lugares tidos como de “prostitutas, marinheiros e estivadores” os quais, mesmo marginalizados, ainda carregavam humanidade e sentimentos de solidariedade entre iguais do nível, supostamente, mais baixo da sociedade, constituído de pessoas que estavam a um passo da criminalização e do cárcere.

Após o primeiro ano de embarque, surgiu a oportunidade de *desembarcar*, ou seja, trabalhar em uma unidade em terra. Inicialmente, a oportunidade era para um local pouco atrativo, a Base Naval do Rio de Janeiro, na qual eram alocados os militares que apresentavam problemas de comportamento, estavam respondendo à sindicância, desertores e doentes, ou seja, um lugar conhecido entre a *marujada* como de “final de carreira”. Dada a oportunidade, não pensei duas vezes e pedi ao meu encarregado, um Capitão Tenente, paraense, acessível e aberto ao diálogo, que me mandasse para a Base, pois queria prestar o vestibular e dar prosseguimento aos estudos em terra.

Já servindo “em terra”, inicio os estudos à noite no curso de Pedagogia, um

ambiente novo me é apresentado: a Universidade. De maneira imediata fico encantado com a possibilidade de estudar em um curso universitário, algo de certa forma fora do meu "script de vida". O contato com as colegas de turma e de curso, o livre debate de opiniões, além do conhecimento em si. O perfume da turma me vem à mente, quando me lembro desse período de descobertas e de início da vida acadêmica.

Durante os 4 anos e meio de faculdade, com uma vida relativamente estável na Base Naval, seguia às aulas do curso que iria mudar, e mudou, minha vida. Ainda, "em terra", a rotina não era fácil. O serviço era puxado. Durante o dia, expediente. E à noite, o serviço de guarda, devido ao fato de estudar no período noturno, entrava na guarita das 00h às 04h da manhã, em turnos de 24 por 48 horas. A cada dois dias, uma madrugada era passada às claras. Fardado de colete a prova de balas e um fuzil FAL.762 municiado, às costas e, ainda que inadvertidamente, lia os livros de pedagogia, especialmente da linha progressista que serviam de companhia às reflexões das solitárias madrugadas ao pé da ponte Rio Niterói, e às margens da Baía da Guanabara.

Recordo-me, de uma noite em especial, na qual tive um único colapso físico e mental em minha experiência militar. A Base, entre outras tarefas, dá suporte aos navios que estão atracados em seus píeres, inclusive recolhendo o lixo que é produzido a bordo. Como Marinheiro, uma de nossas obrigações era, ao sair da guarita, após 4 horas de serviço em pé, de fuzil às costas, imediatamente trocar de roupa e subir no caminhão de lixo. No número de três pessoas recolhíamos e descarregávamos todo o lixo produzido em todos os navios atracados, os colegas de farda, mais experientes, neste dia sumiram, à noite, descarreguei sozinho todo o lixo da Esquadra. Num dado momento, um saco pesadíssimo, abarrotado de sopa, e outros dejetos, se rompe sobre minha cabeça, cobrindo-me, inteiramente, de lixo. O cheiro me vem à memória até hoje. Essa foi a única passagem, da minha vida, da qual me recordo que entrei em choque e chorei profundamente durante algumas horas catárticas.

Já formado em Pedagogia, embarcado em outro navio da Esquadra, o Navio Veleiro Cisne Branco, decido que teria um fim minha vida militar, após algumas missões no exterior, em cidades como: Baltimore – EUA; Cartagena – COL; Washington – EUA; Genebra – SUI; tendo percorrido o litoral atlântico literalmente

da Patagônia à Costa Oeste Norte Americana, para surpresa de alguns, deixo a estabilidade da vida militar para formar minha família e me dedicar àquilo que gostava: a Educação.

Em 2007, morando em Fortaleza, no Ceará, trabalhando durante o dia em alguns bicos de garçom, e feirante, decido, em conjunto com minha futura mulher, e mãe da minha filha, que ela bancaria as contas da casa por um tempo, e eu me dedicaria a passar em um concurso público, tentando alcançar a almejada estabilidade. Dentro do mesmo ano, sou aprovado em algumas seleções e chamado para compor o quadro de Professores da Secretaria de Educação do Município de Ocara, situado na região do maciço do Baturité, próximo à Quixadá, no sertão cearense.

Como município recém-emancipado, repleto de dificuldades, fomos uma das primeiras turmas de professores concursados e, apesar de pedagogo, inicialmente convocado às series iniciais da educação, na prática ministrava aulas de todas as disciplinas, em todos os cursos. Tinha uma grade peculiar que ia de Religião, no vespertino, à Matemática, no matutino, numa jornada de 40 horas integrais de regência, estando lotado à Escola Municipal Luis Candido de Oliveira. Apesar de, fisicamente, grande, e por ser uma das poucas escolas públicas da região urbana do município, a superlotação era uma constante e, não raras vezes, devido à falta de espaço, as aulas ocorriam nos corredores, embaixo do pé de cajueiro, ou na minúscula biblioteca da escola.

Embalado nos estudos, após as aulas, ia estudar no laboratório da escola, único local à época, em que havia sinal de internet, discada e lenta, mas disponível à comunidade escolar. Nesse período, vi pela rede *on line* o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com um salário, à época, 4 vezes maior do que os meus modestos vencimentos. Apesar da pouca convicção na aprovação, me inscrevi, e paguei a taxa na lotérica local, apertando minhas contas mais ainda àquele mês. Seguindo a rotina de estudos, pensei em desistir de vir a Brasília fazer a prova: mais de 30 mil inscritos para 100 vagas, a cidade dos concursos e dos “concurseiros”, acompanhando, à distância, a profusão de cursos preparatórios, me fazendo sentir pouco confiante na aprovação.

A prova seria no domingo. Na sexta, à noite, os colegas de escola me incentivaram a comprar a passagem que correspondia à grande parte dos

R\$1.024,00 brutos que recebia à época. Finalmente, graças à “vaquinha” entre os colegas professores, e a ajuda nas faltas inevitáveis na semana, aos quais serei eterna e imensamente grato, comprei a passagem para Brasília, com um detalhe importante, apenas a ida, pois não tinha dinheiro para comprar a ida e a volta. O plano era simples e ingênuo: vir a Brasília, fazer a prova e me virar como podia até entrar o salário do próximo mês, a fim de comprar a volta de ônibus ou avião. Um detalhe importante: apenas meus companheiros de escola sabiam de minha viagem, tendo escondido o fato de meus familiares por um simples motivo: imagina gastar grande parte de meu salário em uma viagem e voltar sem a aprovação?

Chegando ao Aeroporto JK em Brasília, com o cartão estourado e R\$30,00 em dinheiro vivo, passo o dia, e a primeira noite, no terminal de embarque, a véspera do concurso, mal acomodado nas cadeiras do saguão. Por razões que, creio inexplicáveis, à luz das ciências positivistas, faço rapidamente amizade com duas figuras importantes: o balconista da *Ocean Air* e um policial de trânsito que fiscalizava os carros no embarque. Ambos solidarizando-se com minha situação me ajudaram: o balconista da *Ocean Air*, um paulista também recém chegado em Brasília, me levou à sua casa para tomar banho e comer; o policial de trânsito, mato-grossense que se identificou com minha história, me levou ao local da prova, a bordo de uma reluzente viatura amarela do policiamento de trânsito.

Em resumo, a despeito de todas as probabilidades, fui aprovado entre os 10 colocados do concurso de 2008 do CESPE/UnB para “Atividades” na prova escrita, sendo posteriormente recolocado em 37º colocado devido ao fato de que a prova de títulos, à época do Edital, obrigava a entrega pessoalmente, ou por procuração registrada, dos títulos que contabilizavam uma maior pontuação, algo para mim impossível financeiramente. Rapidamente, em 31 de janeiro de 2009, fui nomeado para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, da qual tomei posse em 09 de fevereiro de 2009, às vésperas de meu aniversário, trazendo minha recém-constituída família, como muitos recém-empossados da capital, os candangos do século XXI.

Entre 2009 e 2014 trabalho em alguns cargos de confiança na estrutura da Secretaria de Educação, tendo o contato, pela primeira vez, com os “funapeiros e funapeiras”, pessoas em cumprimento de penas no regime semiaberto que, durante o dia, prestam serviços nos prédios da administração da Secretaria e, à noite, os



homens, voltam para o “galpão”, o CPP (Centro de Progressão Penitenciária). E as mulheres, por sua vez, regressavam para a “Colmeia” (Penitenciária Feminina do Distrito Federal). Foi, a partir desse contexto, que surgiu o interesse em conhecer essas pessoas de forma mais aprofundada. Acredito que o embrião desta pesquisa, portanto, se inicia neste contato.

No ano de 2015, após a transição de governo, passo a trabalhar na Gerência de Educação Básica de Sobradinho, ficando com a responsabilidade da pasta da Educação de Jovens e Adultos, junto às escolas regionais. Rapidamente, passo a militar junto à causa do acampamento cigano, em consonância com as Professoras e Professores Militantes das causas populares: Lenilda, Ademir, Erlando, Maria Luiza e Luzeni, procurando ações articuladas entre comunidade, poder público, e academia, de forma a melhorar as condições de vida daquela população.

Ainda, em 2015, graças ao incentivo das Professoras Lenilda e Ana Cristina, passo a frequentar as reuniões mensais do projeto Pós Populares<sup>2</sup>, de educação popular e marxista, o qual visa à expansão do acesso à pós-graduação na Universidade Pública, de modo a pensar coletivamente em um pré-projeto que possibilitasse uma inimaginável, até então, aprovação na pós-graduação da Universidade de Brasília. Em uma confraternização, ocorrida em minha casa, discutindo as possibilidades de pesquisa, surge, coletivamente, e por entusiasmo do professor Erlando, o interesse por pesquisas em unidades de restrição de liberdade de mulheres e, de imediato, passo a, sistematicamente, pesquisar sobre o assunto desde então.

Com a ajuda da Professora Ana Cristina - então chefe da Gerência de Educação Básica de Sobradinho - passo a sistematizar as ideias na forma de um pré-projeto acadêmico. Nas sincronidades inexplicáveis da vida, em uma reunião entre a equipe da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, e os Coordenadores Intermediários da EJA, que trabalhavam nas Coordenações Regionais de Ensino, durante as apresentações de praxe, conheço a Professora Ludmila, inimaginando se tratar de uma das maiores pesquisadoras brasileiras no assunto, e, ousadamente,

---

2 Programa de Extensão da UnB coordenado pelo Prof. Dr<sup>a</sup> Erlando Rêses, o qual ocorre quinzenalmente no prédio da UnB, em Ceilândia, no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP, e em Valparaíso – GO, o qual visa fomentar a inserção de pessoas, pesquisadores da Educação Popular e militantes de movimentos sociais nos Programas de Pós-graduação da UnB, a partir da construção coletiva de projetos de pesquisa.

apresento minha proposta de pesquisa, pedindo apenas para ela dar uma “olhada”. Para minha surpresa, após o envio de meu rascunho de pré-projeto, a professora me responde. Ela analisa, radical e detalhadamente, cada linha de minha proposta, e me indica, por sua vez, literaturas fundamentais sobre a temática, inclusive sua dissertação.

Recordo-me ter lido a dissertação em uma noite, do início ao final, e tenho convicção da influência que tal leitura teve, e tem, neste trabalho, e como tal texto, por conseguinte, mudou a minha forma de pensar o sistema penitenciário, as mulheres as quais o compõe, e a forma como são contadas as histórias de suas vidas.

Inspirou-me nessa apresentação, e ao longo da construção do trabalho, calcado nas pedagogias socialistas, as obras de Gorki<sup>3</sup> e Makarenko, eles próprios desvalidos em suas infâncias e juventude, ambos filhos da classe trabalhadora que procuravam o protagonismo das ações nas pessoas do “submundo”, registrando com emoção e razão as personagens que compõem o arcabouço social do *lumpenzinato* marxiano: marinheiros, ciganos, prostitutas, malandros e afins.

Apresenta seus personagens não como sofredores, como no realismo, mas como artífices de uma nova realidade, criando ligações entre os indivíduos por meio da identidade no trabalho comum, pela revolta, pela música, pela estética e principalmente pelo sonho comum, não há a oposição entre indivíduos e sociedade. A oposição é de classe. A influência de Gorki sobre Makarenko é evidente. O romantismo ativo Gorkiano (que busca a superação da realidade existente) se expressou pela mesma crença dos “valores do povo”, de sua sabedoria espontânea de suas tradições coletivas, fonte de toda esperança de toda alegria humana (...) **o coletivo dos trabalhadores, seus hábitos e suas tradições tornam-se o ponto de partida, a relação da cultura local com a cultura universal.** (LUEDEMANN, 2017 p. 51)

Ao cabo desta longa e fundamental apresentação, reflito sobre os caminhos que me levaram a esta pesquisa e me retroalimento de força, e coragem, para dar andamento ao trabalho, sempre por acabar, recorrendo à minha história de vida como paradigma inescapável, porém mutável, do modo de ver o mundo, a mulher e

---

3 Máximo Gorki, (1868 - 1936) escritor, romancista, ativista político russo considerado pela crítica literária como o criador da chamada literatura proletariada, inspirador da Colônia Gorki onde Makarenko trabalhava com as crianças e jovens afastados da sociedade.

a sociedade que será refletida ao longo deste trabalho.

Como filho de Tia Therezinha e da Valdinéa, neto de Dona Magdalena famosa benzedeira do interior, marido da Diana, pai da Amanda, padrasto da Vanessa, amigo e militante ao lado de Erlando, Lenilda, Maria Luiza, João Felipe, Luzeni, Márcia, Leila, Lara Andréia, Gilberto, Erasmo, Anete, Janaína, Aline, Pedro Henrique, Marcilon, Toninho, Wesley e entre tantos outros, e outras companheiras e companheiros dos coletivos: Fórum EJA/DF, CEDEP, CEPAFRE, PÓS-POPULARES, TRANSIARTE e CONSCIÊNCIA; ex-chefe do Valnei (assassinado na região do Entorno, deixando à época uma filha de 8 meses), João, Maria e Joana<sup>4</sup> as quais, em cumprimento de pena, por assassinatos e tráfico, respectivamente, cruzaram meus destinos profissionais no convênio FUNAP/SEEDF, me ensinando e aprendendo formas de convívio em sociedade; vejo-me e olho o mundo a minha volta como um candango-carioca-cearense que busca, na força das mulheres e homens proletários, que cruzaram minha vida, inspiração para contar a minha, e as suas histórias, de vida neste trabalho.

---

<sup>4</sup> Nomes alterados.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Concordamos com o ponto de vista de Albert Einstein (1949), em sua defesa do socialismo, entendendo que o homem só pode encontrar sentido na vida - curta e perigosa como ela é - apenas dedicando-se à sociedade. Para tanto, diante do desafio apresentado, à luz do Materialismo Histórico e Dialético, procurou-se a historicidade dos processos punitivos ao longo da história até a fundação de Brasília. Por meio de uma análise que parte, intencionalmente, da categoria Trabalho, procura-se entender, em suas relações assimétricas e estigmatizantes, as políticas públicas de “ressocialização” e “reeducação” de pessoas privadas de liberdade durante o cumprimento da pena. De modo a procurar subsídios para a discussão de gênero, investigamos a relação entre ideólogas feministas e ideólogos pró-feministas e suas possíveis construções teóricas com o espaço de reclusão de mulheres

Trabalhamos, nesta pesquisa, no conceito de “Educação e Trabalho como Direito Humano” (HADDAD, 2006), com um todo indivisível, inalienável e subjetivo, o qual possui, como base, o reconhecimento da dignidade humana, extensivo a todas as pessoas do planeta Terra, assim como prega a Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Artigo 23.º Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. Artigo 26.º Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz<sup>5</sup>.

Ressalta-se nesse momento por uma perspectiva ética, estritamente vinculada à perspectiva dos Direitos Humanos a **aprovação** desta pesquisa pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, por meio do Parecer Nº 2.316.051 de 2017. Avançando-se no debate, se faz necessário,

---

5 ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em 29 dez. 2010.

também, nos debruçar sobre outra questão elementar: o cenário penitenciário brasileiro. Nos dias atuais, o sistema carcerário nacional tornou-se um dos graves problemas sociais, o qual demanda, por parte da sociedade, do Estado e da Academia um amplo debate acerca do sistema prisional e relações com as práticas educativas e laborais. O acesso à Educação Básica e ao Trabalho é direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 – no artigo 205 – bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), a oferta da Educação Básica às pessoas em situação de privação de liberdade que desejam prosseguir os estudos “intramuros” é uma obrigação do poder público.

Segundo dados do *International Centre for Prison Studies*, uma organização não governamental com sede em Londres e que acompanha os números do encarceramento no mundo todo, colocam o Brasil em 4º lugar no ranking mundial de população prisional. Da mesma maneira, o país ocupa o 1º lugar quando comparado aos demais países da América do Sul (BRASIL, Mapa do Encarceramento, p. 11, 2015).

Observa-se entre os anos de 2005 e 2012 um significativo aumento da população carcerária no país, saltando-se de 296.919 (2005) para 515.482 (2012) sentenciados, um aumento da ordem de 74% . No Distrito Federal, chegou-se ao número de 11.399 pessoas privadas de liberdade em 2012 (MAPA DO ENCARCERAMENTO – OS JOVENS DO BRASIL, 2015). No mesmo período, ocorre um crescimento significativo de mulheres em situação de privação de liberdade de 12.925 (2005) para 31.824 (2012) sujeitas. As mulheres passaram de 4,35% para 6,17% no período de três anos do percentual da massa carcerária brasileira. O crescimento do número de mulheres presas superou o crescimento do número de homens presos: a população prisional masculina cresceu 70% em sete anos, e a população feminina cresceu 146%, como consta nos dados do Mapa do Encarceramento – Os Jovens do Brasil (2015).

Tendo em vista que a oferta da educação é um dever do Estado, sendo a formação profissional um desafio às populações criminalizadas da Penitenciária Feminina do Distrito Federal - PFDF nasce o problema central da pesquisa: **Como se desenvolve a Educação Profissional na Penitenciária Feminina do Distrito Federal?**

Nesse sentido, visando investigar como se configura tais políticas

educacionais nas prisões, se faz pertinente uma análise pormenorizada do grau de escolaridade dos indivíduos dentre desses espaços de afastamento. Assim, tem-se, respectivamente, uma tabela que faz tal recorte entre o período de 2005 a 2012.

**Tabela 1:** Quadro da escolarização da população carcerária brasileira 2002-2012.

	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<b>Analfabeto</b>	5,8	7,3	8,2	7,5	6,3	5,7	5,6	5,4
<b>Alfabetizado</b>	27,8	18,1	14,4	12,3	11,9	12,7	12,3	12,5
<b>En. Fund. Incompleto</b>	41,1	45,2	44,8	45,6	46,4	45,8	45,7	45,3
<b>En. Médio</b>	12,8	14,3	16,1	18,5	18,0	18,1	18,7	18,7
<b>En. superior</b>	1,0	1,2	1,4	1,4	1,1	1,1	1,2	1,2
<b>Pós-Graduação</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Não informado</b>	0,0	0,9	3,1	1,9	3,7	4,6	4,1	4,7

**Fonte:** BRASIL, 2015.

Diante dos dados oficiais, pode-se depreender que há uma correlação direta entre baixa escolaridade, e criminalização de sujeitos em contexto de vulnerabilidade social e econômica que, em sua maioria, cumprem suas penas no regime fechado das penitenciárias e presídios do país. De acordo com Brandão (2012), a Educação de Jovens e Adultos - no contexto da Educação Popular - busca dialogar com pessoas, grupos, unidades sociais, movimentos e classes populares, tomando-os como criadores, autores e atores de formas e sistemas de práticas, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades diversas e culturalmente diferentes daqueles até então considerados como “civilizados”, “acadêmicos”, “eruditos” e “legítimos”.

Tendo em vista que a EJA tem como princípio a construção de uma educação dialógica, a qual pretende um “protagonismo” por meio da emancipação de homens e mulheres como seres sociais e inclusos, em permanente estado de conhecimento e transformação. Torna-se necessário, portanto, acerca dessa modalidade de

ensino, uma discussão sobre a temática de gênero, na intenção de perceber as múltiplas determinantes que naturalizam as relações de assimetria e desigualdade entre os gêneros e assim construir, por meio do diálogo e da conscientização, relações simétricas e de partilha entre homens e mulheres, seja dentro ou fora do ambiente escolar, social, procurando desnaturalizar as relações de opressão na sociedade.

No Distrito Federal, segundo dados da pesquisa do Censo Escolar (BRASIL, 2014), foram efetivadas 51.478 matrículas na EJA; destas 1.554 são de indivíduos em cumprimento de penas restritivas de liberdade, matriculados em 6 Unidades Prisionais, uma delas feminina, situada na PPDF – popularmente conhecido por “Colmeia”. Segundo o Plano Curricular para a Educação Básica do Distrito Federal (2012), a Educação em Prisões deverá possuir um caráter humanista, coletivo, contextualizado e crítico:

A EJA nas prisões não se limita apenas à escolarização, mas também reconhece a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade que encontram. A oferta da EJA no ambiente prisional significa proporcionar a esses estudantes a instância de construção coletiva que proporciona um convívio da participação social não contemplado em nenhum outro espaço na prisão. (BRASIL, 2014, p. 13).

Embora, na PPDF, a Educação Básica seja ofertada por meio da EJA, e a Educação Profissional vinculada às Oficinas, sejam vistas de forma separada, pretende-se nesta pesquisa uma perspectiva ampliada em sua essência, entendendo-se que ambas têm vínculos indissociáveis, devendo ser pensadas – ao nosso sentir – em sua totalidade, numa perspectiva holística em ambas as “formações”.

### 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DESTA DISSERTAÇÃO

Ao considerarmos historicamente as análises entre criminalização de pessoas e escolaridade, podemos entender uma relação direta entre baixos índices de escolarização das pessoas em cumprimento de pena, e seus entrelaçamentos com

a vida política e social, assimetrias presentes nas relações de classe e de gênero nas sociedades capitalistas periféricas.

A política neoliberal apresenta um paradoxo: pretende remediar com um “Mais Estado” policial e penitenciário o “Menos Estado” econômico e social, que é a própria causa da escalada generalizada de insegurança objetiva e subjetiva em todos os países capitalistas. Ela reafirma a onipotência do Estado Leviatã<sup>6</sup> no domínio restrito da manutenção da ordem pública – simbolizada pela luta da delinquência de rua – no momento em que este afirma-se incapaz de conter a decomposição do trabalho assalariado e de refrear a hiper mobilidade do capital, às quais desestabilizam toda a sociedade (WACQUANT, 2001, p. 7).

Justifica-se, sob a ótica da teoria marxista, as “penitenciárias da miséria” (Marx, 1975 p. 759) o estudo a partir das oficinas profissionais, devido à centralidade do trabalho na obra do autor. De acordo com Riazanov (1984 p. 26) o ato fundamental, o qual o indivíduo deve realizar, para poder existir, é a transformação da natureza, ou seja, o ato do trabalho, atividade essa que funda o ser social.

O trabalho é o ato ontológico-primário do ser social, segue-se como consequência lógica, que este é radicalmente histórico e radicalmente social. Radicalmente histórico porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana é criada ao longo do processo. (TONET, 2015)

A partir da observação, *in loco*, das condições das pessoas que estão em contato com o espaço de reclusão feminino na capital, pretende-se desenvolver a pesquisa de campo na PFDF, um estabelecimento prisional de segurança média, destinado ao recolhimento de sentenciadas ao cumprimento de pena privativa e restritiva de liberdade nos regimes fechados e semiabertos.

---

<sup>6</sup> Intitulado em referência ao Leviatã bíblico, o qual se refere à estrutura da sociedade e do governo legítimo, e é considerado como um dos exemplos mais antigos e mais influentes da teoria do contrato social.



## OBJETIVO GERAL

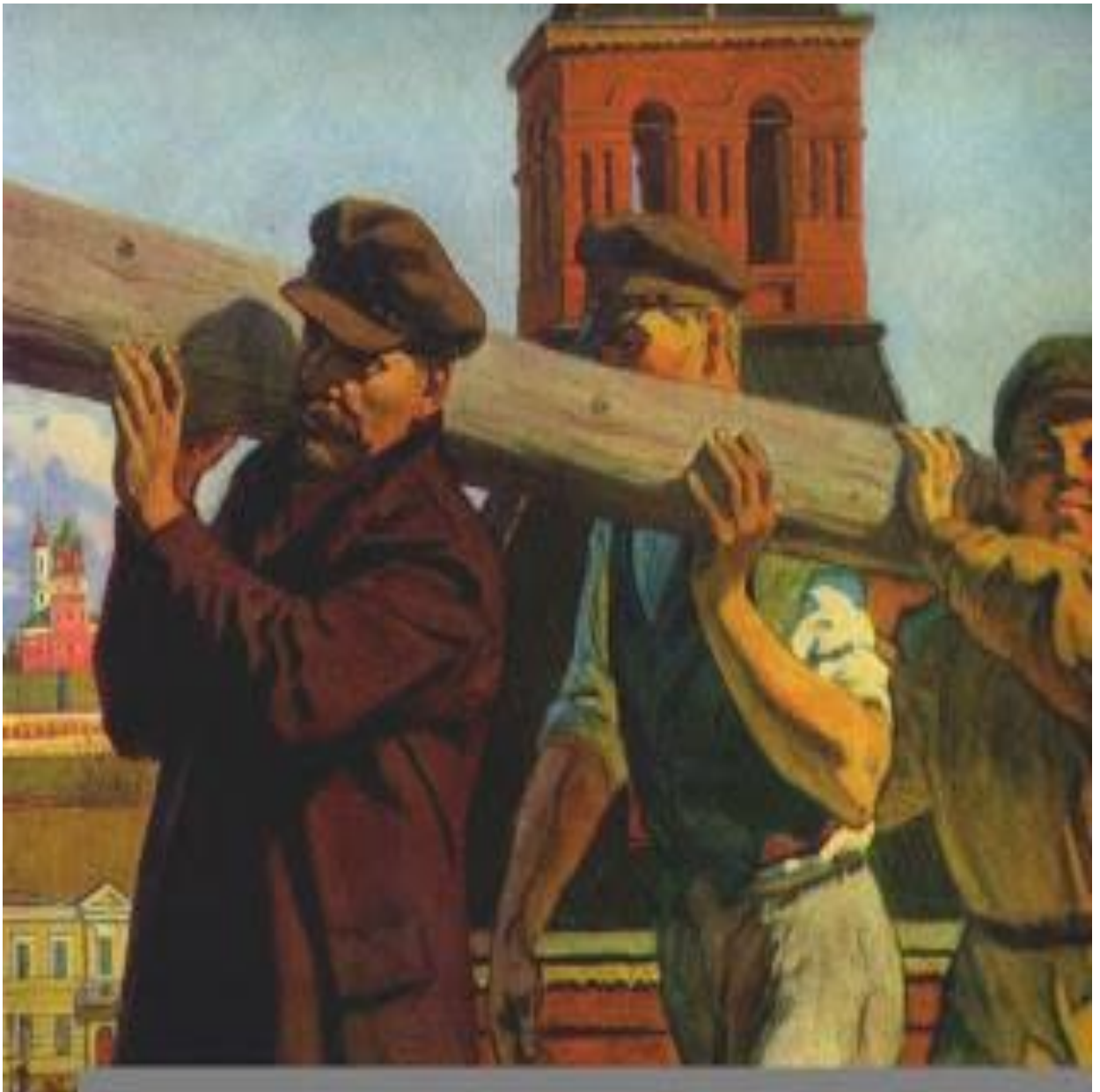
Analisar a formação profissional na Penitenciária Feminina do Distrito Federal.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conhecer os espaços das prisões nas Capitais Federais: Rio de Janeiro e Brasília;
- b) Problematizar questões ligadas ao Gênero e Raça ao encarceramento de pessoas;
- c) Caracterizar o Trabalho, e a Educação Profissional nas prisões, enfatizando a perspectiva histórico-crítica;
- d) Investigar as pessoas e os espaços de oferta da Educação Profissional na PFDF.

Assim sendo, a fim de alcançar as intencionalidades da pesquisa – dentro duma perspectiva qualitativa – utilizaremos instrumentos metodológicos tais como: pesquisa bibliográfica, pesquisa em campo, por meio da observação participante, questionário e entrevista semiestruturada. A pesquisa será norteadada por meio da relação dialética entre as categorias Trabalho e Educação. A partir do diálogo com o campo e as sujeitas da pesquisa, trazemos algumas perspectivas e possibilidades de intervenção, , baseadas na perspectiva histórico-crítica, emancipatória e humanista de educação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO



**Fonte:** *Lênin em um trabalho voluntário.* D.Borovsky e M. Klionsky, 1920.

A massa não é apenas objeto da ação revolucionária; é sobretudo, sujeito.

(ROSA LUXEMBURGO)

Segundo Adorno (1991), desde a década de 90, cresce nos grandes centros urbanos brasileiros a sensação de insegurança e fobias sociais desenvolvidas ou relacionadas a partir da percepção social e coletiva de aumento da violência e criminalidade, data que, segundo o autor, intensificam-se os estudos e análises sociais de pesquisadores brasileiros sobre o tema, estimulados pelas organizações criminosas. Nos Estados Unidos da América, por sua vez, datam dos anos 30 do século passado o interesse acadêmico pelo tema da criminalidade urbana. Inicialmente restrito às ciências jurídicas, os estudos sobre a criminalidade e as pessoas criminalizadas, gradualmente, foram tomando corpo no âmbito das ciências sociais.

De fato foi somente a partir de meados da década de 70 que a abordagem científica da criminalidade urbana ultrapassou o âmbito restrito de sua formulação jurídica – de que se nutriu por muito tempo – para deslocar o eixo de sua atenção: em lugar de situa-la, classifica-la, descreve-la e explica-la, tendo por parâmetro o saber jurídico e penal, a abordagem sociológica *latu sensu* vem buscando refletir sobre as relações possíveis que possam ser estabelecidas entre o recrudescimento da criminalidade e o modelo de desenvolvimento capitalista em sua atual etapa de realização nesta sociedade agrário industrial, o estilo vigente de exercício de direito civis, sociais e as mutações que se operam no interior da cultura (ADORNO, 1991, p. 9)

Por conseguinte, o crescente interesse das ciências sociais, especialmente aquelas ligadas às concepções críticas e contra hegemônicas no pensamento humanista, também identificadas com políticas de Direitos Humanos, intensifica o debate sobre o tema trazendo à tona, de forma contundente, análises desvinculadas das percepções conservadoras sobre a criminalidade, sobre as pessoas criminalizadas, e sobre as pessoas alvo das políticas de criminalização de populações.

A presente pesquisa terá caráter exploratório narrativo-qualitativo o qual, de acordo com o que diz Gil (2011), pode ser viabilizada por meio da utilização dos seguintes instrumentos: análise documental, pesquisa bibliográfica, questionários

semiestruturados, diário de bordo, além da observação do pesquisador. Em relação à pesquisa documental, trata-se “do levantamento de referências expostas, sobretudo em meios escritos, buscando material não editado como cartas, memorandos, termos de convênio, ofícios, etc” (MARTINS, 2008). Na pesquisa bibliográfica, foi feito levantamento nas bases de dados da Biblioteca Central (BCE) da Universidade de Brasília (UnB), SCIELO, Portal da CAPES, e nos acervos documentais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como na Fundação de Amparo ao Preso (FUNAP).

Quando se aborda um objeto de pesquisa ainda não usual às pesquisas sociais e educacionais no Brasil, ainda para ADORNO (1991) é difícil o pesquisador não ser invadido por ideias profusas e sentimentos contraditórios, não há como desconhecer o campo da pesquisa permeado por atitudes e atos de perversidade extrema, comportamentos execráveis que, por vezes, levam a situações limites das condutas humanas, por um lado. De outra monta, um clamor social pelo enrijecimento do Estado e de suas forças de segurança no sentido de maior rigor e severidade ao tratamento dispensado àqueles que são desviantes dos comportamentos esperados para a convivência social em liberdade no seio de uma sociedade do capital.

Estabelece-se no percurso da pesquisa uma relação dialética entre objeto e pesquisador ora aproximando-se, ora afastando-se, em um movimento contínuo e profundamente interligado às subjetividades de ambos.

Há que se manter certo distanciamento em relação ao objeto para que o investigador não seja contaminado por tais reações e opiniões que – apesar de exprimir sentimentos socialmente constituídos – não deixam de carregar uma forte matriz ideológica que traz embutida, em si, preconceitos que ultrapassam o mundo do crime e da criminalidade, e dizem respeito às dificuldades da sociedade em lidar com suas diferenças e desigualdades. Por outro lado há a relação intersubjetiva que se estabelece entre pesquisador e delinquente, sobretudo aqueles em condição de encarceramento, comporta forte dose de apelo emocional. Não é incomum que o pesquisador se sinta solidário com o delinquente. Por detrás de uma carreira de crimes violentos, que se sucedem, e se combinam, é descortinado um mundo de profundas injustiças. **Não há como se manter indiferente quando nos colocamos na situação de escuta e nos defrontamos com vidas dilaceradas, submetidas às mais torpes atrocidades e cuja existência é permanentemente negociada.** (ADORNO, 1991, p. 13 grifo nosso).

Entendemos que um método de grande valia, no contato interpessoal entre pesquisador e mulheres em cumprimento de pena restritiva de liberdade, em atividades educativo-laborais na PFDF, pode ser a entrevista. Para tanto, Gil (2011) entende que o instrumento da entrevista pode ser a forma mais flexível para a coleta de dados, podendo essa ser definida por diferentes tipos. Neste contexto, o pesquisador utilizou o questionário semi estruturado, pretendendo um maior grau de objetividade nas respostas, sem dispensar o contato pessoal e a espontaneidade do entrevistado, respeitando o foco de interesse temático e, ao mesmo tempo, conferindo ampla liberdade para a livre expressão sobre o assunto proposto. Constitui-se, ainda, como elemento relevante para a pesquisa a observação participante. Trata-se do uso dos sentidos (olfato, visão, audição, paladar e a sensação de estar privado de liberdade) com o objetivo de adquirir os conhecimentos necessários, *in loco*, facilitando o acesso a dados e situações habituais na sala *de aula* (GIL, 2011).

Em que pese se tratar de um ramo diverso do texto acadêmico *strictu sensu*, consideramos importante justificar ao leitor deste trabalho a escolha da pesquisa narrativa próxima ao texto literário e jornalístico ao “contar uma história” como uma intenção assumida - *ainda que se mantenham as especificidades e o rigor do texto acadêmico* – um fio condutor, ao menos intencional, das investigações propostas nesta obra, especialmente nos capítulos dedicados ao “campo”. Como filho de jornalista, alfabetizei-me na gráfica do jornal<sup>7</sup> de meu pai, e me parece que esta influência não foi abandonada mesmo passando-se tantos anos. A tentativa de aproximação com o texto literário, com a chamada *literatura da realidade* é intencional nesta dissertação. Longe de abraçar o “pluralismo epistêmico ou metodológico”, ainda afeito às concepções materialistas histórico-dialéticas, procuramos na escrita um diálogo aberto com a estética e a literatura crítica.

Um dos representantes do estilo no Brasil foi João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto (1881-1921) acadêmico, cronista, jornalista e membro da Academia

---

7 Foram também consultados os jornais de Nova Friburgo da época em questão, sendo utilizados os periódicos existentes no Prô-memória da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo. A edição mais antiga que encontramos foi de 12 de abril de 1891 de “O Friburguense”. Lá também existem exemplares de “A sentinela”, “Correio Friburguense”, entre outros periódicos de Nova Friburgo. (Botelho, 2005)

Brasileira de Letras, foi o precursor de textos jornalísticos e literários do então denominado “jornalismo investigativo” procurando uma análise sociológica e antropológica em sua obra.

Os textos, contos e crônicas policiais e críticas de Nelson Rodrigues em “A vida como ele é” (1961), Ruben Fonseca no seu “O caso Morel” (1973), Tom Wolfe em “A Fogueira das Vaidades” (1998) e Máximo Gorki em sua novela “O submundo” (1902); além da leitura obrigatória do clássico “A Sangue Frio<sup>8</sup> (1966)”, (marco da literatura mundial, como *pesquisa-ensaio-reportagem*, realizada ao longo de 6 anos em uma prisão com dois condenados por homicídio, que aguardavam a execução no corredor da morte na Penitenciária Estadual de Lansing, Kansas nos EUA), além da dissertação de Mestrado de Ludmila Gaudad (2009) “A tragédia de Maria – O assassinato enquanto experiência constitutiva” inspiram a escrita deste trabalho de forma indelével.

Ainda que se deva necessariamente ter o cuidado científico de problematizar as possíveis licenciosidades que o estilo possa carregar - *lembrando se tratar a presente pesquisa de uma obra eminentemente acadêmica* - trata-se de uma opção estilística, a nosso sentir, apropriada na tentativa de trazer o leitor para um “mergulho” em um ambiente insalubre, hostil e de difícil acesso aos interessados (as).

## 2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO EPISTEMOLOGIA

De acordo com Benjamim (1985, p. 223), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência”. Podemos situar a concepção **Materialista**, historicamente, desde a Grécia antiga em pensadores pré-socráticos como: Demócrito, Epicuro, entre outros.

---

<sup>8</sup> Em 1959, uma família de Holcomb, oeste do Kansas, é assassinada. O livro descreve minuciosamente a reação dos moradores da cidade, a investigação policial e os passos dos criminosos durante a fuga, bem como a história pregressa dos mesmos. Poucos meses depois do crime, Richard Hickock e Perry Smith são presos pela chacina. Condenados à morte em 1965 eles são enforcados.

Situando-se em oposição ao pensamento puramente idealista e metafísicista, no *materialismo científico* o pensamento emerge de fatores materiais ou mecânicos, dizendo respeito sobretudo à materialidade e a concreticidade, não buscando maiores fundamentações na historicidade dos processos. Na **linha marxista (histórico-dialética)** busca-se a superação do pensamento puramente dialético de Hegel (a dialética no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto). De acordo com Pires (1997) no pensamento marxista a história é assim observada:

a história é um processo de criação, satisfação, e recriação contínuas das necessidades humanas; é isso o que distingue o homem dos animais, cujas necessidades são fixas e imutáveis entendendo que para caracterizar o Homem, faz necessário analisar a forma pela qual se reproduz suas condições de existência. (PIRES, 1997, p.83)

Em contraponto às categorias de causa e efeito, relacionam-se no método de pesquisa os fenômenos da essência e aparência que dialeticamente de forma contínua retroalimentam-se constantemente, o pesquisador torna-se um ser social que interage com o objeto a ser pesquisado, sendo válida uma postura participante e opinativa na relação pesquisador – objeto.

Para Vieira Pinto (1984), a concepção crítica da educação possui 4 (quatro) grandes categorias que as define: *Objetividade* (caráter social do processo pedagógico); *Concreticidade* (caráter vital da educação como transformação do ser homem); *Historicidade* (a educação como processo); *Totalidade* (ato social que implica o ambiente íntegro da existência humana).

Questiona-se na linha de pesquisa uma suposta “neutralidade científica” do pesquisador, este um Homem construído historicamente, ligado indissociavelmente a uma história e a uma concepção de vida, trabalho e educação singular, que influencia de forma *sine qua non* sua observação epistemológica, ontológica e gnosiológica de mundo.

De acordo com Handfas (2010) o materialismo histórico implica muito mais do que uma contextualização histórica, ou do que uma relação do presente com o passado. Para a estudiosa, deve-se levar em conta as formas de articulação sempre contraditórias dos elementos da realidade que se pretende investigar. Entende a

autora, ainda, que a historicização das categorias é a linha de demarcação do marxismo em relação a outras correntes teóricas, sendo uma das categorias centrais do método científico marxista. Devendo-se levar em conta as condições específicas de cada formação social, afastando-se do geral para ir ao concreto, no sentido de articular o entendimento científico de um fenômeno em sua articulação com outras instâncias da sociedade.

O modo e as estruturas da produção são ligados indissociavelmente às concepções ontológicas de homem, do trabalho e da educação, sendo permanente na sociedade capitalista a luta de classes do proletariado contra o capitalista. Para Ciavatta (2009, s.p.), entende a educação e o trabalho como ações humanizadoras por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Para o autor, o campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico dialético em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais.

## 2.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA PESQUISA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Tendo em vista tratar-se de uma teoria crítica da linha marxista, se faz imprescindível a conexão entre o método e a história política do país, especialmente no período da Ditadura Militar, tendo seu início em 1964, perdurando até o a metade da década.

Na época do golpe militar, o mundo estava dividido em duas grandes matizes ideológicas e políticas do período pós-guerra colocando em disputa o capitalismo americano frente ao comunismo soviético: a chamada “guerra fria”. E, como era de se esperar, as consequências da “guerra” tiveram eco não apenas na política, mas também na economia, no trabalho e na educação.

Especialmente após a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), momento no qual aumentou a perseguição ideológica aos pesquisadores e professores das linhas progressistas, especialmente àqueles que adotavam as teorias marxistas em sua *práxis* educativa, praticamente exterminou uma geração de teóricos e



pensadores que pensavam de forma crítica a educação brasileira, levando à prisão ou ao exílio nomes como: Paulo Freire, Frei Betto, Álvaro Vieira Pinto, entre muitos outros.

Apenas no final da década de 70, início de 80, começam a surgir novas pesquisas nessa linha de pensamento.

No segundo período (1977-1980), aparecem as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico, chegando a representar 16% das pesquisas produzidas na área da filosofia da PUC-SP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP (GAMBOA, 2000, p. 138).

Porém, apenas com o processo de reabertura política e, finalmente, com a proclamação da Constituição de 1988, que garante a liberdade de expressão como garantia fundamental do Homem, começaram a emergir significativamente nas Universidades, especialmente nos cursos de pós-graduação, pensadores que utilizavam o MHD como método de pesquisa para a educação brasileira de forma sistemática.

Podemos destacar, na Pedagogia Histórico Crítica, alguns expoentes: Álvaro Vieira Pinto, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. Esses intelectuais, em suas obras, solidamente, construíram o alicerce epistemológico, ontológico e gnosiológico necessários à consolidação do MHD na pesquisa educacional pedagógica brasileira como principal teoria crítica anti-hegemônica à ordem educacional capitalista liberal vigente, fortalecendo a luta pela Educação Pública, em seus diferentes níveis como direito das classes trabalhadores.

Tomando-se o tempo presente como recorte histórico, frente aos desafios que o momento nos impõe enquanto educadores e pesquisadores, de uma alternativa popular à educação mercantilista-liberal hegemônica, que entende alunos por índices, e escolas como metas, desumanizando a construção histórico-dialética dos sujeitos enquanto participantes de uma luta de classes, construída por coletivos.

Na esfera acadêmica, por vezes, o conhecimento científico verificado por meio de proposições e postulados, que validam apenas um paradigma epistemológico como o oficial, acarreta, por conseqüência, um *epistemicídio* (PHIPPS, 2007) – ou seja, uma eliminação/inferiorização ativa de algumas formas de conhecimento em

favor de outras, levando a uma exclusão de métodos não de forma clara, intencional e metódica às teorias que procuram uma nova forma de produção tecnológica, científica, material e educacional. Assim sendo, o MHD lembra à sociedade acadêmica que há uma maneira crítica, contra hegemônica, válida e científica de se pesquisar e produzir em Educação. Para Vieira Pinto (1984, p. 72):

O que distingue uma modalidade de educação de outra não é o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo), e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto, esse é o fator primário, fundamental.

Dessa maneira, buscamos revelar de forma histórica, metódica, dialética e científica, um conhecimento vinculado à realidade da luta de classe buscando, a todo o momento, em um movimento contínuo de diálogo entre a aparência de um fenômeno, o que é superficial e visível, com sua essência, com os reais interesses e motivações que oferecem as condições históricas para a materialização de fatos e circunstâncias de repercussão, em especial, na vida das oprimidas, filhas e mães das classes trabalhadores que, dificilmente, alcançam a plenitude em sua vida escolar visando, sobretudo, uma transformação dessa realidade em uma sociedade.

É relevante, ainda, se considerar outro fator. Apesar de não usual, caso seja negado, ao pesquisador, o acesso ao espaço físico das oficinas de trabalho, procurar-se-á, nos capítulos subseqüentes, por meio de fontes secundárias de informação, tais como entrevistas com professores e agentes de segurança, documentos e arquivos da FUNAP-DF, e do Arquivo Público do Distrito Federal, assim como diálogos com as egressas do sistema penitenciário, as quais, por sua vez, participaram das oficinas de trabalho e, portanto, possuem outras perspectivas da realidade daquele local.

### 3 O SISTEMA PENITENCIÁRIO NOS DISTRITOS FEDERAIS E A PENITENCIÁRIA FEMININA (COLMÉIA)



Fonte: National Library of Australia. Augustus Earle, 1793.

Para Galeano (1990) “a história é um profeta que olha para trás, pelo o que foi e contra o que foi anuncia o que será”. Portanto, com o intuito de estabelecer um olhar histórico e crítico para a presente pesquisa, contextualizamos a história do encarceramento, procurando sua repercussão no tempo presente, buscando pistas do seu futuro. Desde os primórdios dos registros históricos nas sociedades, a discussão sobre os sistemas que abrigam aquelas pessoas consideradas desviantes, dentro da ordem social vigente ocupa o debate público. No Egito antigo, por exemplo, há relatos sobre o tratamento oferecido aos prisioneiros descrevendo as masmorras.

As prisões eram como fortalezas contendo celas ou como casas de trabalho, destinadas a presos aguardando julgamento e já condenados, condenados aguardando execução, condenados à pena de prisão perpétua ou indefinida, desertores do Estado ou oficiais que caíram em desgraça, suspeitos de espionagem; sendo que todos eram forçados a trabalhar. (Chaverinni 2009, p. 04)

Remontando a tradição judaico-cristã narrada pela Bíblia, tendo em vista sua influência junto as sociedades ocidentais, especialmente na América Latina, desde os tempos do Antigo Testamento, os autores da época já citavam as “*ciudades de refúgio*” (Quedes, Golã, Ramote, Siquém, Bezer, Hebron) para as quais deveriam ser enviados aqueles que cometessem atos atentatórios aos costumes sociais vigentes à época, especialmente os homicidas.

Desde os primórdios, o ser humano violou as regras de convivência, ferindo os semelhantes e a própria comunidade onde vivia, tornando inexorável a aplicação de um castigo (sanção). No início, a punição era uma reação coletiva contra as ações antissociais (CALDEIRA, 2009, p. 260).

Na Antiguidade, período no qual o Rei representava a figura do Estado e da Lei, sendo o monarca um “vingador”, o modelo punitivo aplicável era baseado na Lei de Talião<sup>9</sup>. O caráter da pena era restrito a retaliação ao dano causado pelo (a) infrator (a). Para Foucault (1979), o (a) transgressor (a), quando do cometimento do

---

<sup>9</sup> Lei de talião, do latim *lex talionis* (*lex*: lei e *talio*, de *talis*: tal, idêntico), também dita pena de talião, consiste na rigorosa reciprocidade do crime e da pena — apropriadamente chamada retaliação. Esta lei é frequentemente expressa pela máxima olho por olho, dente por dente.

ato infracional da ordem vigente, além de atacar sua vítima imediata, ataca ao soberano pessoalmente, pois, a Lei era entendida como vontade pessoal do soberano, uma vez que a força da lei, era a força do príncipe.

Afirmar que a soberania é o problema central do direito nas sociedades ocidentais, implica, no fundo, dizer que o discurso e a técnica do direito tiveram basicamente a função de dissolver o fato da dominação dentro do poder, para, em seu lugar, fazer aparecer duas coisas: por um lado, os direitos legítimos da soberania, e por outro, a obrigação legal da obediência. O sistema de direito é inteiramente centrado no rei. (FOUCAULT, 1979).

Logo, cabia à autoridade do monarca, visto como representante direto da vontade divina, restabelecer a ordem social vigente. Resultando, assim, num modelo de punição o qual buscava garantir a vingança do Rei sobre os transgressores, cuja mecânica obedece a um rito: a pena baseada no sofrimento físico do (a) sujeito (a), por meio da expiação de seu corpo, que era visto como um espetáculo para a população, em pelourinhos e cadafalsos, sendo, os carcereiros e carrascos, as figuras centrais encarregadas pela concretização da execução da pena.

Para Carvalho (2013) a Igreja Católica tem papel central nos esquemas punitivos medievais, destacando-se a Inquisição como instrumento encarregado de fazer a justiça divina, combater as heresias, além de todas as formas de contestação aos dogmas papais e a legitimidade do poder temporal. Assim sendo, os inquisidores identificavam, julgavam e condenavam os indivíduos suspeitos de heresia por meio de castigos de caráter retributivos/expiativos: morte pelo fogo, banimento, trabalhos nas galerias dos navios e prisão, com o intuito de atingir o (a) sentenciado (a) naqueles bens socialmente valorados, tais quais: a vida, a integridade física e o status.

Somente em meados do século XVI tal método, até então específico da Igreja, passa a ser utilizado como parâmetro punitivo baseado no encarceramento sistematizado contra os que subverteram a ordem escolástica/medieval. Essas concepções foram sinalizadas por Cláudia Trindade (2008, p. 6):

A Igreja foi a principal inspiração dos sistemas penitenciários que se espalharam pelo mundo ocidental no século XIX. A palavra penitenciária tem suas origens nas formas e punição do clero desde a Idade Média. Um dicionário do século XIX a definiu como “tribunal da Cúria Romana em que

se concedem dispensas e absolvições em nome do papa”. Penitência como “castigo, punição, arrependimento”. Penitenciário como “o cardeal que preside a penitenciária, o eclesiástico que impõe penitência, e absolve de casos reservados.

Na relação Estado e religião percebemos uma contradição. Embora, aparentemente, o Estado procure se afastar do paradigma religioso, este está, essencialmente, impregnado pela sua ideologia. Conforme aponta Gaudad (2017)<sup>10</sup>, essa relação se reflete de várias formas, dentre elas a criminalização primária, a qual intenciona resgatar o indivíduo (a) a partir de preceitos morais entendidos como corretos, por meio do afastamento do convívio social, reclusão na cela (que remete às celas monásticas) e da “mortificação do eu” por meio da completa despersonalização da pessoa.

Ainda, acerca de tal temática, Carvalho (2008, p. 35) complementa que:

as primeiras penitenciárias foram concebidas para servirem de antítese aos cárceres, combatendo o privilégio, a extorsão, o abuso, a ociosidade, o vício, a embriaguez, o jogo, a mistura, o contubérnio, o ágio, a porosidade desenfreada. Eis que a Modernidade e o chamado Estado democrático de direito traz consigo o paradigma do tratamento penitenciário, conforme salienta Zaffaroni, (1999, p. 276). “É manifesto que, entre os séculos XVIII e XIX, opera-se uma transformação na pena, que passa das penas corporais às privativas de liberdade e do mero castigo à correção” (...) neste novo paradigma de justiça e punição, o corpo do condenado, se houver necessidade de ser tocado, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”, o que irá ensejar novos personagens encarregados pela execução penal.

Foucault (1986) entende que como efeito dessa nova prisão, um corpo técnico veio em substituição ao papel do carrasco: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores que, por sua simples presença ao lado do condenado, “eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva”. De acordo com Carvalho (2013), somente a partir do final do século XVI com a criação da primeira Casa de Correção para homens e mulheres em 1553, denominada *House*

---

<sup>10</sup> Apontamento feito pela autora Ludmila Gaudad durante a Qualificação do presente projeto, ocorrida em 03 de abril de 2017.

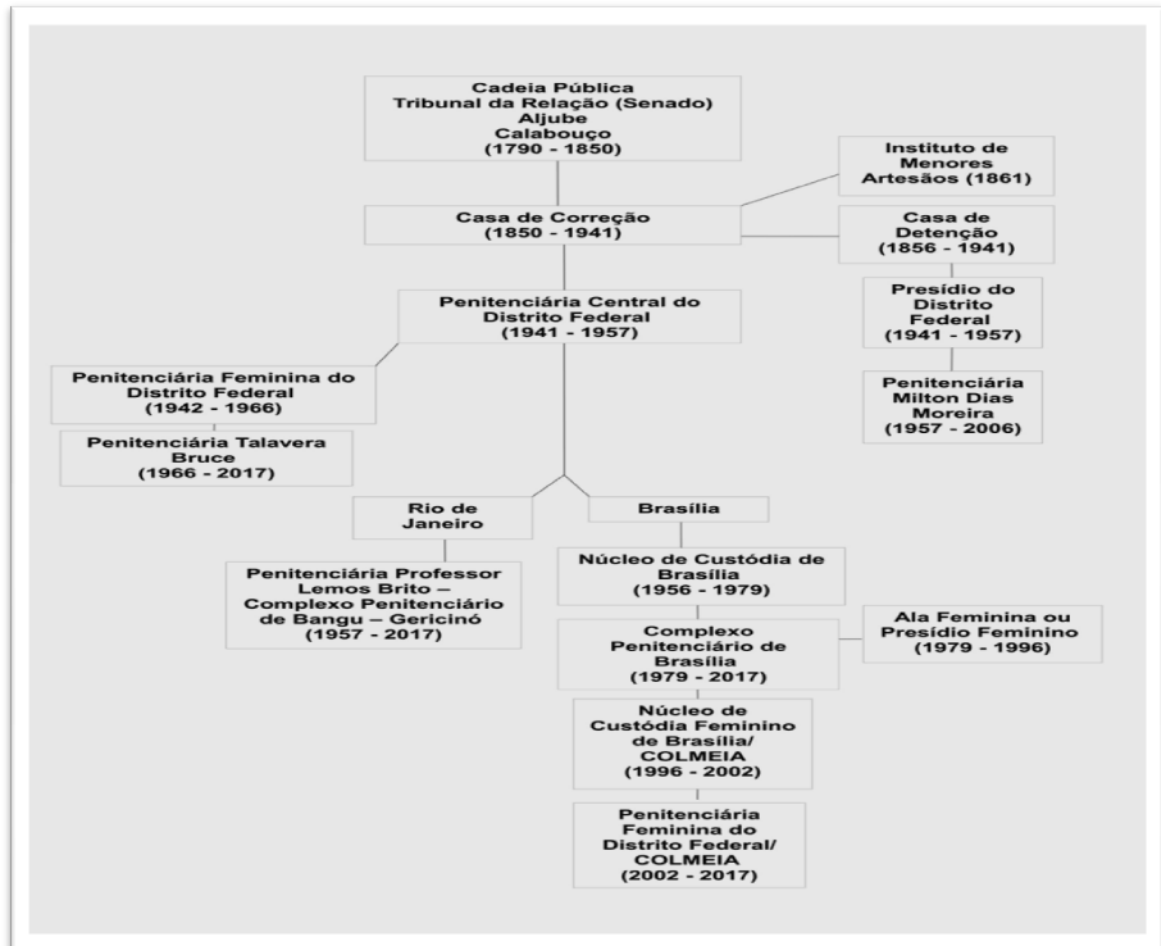
*of Correction*, próximo à Londres, Inglaterra, a prisão passa, a partir de então, a ter um fim em si mesmo, deixando de ser um local de passagem para torna-se parte principal do cumprimento da pena.

Ainda, segundo o mesmo autor, a primeira tentativa no sentido do caráter reeducativo da instituição penitenciária iniciou-se em Amsterdã, Holanda, com a criação das prisões *Raphuis*, destinada a homens, e a *Spinhis*, tida como a primeira prisão feminina que se tem registro histórico no ocidente, sendo seu principal alvo o abrigo de vadias, mendigas e prostitutas.

Somente no curso do século XIX pacifica-se a restrição de liberdade como o modelo ideal de punição, o qual veio a ser um paradigma metodológico utilizado em larga escala nas sociedades capitalistas modernas, como método principal de solução de conflitos, mesmo considerando que a pena privativa de liberdade continuou coexistindo – extraoficialmente – com as antigas práticas de punição consideradas bárbaras, ou não científicas, nos porões das prisões “modernas”.

### 3.1 DO CALABOUÇO À COLMÉIA:

**Tabela 2:** Organograma histórico



**Fonte:** Elaborada pelo próprio autor, 2017.

Para uma melhor compreensão da história do sistema prisional em Brasília, atual Distrito Federal, faz-se necessário uma regressão na história do então Distrito Federal quando situado no Rio de Janeiro, e as condições de funcionamento das prisões desde os primórdios da então nascente capital do Império até sua transferência para Brasília.

O Rio de Janeiro<sup>11</sup>, então capital do Brasil – e em um breve momento do

<sup>11</sup> O Rio de Janeiro tornou-se capital da colônia portuguesa em 1763. Em 1808, virou a sede



Império Português (1763 a 1960) – possui inequívoca relevância cultural, social e política sobre a organização social de Brasília – DF, tendo a transferência da sede do governo impactado diretamente as políticas públicas de modo geral repercutindo, assim, de forma direta sobre o sistema prisional da nova capital federal. Durante o período colonial, segundo Aguirre (2009 p. 20)

As cadeias não eram demasiadamente importantes dentro dos esquemas punitivos idealizados pelas autoridades coloniais. Os castigos se aplicavam por meio de outros meios punitivos como: execuções públicas, açoites, trabalhos forçados ou o desterro.

Nota-se que não havia uma política pública clara que abrigasse os condenados ou aqueles que aguardavam o julgamento, visto que a prisão era vista apenas como um lugar de passagem para o castigo em si, não sendo entendida, à época, a privação de liberdade como forma de punição devida. No período entre 1790 até 1850, as prisões disponíveis na então Capital eram dispersas em pequenas unidades destinadas ao recolhimento principalmente de pequenos (as) desordeiros (as), prostitutas, desertores e escravos fugitivos, quais sejam: para a Marinha (a Ilha das Cobras, em funcionamento até os dias atuais), e para Exército (Fortaleza de Santiago e de Santa Bárbara), destinadas inicialmente aos presos militares.

Já, os civis, de pele branca, eram destinados à Cadeia Pública e à Cadeia do Tribunal da Relação (em funcionamento no prédio do então Senado). Havia, também, o Aljube<sup>12</sup>, inicialmente uma prisão eclesiástica, destinada aos padres e membros da Igreja Católica que, por ordem episcopal, eram afastados do convívio social, por motivações diversas como: arruaças, contrabando de pedras preciosas, entre outros motivos, sendo adaptada, após à chegada da família real, para a população civil; e o terrível Calabouço, localizado no Morro do Castelo, destinado exclusivamente aos

---

de todo o império português, com a fuga da monarquia de Lisboa para o Brasil. Passou a ser a capital de um império que incluía Angola e Moçambique, na África; Goa, na Índia; Timor, Sudeste Asiático; e Macau, China.

<sup>12</sup> Substantivo masculino (do árabe al-jubb, que significa “cisterna”, “poço”). No Português, utilizada como: prisão escura, cárcere, ou caverna.

(às) escravos (as) desordeiros (as), fugitivos (as) ou entregues pelos seus senhores para castigo exemplar.

**Ilustração 1** – Quadro de escravos (as) no Calabouço do Rio de Janeiro por ordem judicial, 1857-1858.

Motivo das Prisões	Origem				Sexo	
	Total	%	Brasil	África	Homens	Mulheres
Capoeira	81	31,0	27	54	81	0
Ser castigado	69	25,4	18	51	62	7
Fugido	28	10,7	9	19	25	3
Fora de horas	25	9,5	7	18	24	1
Desordem	14	5,4	4	10	13	1
Furto	12	4,5	5	7	12	0
Armas proibidas	7	2,7	1	6	7	0
Insultos	7	2,7	4	3	5	2
Averiguações	6	2,3	3	3	6	0
Embriaguez	4	1,5	2	2	3	1
Entrar em casa alheia	3	1,1	1	2	3	0
Desobediências	2	0,8	1	1	2	0
Espancamento	1	0,4	0	1	1	0
Insubordinação	1	0,4	0	1	1	0
Jogos ilícitos	1	0,4	1	0	1	0
Nada consta	27	10,3	10	17	25	2
<b>Total</b>	<b>288</b>	<b>100</b>	<b>93</b>	<b>195</b>	<b>271</b>	<b>7</b>

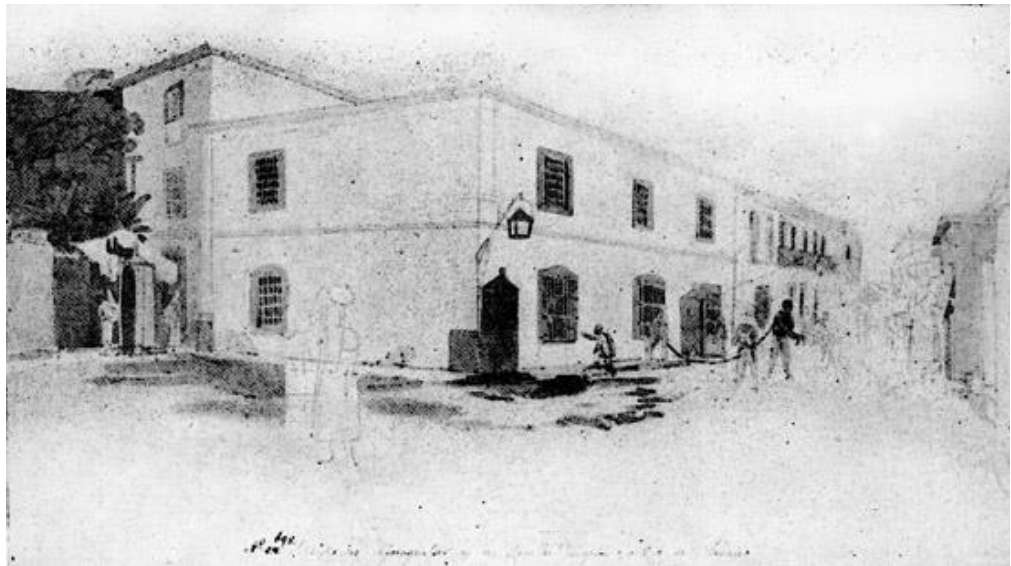
**Fonte:** Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Calabouço, Matrícula de Presos. 1857–1858

As mulheres livres, em cumprimento de pena, notadamente aquelas consideradas vadias ou prostitutas, eram encaminhadas ao Aljube, localizado na subida do Morro da Conceição, em precaríssimas condições sanitárias, tendo sido descrita à época como verdadeiro sepulcro. Durante mais de quarenta anos, o Aljube serviu de depósito de criminosos, escravos e livres, libertos e militares,

homens e mulheres.

Contava com nove celas distribuídas em três andares, sendo um deles ao nível da rua. Havia ainda as celas femininas e as enfermarias divididas por sexo. Os leitos das enfermarias eram fatais aos doentes. Poucos recuperavam a saúde, quase todos envenenados pelo ar insalubre e pestífero da enfermaria passavam do leito da doença para o leito da morte. Durante mais de quarenta anos, o Aljube serviu de depósito de criminosos, escravos e livres, libertos e militares, homens e mulheres. “Havia confusão de crimes, de idades, de sexos e de condições”. (ARAÚJO, 2009, p. 115)

**Ilustração 2:** Fotografia da Prisão da Rua de Joaquim no Rio de Janeiro, conhecida como Aljube (1817).



Fonte: **Thomas Ender, 1817**<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11773/thomas-ender>> Acesso em: 15 ago. 2016.

Com o crescimento vertiginoso da capital, sob a influência de ideias progressistas e, principalmente, tendo por objetivo inequívoco o controle social sobre a população marginalizada, surgem os primeiros manifestos a favor de uma reforma prisional, e a construção de uma penitenciária nos moldes da Revolução Industrial.

À época colonial, estavam no seu ápice, pós revolução francesa e no espírito liberal que a independência dos Estados Unidos da América trouxe ao país, dois principais modelos distintos de administração e construção de prisões, cujos métodos influenciam, até o presente momento, as instituições prisionais quais sejam: *Philadélfia* e *Alburn*.

No sistema da *Philadélfia* inaugurado em 1790 no estado homônimo estadunidense, o confinamento era baseado em conceitos religiosos fundamentando-se no direito canônico baseado no isolamento, silêncio absoluto e reflexão. O apenado era restrito à sua cela sendo obrigatória a leitura da Bíblia; criada e dirigida por religiosos cristãos fundamentalistas conhecidos como *quarks*, não eram permitidas visitas ou atividades de trabalho durante o cumprimento da pena.

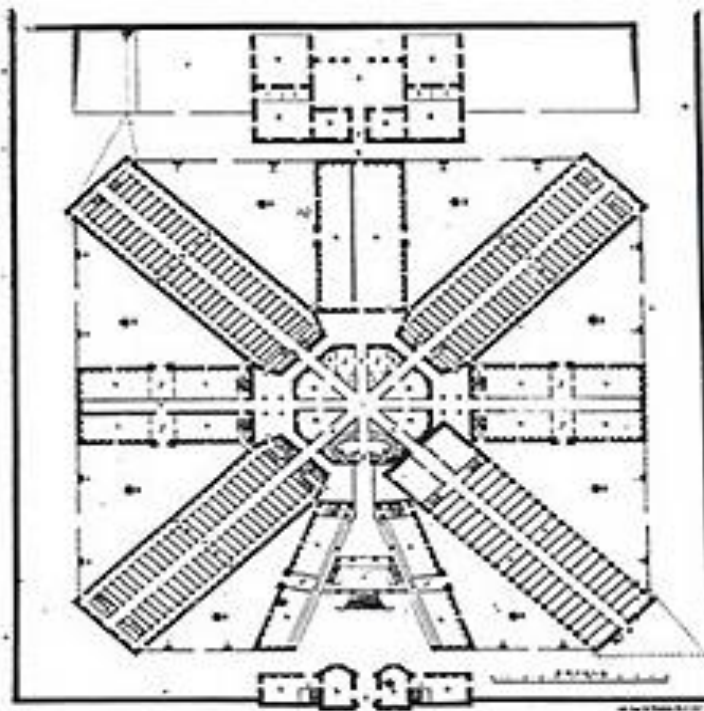
No modelo de *Alburn*, criado em 1818 no estado de Nova Iorque, EUA, eram incentivadas as atividades laborais, entretanto, sob silêncio absoluto. A principal diferença entre ambos consistia no fato de que neste último eram permitidas atividades coletivas durante algumas horas como o trabalho e as refeições. Porém, a introdução do trabalho nos sistemas prisionais gerou, à época, naquele país, forte resistência por parte dos sindicatos de trabalhadores. Para Bittencourt (2000, p. 96) “a pressão das associações sindicais se opuseram ao desenvolvimento de um trabalho penitenciário. A produção nas prisões representava menores custos ou podia significar uma competição ao trabalho livre”.

O autor relembra que, nos Estados Unidos da América, a primeira prisão exclusiva para mulheres foi construída em 1869, no estado de Indiana, recebendo as primeiras prisioneiras apenas quatro anos depois em 1873. Já a primeira prisão federal feminina estadunidense passou a funcionar em 1927, no estado da Virgínia Ocidental.

Visando, sobretudo, a manutenção da ordem social, em 6 de julho de 1850 - após dezesseis anos do início das obras - por meio do Decreto Imperial nº 678, inaugurou-se a primeira penitenciária da América Latina: Casa de Correção da

Corte<sup>14</sup>, no Rio de Janeiro, 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).

**Ilustração 3:** Planta da Casa de Correção da Corte 1817



**Fonte:** Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. 1834.

Seguindo, ao menos intencionalmente, o modelo auburniano, atenuado, “tranca à noite” e trabalho diurno. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, notadamente Chile (1856), Peru (1862), Equador (1874) e Argentina (1877) ocorre, tardiamente e vagarosamente, a substituição dos modelos punitivos, sob ideais liberais, e introduz-se a privação da liberdade como punição,

<sup>14</sup> O espaço onde estava localizada a Casa de Correção da Corte, transformada em Penitenciária Central do Distrito Federal, posteriormente, quando da transferência da capital, no complexo Penitenciário do Frei Caneca, na cidade do Rio de Janeiro, no atual bairro do Estácio/Catumbi, Zona Norte, e abriga os conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida: Zé Ketí e Ismael Silva, destinados ao abrigo de famílias atingidas pela chuva em desabamentos no ano de 2010, indicadas pela Defensoria Pública do RJ em estado de vulnerabilidade social e 20 famílias indígenas da comunidade Sinimbu que habitavam terreno próximo ao Morro da Mangueira.

gradualmente abandonando-se o suplício do condenado (RÊSES e PINEL, 2016).

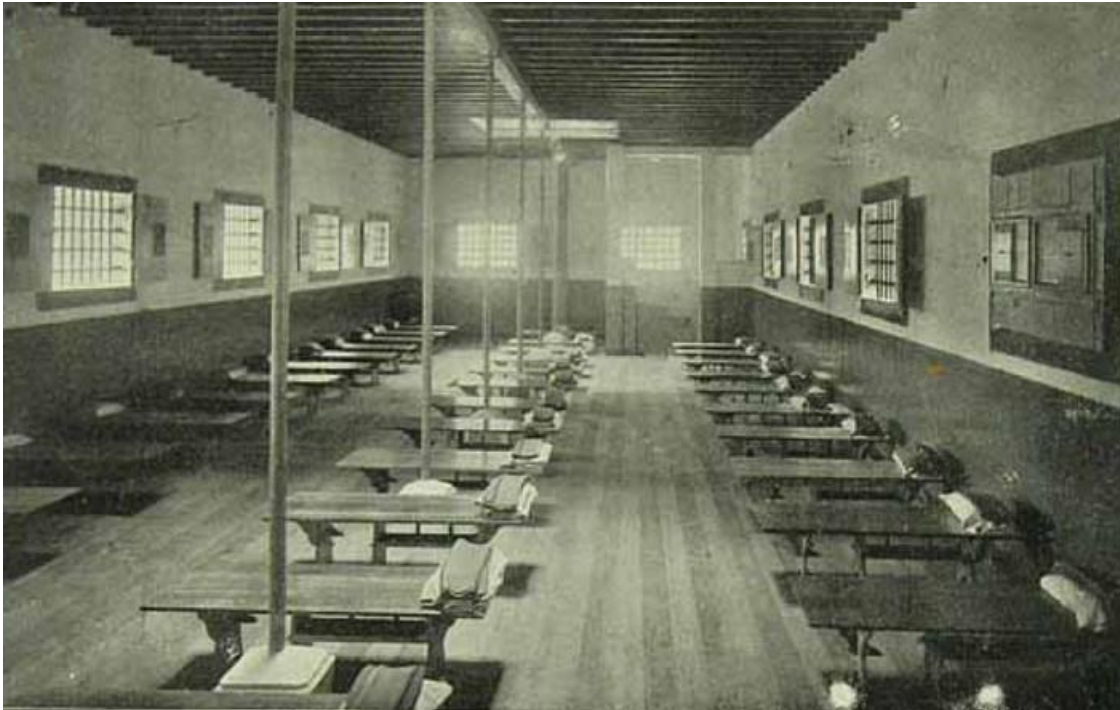
Entretanto, insta salientar que a extinção formal da escravidão no país data de 1888, a qual se deu no decorrer de trinta e oito anos após o início das atividades da Casa de Correção. Quando da abolição da escravatura, nota-se uma dubiedade nas intenções da sociedade burguesa liberal que pressionava as autoridades por maior respeito às condições sanitárias e sociais do cárcere, mas ao mesmo tempo não avançava em propostas que pudessem emancipar os segregados, notadamente os negros ou mestiços pobres. Nesse contexto, para Gislene Neder (2009, p. 41),

demandava-se uma política de controle e disciplinamento das classes subalternas rígida, autoritária e altamente repressiva. Contudo, e do ponto de vista da problemática republicana brasileira, este é o drama de mais de um século na história política brasileira, desde o fim da escravidão (1888): como garantir um controle social absoluto (porque apoiado em fantasias do Estado absolutista de controle total – político, social e ideológico) sobre a massa de ex-escravos?

Em 1856, durante a expansão do sistema carcerário, por meio do Decreto nº 1774, criou-se a Casa de Detenção, destinada à entrada do interno no sistema, provisoriamente, antes do envio à casa de Correção para o cumprimento da pena. Em 1861 foi instituído na Casa de Correção o Instituto de Menores Artesãos, segundo Almeida (s/d) “os menores que cometiam algum delito, os que eram de má índole ou os que não podiam receber uma educação conveniente e apropriada eram recolhidos para receberem uma educação moral e religiosa”.

No ano de 1889, por meio do Decreto nº 10.223, a casa de Detenção passa a ser administrada pelo Chefe de Polícia, ao qual cumpria inspecionar as instalações, assim como zelar pela ordem e segurança do local, passando à responsabilidade do então Ministro e Secretário dos Negócios da Justiça no ano de 1914.

**Ilustração 4:** Fotografia da Casa de detenção do Rio de Janeiro, em 1923.



**Fonte:** Revista O Malho, 1923.

Durante o Estado Novo, às vésperas da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, sendo o Rio de Janeiro uma capital consolidada e cosmopolita, em cumprimento do Decreto Lei nº 3971 de 24 de dezembro de 1941 – em véspera de Natal – a Casa de Correção do Rio de Janeiro é transformada em Penitenciária Central do Distrito Federal, sendo regulamentada em 18 de fevereiro de 1954, por meio do Decreto nº 35.076, ligada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e destinada ao recolhimento de apenados e apenadas, essas em cumprimento de pena na Penitenciária Feminina da Capital Federal situada dentro do complexo penal.

Nas vésperas da transferência da Capital Federal para Brasília, em 1957, a Penitenciária Central do Distrito Federal passa a denominar-se Penitenciária Professor Lemos Brito<sup>15</sup>, em Bangu, bairro da Zona Oeste carioca. Tendo sido a

---

<sup>15</sup> José Gabriel de Lemos Brito, professor penitenciário, dedicou-se à criminologia e estudos sobre encarceramento de mulheres sendo conhecido por alguns autores, entre eles Oliveira (2003), como o ideólogo do modelo prisional feminino no Brasil durante o Estado Novo.

Casa de Detenção transformada em 04 de dezembro de 1948, pelo Decreto nº 25.945, na Penitenciária Milton Dias Moreira, funcionando no mesmo local até dezembro de 2006, quando de sua desativação após quase 156 anos nas mesmas dependências, em dezembro de 2009. Na atualidade, as unidades penitenciárias masculinas e femininas do Rio de Janeiro, embora separadas e autônomas, encontram-se no Complexo Penitenciário de Gericinó, antigo Complexo Penitenciário de Bangu (Lemos Brito), assim dispostas:

#### LISTA DE PENITENCIÁRIAS DO RIO DE JANEIRO

<b>Penitenciária Laércio da Costa Pellegrino (Bangu 1)</b>
<b>Penitenciária Alfredo Tranjan (Bangu 2)</b>
<b>Penitenciária Dr. Serrano Neves (Bangu 3A)</b>
<b>Penitenciária Gabriel Ferreira Castilho (Bangu 3B)</b>
<b>Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho (Bangu 4)</b>
<b>Presídio Elizabeth Sá Rego (Bangu 5)</b>
<b>Penitenciária Lemos Brito (Bangu 6)</b>
<b>Presídio Nelson Hungria (Bangu 7 - feminino)</b>
<b>Cadeia Pública Pedrolino Werling de Oliveira (Bangu 8 – Masculino)</b>
<b>Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza (Bangu 8 – Feminino)</b>
<b>Cadeia Pública Bandeira Stampa (Bangu 9)</b>
<b>Cadeia Pública José Frederico Marques (Bangu 10 – Triagem Masculino)</b>
<b>Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira</b>
<b>Penitenciária Moniz Sodré</b>
<b>Instituto Penal Vicente Piragibe</b>
<b>Instituto Penal Plácido Sá Carvalho</b>
<b>Instituto Penal Benjamin de Moraes Filho</b>
<b>Cadeia Pública Paulo Roberto Rocha</b>
<b>Cadeia Pública Jorge Santana</b>
<b>Cadeia Pública Pedro Melo da Silva</b>
<b>Hospital Dr. Hamilton Agostinho Vieira de Castro</b>
<b>Hospital Psiquiátrico Penal Roberto Medeiro</b>



---

**Sanatório Penal****Penitenciária Talavera Bruce (feminino)****Unidade Materno Infantil Madre Tereza de Calcutá (UMI)**

---

**Fonte:** Secretaria de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro, 2016.

**Ilustração 5:** Imagem aérea do Complexo de Gericinó



**Fonte:** Jornal Extra, 2016<sup>16</sup>.

### 3.2 A PRIMEIRA PENITENCIÁRIA FEMININA DA CAPITAL FEDERAL (RIO DE JANEIRO).

Apesar de ser uma prática corriqueira dentro das políticas pensadas, e implementadas para o controle social de pessoas indesejáveis do sexo feminino, apenas durante o Estado Novo, oficializou-se a prática no Brasil de afastamento físico de homens e mulheres em cumprimento e pena restritiva de liberdade no regime fechado<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Disponível em:< [www.extraonline.com.br](http://www.extraonline.com.br)>. Acesso em: 27 set. 2016

<sup>17</sup>Durante todo o período que antecede a criação da Penitenciária de Mulheres do Distrito Federal, em

Embora, o encarceramento de mulheres em salas, celas, alas e seções separadas dos homens fosse uma prática recorrente, até o ano de 1940, não havia qualquer diretriz legal que exigisse ou regulamentasse nem essa prática, nem uma instituição para tal fim específico. Assim, as mulheres presas eram separadas ou não dos homens de acordo com os desígnios das autoridades responsáveis no ato da prisão e de acordo com as condições físicas para tal (ARTHUR, 2009, p. 1).

Sob a égide da reforma penal de 1940<sup>18</sup>, fortemente baseado nas ideias liberais, buscou-se uma concentração de populações em cumprimento de pena em espaços físicos próximos e isolados dos centros urbanos, especialmente na capital, o Rio de Janeiro. No seu artº 29 o Código Penal de 1940 (BRASIL, 1940) previa: “*As mulheres cumprem pena em estabelecimento especial, ou, à falta, em secção adequada de penitenciária ou prisão comum, ficando sujeitas a trabalho interno*”. Buscando a implementação das diretrizes, surgem os primeiros equipamentos públicos construídos e destinados, exclusivamente, à detenção de pessoas do sexo feminino em cumprimento de pena restritiva de liberdade. Isso ocorre, primeiramente, em São Paulo, por meio do Decreto-Lei nº 12.116, de 11 de agosto de 1941, o qual determinou a criação do “Presídio de Mulheres”, inaugurado em 21 de abril de 1942.

No Rio de Janeiro como parte dessa reorganização, por meio do Decreto nº 3971, de 24 de dezembro de 1941, que implementa reformas nos sistemas penais do Distrito Federal, surge a primeira penitenciária exclusivamente feminina da capital federal, a Penitenciária Feminina do Distrito Federal.

A Penitenciária Talavera Bruce começou a ser construída na década de 1930 na região de Bangu, vizinha a Mata de Gericinó, em terreno direcionado pelo Ministério da Justiça para cumprimento de penas das

---

1942, e a de São Paulo em 1941, as mulheres sempre foram recolhidas conjuntamente com os homens, nas delegacias de polícia ou prisões, ficando, conforme as possibilidades destes estabelecimentos, em ‘alas’, ‘compartimentos’ ou ‘pavilhões’, ou em celas separadas, ou mesmo nas mesmas celas dos homens. Para todo esse período nunca lhes foi ministrado nenhum ‘tratamento’ penitenciário especial. (LIMA, 1983, p. 48)

<sup>18</sup> Criação por meio do Decreto nº2848 do Novo Código Penal, elaborado por uma comissão de juristas, tratava-se do principal instrumento jurídico que buscava regular a relação entre penalidades, Estado e cidadãos.

mulheres presas, que até aquele momento cumpriam pena em Ala distinta da masculina, na Penitenciária Central do Distrito Federal. Junto com o Sanatório instalado ao lado foram inaugurados, oficialmente, em 09.11.1942, tidos como os primeiros estabelecimentos prisionais de Complexo de Bangu, hoje chamado de Complexo de Gericinó. (SEAP/RJ, 2016).

Ainda segundo Ângela Arthur (2009), inicialmente, era destinado àqueles espaços prisionais apenas as mulheres já condenadas, continuando a grande maioria da população carcerária feminina, que aguardava julgamento, ou estava detida para “averiguação” ainda em espaços mistos, mesmo que em alas separadas.

O número de mulheres que respondiam a processo, e eram efetivamente condenadas, era reduzidíssimo. Lemos Brito, um dos maiores penitenciaristas da época, ressaltava o reduzido número das presas. Algumas pesquisas corroboram a posição de Lemos Brito. No caso do “Presídio de Mulheres”, os números são ainda menores. No ano de sua inauguração, em 1942, o Presídio recebeu apenas sete sentenciadas. E, num prazo de dez anos, abrigou apenas 212 sentenciadas. (ARTHUR, 2009, p. 31)

Afastada dos presídios para homens, àquela época, as mulheres em cumprimento de pena tinham finalmente o amparo legal, ao menos formalmente, que lhes permitia o cumprimento de suas penas em espaços destinados exclusivamente para esse fim.

Inicialmente, sob forte influência eclesiástica, mesmo sob a tutela de um estado laico, a administração interna e pedagógica do presídio ficou a cargo das Irmãs do Bom Pastor. Entretanto, devido ao insucesso da tentativa, 13 anos depois de sua inauguração, a administração do espaço é entregue à tutela estatal, ainda sob tutela da Penitenciária Central, não possuindo autonomia e espaço próprio.

As religiosas ficaram responsáveis por cuidar “*da moral e dos bons costumes, além de exercer um trabalho de domesticação das presas e vigilância constante da sua sexualidade.*” O esforço das Irmãs do Bom Pastor em produzir uma reforma moral no interior da penitenciária tinha como pano de fundo as concepções tradicionais sobre os papéis de gênero, que consideravam a mulher biológica e intelectualmente inferior ao homem e que se expressavam, nos campos médico e jurídico, em reflexões e debates sobre a “natureza da mulher criminosa”. Pelo regulamento interno da prisão, formulado e aplicado pelas religiosas, chamado Guia das internas, as presas só tinham dois caminhos para remirem suas culpas: ou se tornariam aptas para retornar ao convívio social e familiar, ou, caso fossem solteiras, idosas ou sem vocação para o casamento, seriam preparadas para a vida religiosa. Entretanto, este projeto de “purificação” não atendeu

às expectativas do Estado e, em 1955, a Penitenciária de Mulheres voltou a ser diretamente administrada pela direção da Penitenciária Central, sob a alegação de que as Irmãs do Bom Pastor não conseguiram controlar a indisciplina violenta e não dispunham de conhecimentos das questões penitenciárias e administrativas necessárias para controlar 220 mulheres que estavam presas em um estabelecimento planejado para abrigar 60 mulheres, em 1953.<sup>19</sup>

Apenas no ano de 1966, a Penitenciária Feminina adquiriu autonomia administrativa, deixando de pertencer à estrutura administrativa (ainda sob o mesmo espaço físico em estruturas separadas) da Penitenciária Professor Lemos Brito, situado no Complexo Penitenciário de Bangu, e recebeu o nome de Instituto Penal Talavera Bruce<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Depoimento da historiadora Jessie Jane que resistiu à ditadura militar brasileira. No filme Super-8, Jessie é apresentada presa junto ao marido e a filha nascida no presídio Talavera Bruce. Disponível em: <[http://www.cartografiasdaditadura.org.br/files/2014/03/talavera-bruce\\_final.pdf](http://www.cartografiasdaditadura.org.br/files/2014/03/talavera-bruce_final.pdf)>.

<sup>20</sup> O presídio foi batizado com o nome do juiz de direito Roberto Talavera Bruce, magistrado atuante no TJRJ na área penal.

**Ilustração 6:** Imagem da fachada do Instituto Penal Talavera



**Fonte:** Disponível em:<<<http://www.cartografiasdaditadura.org.br/mapa/presidio-talavera-bruce/>>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Ademais, cabe registrar que durante os anos da Ditadura Militar este espaço de reclusão recebeu as chamadas *presas políticas* sendo citado, historicamente, como um centro de tortura e repressão política nos “anos de chumbo”.

### 3.3 PENITENCIÁRIA: SUBSTANTIVO FEMININO, NÃO PENSADO ÀS MULHERES

Penitenciária: Substantivo feminino; Estabelecimento oficial destinado à prisão de pessoas condenadas à pena da privação da liberdade<sup>21</sup>.

Fundada em 03 de novembro de 1956, a cidade satélite da Candangolândia

<sup>21</sup> Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/penitenciaria/>>. Acesso em 20 fev. 2017

abrigou, inicialmente, os primeiros funcionários com suas famílias que ergueram as estruturas físicas da nova capital federal, e abrigou, também, o primeiro acampamento oficial que se tem registro em Brasília. Em sua engenharia abrigava duas estruturas distintas: de um lado o acampamento-residência dos funcionários da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), a igreja, a escola, um restaurante comunitário e o prédio da COBAL.

De outro lado, ficava a oficina mecânica, um caixa forte responsável pelo pagamento dos trabalhadores, uma sede administrativa e o Núcleo de Custódia<sup>22</sup>, destinado ao abrigo dos primeiras pessoas criminalizadas em Brasília. Segundo Carvalho (2013), homens e mulheres compartilhavam a mesma estrutura física, situação que paradoxalmente se perpetua até hoje, formada por barracões de madeira, estrutura não muito diferente dos operários das obras na capital.

Conforme Araújo (2016), em 16 de janeiro de 1979, deu-se início à desapropriação do terreno destinado à construção da então Penitenciária de Brasília, que ficou conhecida como Papuda, ironicamente graças a uma mulher, pois, à época, ali morava uma senhora que possuía uma deficiência física, provavelmente o bócio<sup>23</sup>. A região se localizava em um afastado rincão da nascente capital federal, sendo conhecida como uma área isolada que ligava Brasília à cidade de Unaí. Sobre o ocorrido, assim narrou o Correio Braziliense, em 16 de janeiro de 1979, em uma nota, a notícia:

O Ministro da Justiça, Armando Falcão, inaugura hoje as 16h00 horas, a nova penitenciária de Brasília, na estrada que liga Brasília à cidade mineira de Unaí. Entre as inovações implantadas com a reforma do presídio, estão os apartamentos onde os presos poderão receber visitas de seus familiares, música ambiente e celas individuais com banheiros. (ARAÚJO, 2016 p.12)

---

<sup>22</sup> O administrador da cidade, Roosevelt Vilela Pires, diz (...) hoje, o cofre é a atual biblioteca, e onde foi o primeiro acampamento da Novacap, agora é a Administração Regional da cidade e o Núcleo de Custódia que existia no local é atualmente o Batalhão da Polícia Militar Ambiental. Há 10 anos, Candangolândia se tornou independente, mas inicialmente a RA englobava também o Núcleo Bandeirante e o Park Way (LIMA, 2015).

<sup>23</sup> Um aumento do volume da glândula tireoide geralmente causado pela falta de iodo. A existência de nódulos na tireoide também é considerada bócio.

**Ilustração 7:** Imagem aérea do Complexo da Papuda



**Fonte:** Correio Braziliense<sup>24</sup>

Seguindo a lógica de uma capital pensada e centrada na lógica do Plano Piloto, e em sua estrutura burocrático-administrativa, em que os próprios candangos que construíram a estrutura do Poder Nacional foram relegados às áreas afastadas do então perímetro urbano, pode-se entender a lógica na escolha do local, cerca de 25km da rodoviária do Plano Piloto. Assim, durante o ano de 1979, deu-se a transferência do então Núcleo de Custódia para o Complexo Penitenciário de Brasília, que era composto por: Núcleo de Custódia de Brasília (NCB), Centro de Internamento e Reeducação (CIR) e o Centro de Observação Criminológica.

Para as mulheres, inicialmente, era reservada uma ala do Núcleo de Custódia de Brasília, dividindo espaço com presos homens, aqueles em prisão provisória, em cumprimento de pena no regime semiaberto e os considerados de bom comportamento. Posteriormente, de acordo com GAUDAD (2015), foi construído um pavilhão feminino que ficou conhecido por Presídio Feminino (PF), ainda nas estruturas físicas do NCB.

---

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/12/24/interna\\_cidades\\_df,562458/detentos-do-df-poderao-reduzir-pena-lendo-livros.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/12/24/interna_cidades_df,562458/detentos-do-df-poderao-reduzir-pena-lendo-livros.shtml). Acesso em: 09 mai. 2016.



Nota-se uma preocupação de ruptura com as antigas práticas penitenciárias praticadas na antiga capital federal e seu sistema penitenciário já centenário, não houve remoção de presos daquelas unidades fluminenses à nova capital, sendo a nova estrutura penitenciária pensada para abrigar sujeitos e sujeitas que cometiam seus atos delituosos em Brasília, rompendo-se os laços com o Rio de Janeiro e sua antiga Penitenciária deixada aos cuidados do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Silva (2012, p. 38):

Era o início da realização de um grande projeto, um modelo de prisão para todo o Brasil, onde os detentos seriam tratados com mais dignidade, visando sua reabilitação. Um ambiente jamais visto! Os presidiários se sentiriam mais à vontade para expressar suas ideias e desenvolver habilidades para socialização, mesmo entre os muros da prisão, considerado um lugar deprimente e violento.

Em paralelo, havia no Distrito Federal uma unidade correcional destinada ao abrigo de menores infratores na cidade satélite Gama, distante cerca de 30 km da rodoviária do Plano Piloto. Era o Centro de Observação para Menores Infratores, conhecido como COLMÉIA, conforme observa Lianne Oliveira (2002, p. 63):

Trata-se de um espaço que até meados da década de 1990 abrigava crianças e adolescentes em conflito com a Lei e fora desocupado após o advento do Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), quando os antigos alojados foram transferidos para o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE).

Tendo em vista a mudança dos menores em cumprimento de medidas socioeducativas para o Plano Piloto, o espaço tornou-se ocioso, ocorrendo, no ano de 1997, a transferência das mulheres criminalizadas em cumprimento de pena restritiva de liberdade do Presídio Feminino<sup>25</sup> (PF) – situado no NCB dentro Complexo Penitenciário da Papuda – para o Núcleo de Custódia Feminino de Brasília (NCFB), ficando conhecido desde o início pelo antigo nome de COLMÉIA.

Observa-se que houve apenas uma transferência das estruturas destinadas

---

<sup>25</sup> Denominação informal desse espaço prisional.



ao espaço prisional feminino, não sendo esse complexo construído, especificamente, para o abrigo de mulheres em cumprimento de pena, sobre isso analisa Maria Auxiliadora César (1996, p. 65):

O histórico do aprisionamento feminino no Distrito Federal revela uma situação de constantes improvisos e provisoriades em relação ao local a ele destinado. Fato que sinaliza a ausência de planejamento de políticas específicas para esta população.

Em 2002, por meio da Lei nº 2.997, se agregou à Penitenciária Feminina do Distrito Federal, sob esta denominação, à estrutura da Secretária de Estado de Segurança Pública, conforme ainda observa Lianne Oliveira (2002), apenas após 14 anos da promulgação da nova Constituição Federal, e 20 anos depois da Lei de Execuções Penais, que se deu o devido reconhecimento legal a esse espaço administrado pelo Poder Público.

Conforme ilustra a literatura sobre a temática, especialmente Maria Auxiliadora César (1996), Lianne Oliveira (2013) e Ludmila Gaudad (2009), depreende-se que não houve, na transferência da população feminina carcerária, uma preocupação institucional com a questão do gênero, tampouco um atendimento específico das demandas femininas, quer seja em espaço físico, quer seja no atendimento médico e psicológico às mulheres, tendo essa transferência, por sua vez, ocorrido tão somente pela oportunidade emergencial de desafogo do espaço no Complexo da Papuda, e a crise super populacional que até hoje aflige a população carcerária masculina no mesmo Complexo.

Lianne Oliveira (2013, p. 60) traz o relato de um entrevistado sobre as condições de vida, antes da transferência para a PFDF:

Houve um coordenador na COSIPE que sentiu ser inviável o presídio feminino ficar junto com o masculino, pois gerava mil problemas. Então ele falou: vamos procurar um lugar pra colocar esse pessoal, na época, se não me engano, eram 30 presas. Uma quantidade pequena, e por isso mesmo dava problemas, pois elas não eram tratadas como massa carcerária, mas sim como faxineiras, cozinheiras, então elas entravam para o presídio masculino e, desse relacionamento, os presos surgiram. Chegava a acontecer namoro, era difícil de impedir, porque as populações carcerárias estavam inseridas uma na outra

Podemos perceber que havia, na mudança de acomodações das mulheres em cumprimento de pena, um maior receio em relação à população masculina, que se encontrava encarcerada, do que propriamente um olhar voltado para as necessidades de um público feminino, que remete à história das acomodações penitenciárias femininas, especialmente do Brasil, improvisadas e inadequadas.

Ainda se faz necessário lembrar que, embora sob o nome de Penitenciária Feminina do Distrito Federal, durante a transferência para as novas instalações no Gama, foram transferidos presos do sexo masculino também. Ou seja, para aquele “novo” local foram encaminhados os presos do sexo masculino que estavam no semiaberto, além daqueles que se encontravam sob medida de segurança<sup>26</sup>.

Sobre essa temática ainda a autora Lianne Oliveira (2013, p. 64) nos traz uma reflexão sobre o trabalho na instituição:

Quanto a este fato, um funcionário entrevistado avaliou que a permanência desses homens constituía um problema administrativo para o que passou a ser a PFDF, segundo ele essa mistura impossibilitava a prestação de um atendimento de melhor qualidade por parte do corpo de funcionários, pois eles são obrigados a dividir suas atenções aos dois segmentos.

Segue a mesma autora, tecendo considerações relativas às instalações físicas da COLMÉIA e seus problemas estruturais, os quais impactam, significativamente, aos serviços que devem ser ofertados às mulheres que cumprem pena de restrição de liberdade

Com esta vinda (para a antiga COLMÉIA e atual PFDF) as mulheres ficaram prejudicadas porque lá não tinha estrutura. O prédio estava totalmente debilitado, até hoje muita coisa continua debilitada. É um prédio que tá todo velho, as instalações foram adaptadas e isso dificulta da gente implantar algum trabalho no sistema. A arquitetura ideal é de que as celas haja um escoamento que da própria cela o preso possa sair para as *oficinas de trabalho*, para a área educacional, para o pátio sem precisar até mesmo de mão de obra humana, através de portões eletrônicos, e isso não ocorre na PFDF, o que dificulta as ações da FUNAP. Não existe espaço adequado

---

<sup>26</sup> A Medida de segurança é aplicada ao preso inimputável, ou seja: indivíduo o qual requer internação em hospital de custódia e tratamento psiquiátrico. No Distrito Federal não existe um Hospital de Custódia e Tratamento, acarretando aos homens em cumprimento de pena sob essa condição, encaminhamento, até a presente data, à PFDF.

para as oficinas, são todos adaptados e isso dificulta muito o desempenho das atividades (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

**Ilustração 8:** Imagem do portão de entrada da PFDF.



**Fonte:** Jane Rodrigues, 2016.

Após traçar e analisar as condições históricas dos indivíduos em condição de cárcere, em especial as mulheres. Em específico no Distrito Federal. Partindo, portanto, do período colonial do Rio de Janeiro, perpassando a construção de Brasília nos canteiros e barracões da Candangolândia, até a transferência da Capital Federal, e a construção do complexo penitenciário da Papuda, assim como sua transferência, no ano de 1997, para as atuais instalações “provisórias” mistas (atual Penitenciária Feminina do Distrito Federal). Nesse contexto, é possível perceber as contradições no processo de encarceramento das mulheres que cumprem pena em algum momento de suas vidas.

Embora haja maior visibilidade às questões relacionadas às garantias dos direitos individuais e humanos daquelas pessoas sob custódia do Estado, as quais cumprem suas penas, nota-se uma visão contraditória, e preconceituosa, em relação ao tratamento que deve ser oferecido nos estabelecimentos penais.

De acordo com Graciano (2008) há um consenso formal sobre a importância do acesso à Educação e ao Trabalho durante o cumprimento da pena, porém, a análise histórica nos permite inferir a quão pouca é a importância atribuída pelo Estado brasileiro às iniciativas neste sentido. Conforme ilustram as pesquisas realizadas sobre a temática, via de regra, as condições de cumprimento de pena, ao longo dos tempos, especialmente do Distrito Federal, pouco se atentaram ao atendimento para o público feminino, sendo relegado às mulheres as sobras de um sistema pensado, principalmente, para punir e afastar, do convívio social, os presos

do sexo masculino.

Parece que, embora presente no discurso formal, o sentido das práticas carcerárias no Distrito Federal ainda segue a lógica do encarceramento das populações masculinas, não havendo uma preocupação ao longo do processo histórico com a condição de gênero e as especificidades que são recomendadas no atendimento social, médico e educacional deste público. Após as reflexões históricas, necessárias para uma melhor compreensão do momento atual das condições carcerárias das mulheres no Distrito Federal, propõe-se uma maior discussão acerca das teorias que abordam a criminologia feminina e sua relação com as práticas carcerárias.

#### 4 GÊNERO, RAÇA E CRIMINALIZAÇÃO DE PESSOAS



Fonte: Família Abandonada. Leomar. Museu Penitenciário Paulista, 1998.

*Ela é tão livre que um dia será presa.*  
 - *Presa por quê?*  
 - *Por excesso de liberdade.*  
 - *Mas essa liberdade é inocente?*  
 - *É. Até mesmo ingênua.*  
 - *Então por que a prisão?*  
 - *Porque a liberdade ofende.*

(CLARICE LISPECTOR)

De acordo com o Bottomore (2012), nas obras de Engels e Marx, há uma ampla discussão a respeito dos temas relacionados ao crime e a criminalidade, segundo o autor, cronologicamente, pode-se destacar na obra “A condição da classe trabalhadora na Inglaterra”, um marco inicial da discussão direta sobre a categoria crime. A princípio, o estudioso alega que a exploração fabril da sociedade recém industrializada inglesa contribuía na motivação do “criminoso”, entretanto, ele percebeu que, individualmente, essa revolta seria facilmente dominada pelo *status quo* dominante, pois *a pobreza fornecia a motivação e a deteriorização da vida familiar, interferindo na educação moral das crianças (...), porém o crime é uma reação individual à opressão, ineficaz e facilmente esmagada* (2012, p. 121).

Posteriormente, ainda segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (2012): “Esboço de uma Crítica da Economia Política”, Engels atribui o crime à competitividade da sociedade burguesa, citando também as práticas comerciais criminosas praticadas pela burguesia em busca de maior acumulação de capital. Em 23 de agosto de 1859, Marx escreve um artigo publicado no New York Daily Tribune, publicado em 16 de setembro do mesmo ano, chamado “População, Crime e Pauperismo” no qual, por meio de um estudo empírico, procura analisar taxas de crescimento populacional e criminalização de pessoas concluindo, assim, que *deve haver algo de podre na essência mesma de um sistema social que eleva sua riqueza sem diminuir sua miséria, e eleva sua criminalidade ainda mais rapidamente.* (Marx, 2015, p.17)

Para Lefebvre (1968), ancorado à teoria marxista, o criminoso deve ser visto de forma dialética e, contraditória, sendo um(a) *trabalhador(a) necessário(a)* ao sistema de produção capitalista, sendo para além de um produto do sistema capitalista de produção, um impulsor à produção fabril e intelectual, assim como um elemento imprescindível ao aparato estatal de repressão:

Um filósofo produz ideias, um poeta versos, um pastor sermões, um professor, manuais. Um criminoso produz crimes. Se considerarmos um pouco mais de perto a relação que existe entre este ramo da produção e o conjunto da sociedade o criminoso produz ainda a organização da polícia e da Justiça penal, os agentes, juizes, carrascos, jurados, diversas profissões que constituem outras categorias da divisão social do trabalho, desenvolvendo as faculdades de espírito, criando novas necessidades e novas maneiras de satisfazê-las. **O criminoso dá, pois, novo impulso às forças produtivas.** (Lefebvre, 1968, p. 79)

Tendo em vista a particularidade da temática de gênero relacionada à produção criminológica, especialmente àquela reservada às mulheres em privação de liberdade, e por se tratar de uma pesquisa sobre Educação em Prisões em uma Penitenciária Feminina, a discussão de gêneros compõe uma dimensão relevante para a compreensão dos sujeitos que compõem o tecido social *in lócus*. Segundo Gaudad (2008), o crime assume uma dimensão específica quando se toma por conta o sexo/gênero do sujeito criminoso, passando a criminologia a especificar a mulher enquanto agente criminosa. Para a autora,

o crime ganhava especialidade quando se considerava o sexo do (a) infrator (a) e a criminologia passava a prescrever os remédios necessários à prevenção dos crimes femininos: agir sobre a família desestruturada e sobre as mulheres consideradas livres; quanto à criminalidade masculina a causa era sempre a ociosidade sendo a solução: o trabalho (GAUDAD, 2008, p. 37).

Observamos, portanto, baseado nas reflexões anteriores (Pinel, 2015) que há uma ambiguidade no olhar da sociedade sobre a mulher criminosa, atribuindo a culpa ao homem, quer seja por abandono, violência ou sedução. Dessa forma, a mulher criminalizada é percebida como uma vítima de homens que a exploraram, as seduzindo para atividades criminosas. O crime, por sua vez, não é visto como atividade feminina, negando-se, mesmo no cárcere, a condição de sujeitas autoras de sua história.

Para Saffioti (1987), na origem da opressão das mulheres se encontram, sobretudo, fatores econômicos. De maneira crítica as mulheres das classes trabalhadoras, em países capitalistas periféricos, especialmente no Brasil, estão sujeitas às condições criminalizantes, somando-se a isso fatores como: pouca presença da rede social de proteção do Estado, o emprego de forças policiais

militarizadas (Forças Armadas nas chamadas Operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) nas comunidades cariocas, Força Nacional de Segurança e Polícia Militar), aliada à presença vizinha de grandes produtores no mercado mundial de drogas o que gera, assim, uma “explosão de violência urbana”, na esteira do pensamento de Wacquant (2001, p. 9):

A insegurança criminal no Brasil tem a particularidade de não ser atenuada, mas sim agravada pela intervenção das forças da ordem. O uso exagerado de força, execuções sumárias e a tortura institucionalizada geram um clima de terror entre as classes populares, que são seu alvo, e banalizam a brutalidade no seio do Estado (...) essa violência policial inscreve-se em uma tradição secular do controle dos miseráveis pela força, tradição esta oriunda da escravidão e dos conflitos agrários que se viu fortalecida por anos de Ditadura Militar. Apoia-se numa concepção hierárquica e paternalista de cidadania, fundada na oposição entre *feras e doutores, selvagens e cultos*; que tende a assimilar marginais, trabalhadores e criminosos, de modo que a manutenção de ordem de classe e a manutenção da ordem pública se confundem.

No pensamento marxista, portanto, parece que o criminoso (a) é necessário (a) ao capitalismo, seu trabalho no crime e, posteriormente, nas oficinas de “reabilitação”, desencadeiam toda uma cadeia produtiva: juiz (a), agente penitenciário, policial, vigia particular, professor (a), pesquisador (a), que de forma dialética tem no crime e no (a) criminoso (a) agentes centrais da economia que os circunda. Com efeito, não haveria necessidade de tais ocupações se não existisse aquele (a) indivíduo (a) que dedica sua vida a “produzir” o crime, sob pena de abalar a estrutura capitalista e uma série de atividades que dele sobrevive. Ou seja, não se pode erradicar o crime e o (a) criminoso (a) da estrutura produtiva capitalista, sob pena de se abalar o próprio *status quo* capitalista, eis a grande contradição do (a) “bandido (a)”.



#### 4.1 SELETIVIDADE PENAL

*A prisão é uma instituição de sequestros, não só ausência da liberdade dos indivíduos que a ela são submetidos, como também da voz, da identidade, da dignidade e de sua condição de sujeitos. Trata-se ainda de uma instituição de invisibilidades, pois seus muros demarcam as fronteiras entre as/os que ali estão para serem vigiadas/os e punidas/os e, ao mesmo tempo, as/os torna invisíveis para a sociedade que está, ao menos momentaneamente, de fora*

(GAUDAD, 2015).

A recente incorporação da criminalidade urbana, como objeto de conhecimento das ciências sociais no Brasil, indica que houve mudanças nas concepções coletivas sobre a violência e a criminalização de pessoas, quer seja nos centros de produção acadêmica, quer seja nos gabinetes de segurança pública, local no qual se implementam políticas de combate à criminalidade, além de programas veiculados na mídia eletrônica e impressa. Nesse contexto, para Adorno (1991), percebe-se um sentimento coletivo de nostalgia, remetendo a um idílico passado tranqüilo, o qual contrasta com um presente visto como violento e perigoso.

Mediante esse cenário, em que grande parcela da população ocupa espaço nas periferias urbanas, geralmente em contextos sociais pouco atendidos por políticas inclusivas e sociais perpetuando, assim, a exclusão e precarização do acesso à educação escolar e às vagas de trabalho; concentram-se as políticas de repressão e contenção social do Estado, as quais procuram uma “*pax social*” calcada no silenciamento e opressão de determinados segmentos populacionais.

**Todo contato ou vínculo social passa a ser visto como passível de impureza, o que reforça expectativas de isolamento e segregação. Trata-se de um sentimento perverso: ao mesmo tempo em que expressa a insegurança da vida social na sociedade brasileira em sua etapa contemporânea de realização, reacende desejos de soluções drásticas, enérgicas, pouco compatíveis com uma sociedade democrática voltada para a preservação dos direitos humanos.** Dai o apoio popular às blitzes preventivas nos morros cariocas e o extermínio de “delinquentes” por todo o país, expressões de ódio que se devota àqueles que transgridem as regras que protegem a vida e os bens simbólicos dos cidadãos. Daí também as propostas de contenção de violência a qualquer custo, para o que se instrumentalizam as agências de preservação da ordem pública (ADORNO, 1991, p. 10, grifo nosso).

Entende-se que a própria precariedade do sistema penal brasileiro parece ser, *de per si*, um pretense desestímulo à criminalidade das classes subalternizadas, uma vez que as condições subumanas, aliadas a violência entre detentos e agentes de segurança, parecem servir de alerta àqueles que preenchem as condições de predisposição à criminalização e o conseqüente afastamento da sociedade. Para Wacquant (2001) a adoção de políticas norte-americanas de limpeza policial das ruas e de aprisionamento maciço de pobres, dos inúteis, e dos insubmissos à ditadura do mercado desregulamentado, só irá agravar os males que já sofre a sociedade brasileira, em relação à violência urbana e ao aprisionamento de pessoas.

Em complemento, pesquisadores como Adorno (1991), Wacquant (2001) e Foucault (1979) apontam que não há comprovação estatística que a pena de prisão diminua a taxa de reincidência ou reinserção no sistema prisional, nesta esteira de pensamento, Valois (2017) sob influência da dialética marxista nos aponta a **contradição** em se pretender “acabar” com o crime organizado aprisionando pessoas: *não se combate o “crime organizado” com mais encarceramento, visto que foi o próprio encarceramento descontrolado o principal responsável pelo surgimento do tal “crime organizado”*.

Ainda acerca da reincidência criminal, Adorno (1991) entende que, entre homens e mulheres, não há, estatisticamente, diferenças significativas. **Para o pesquisador a mulher é tão reincidente quanto o homem.** Indica ainda que fatores impactantes **na taxa de reinserção de pessoas no sistema prisional tende a ser maior para aqueles condenados à pena de prisão, em face de outras modalidades punitivas, assim como para aqueles que possuem menor tempo de estudo e profissões menos valorizadas socialmente.**

Observou-se que a tendência do coeficiente de reincidência ser mais elevado nos casos em que o réu foi condenado à pena de prisão, comparativamente a outras modalidades punitivas (multas, liberdade vigiada, etc). Esse resultado veio apontar para a assertiva foucaultiana: a prisão produz a delinquência e agrava a reincidência (ADORNO, 1991, p. 22).

Ainda, em consonância com o pensamento do mesmo autor, se faz necessário separar e procurar esclarecer os termos “reincidência criminal” e “reincidência penitenciária”. Sobre o primeiro termo – de difícil prospecção

pesquisatória – tem-se por aquela pessoa que comete uma atitude considerada transgressora, conforme o código penal vigente, por conseguinte criminosa, por mais de uma vez, tendo sido, ou não, penalizada por meio das instituições sociais vigentes. O “reincidente penitenciário” é a pessoa que, ao cometer ou não um ato que infringe a Lei, ao qual está submetido, foi julgado e condenado por mais de uma vez à pena de prisão.

Prender é algo tão fácil, tão banal, hoje em dia, que há modelos de pedido e de decretação de prisão. O delegado preenche um formulário para pedir, o promotor preenche o seu para dizer que é favorável, com o juiz preenchendo a decisão e o mandado para, voilà, mais um preso nesse caótico, lotado e promíscuo sistema penitenciário. E o modelo não precisa lá de muita fundamentação, porque, se for para prender, o instinto fala mais alto dizendo que não haverá problema, pois, afinal, **prisão é sempre precaução. É o que dizem. Prisão não é mais a perda da liberdade de uma pessoa, é o Estado se precavendo contra a culpa abstrata que paira sobre todos.** (VALOIS, 2017, s.p, grifo nosso)

Nesse trabalho, entendemos que há uma forte relação entre a reincidência penitenciária e as condições sociais às quais as pessoas estão submetidas, ou seja, longe de ser aleatória, a reincidência no Brasil tem: Cor (negra ou parda), Escolaridade (baixa), Classe Social (proletária) e Residência (periferias urbanas). Nesse sentido a oferta de educação básica e profissional, além de dever inequívoco e constitucional do Estado brasileiro – também às populações em cumprimento de pena restritiva de liberdade – deve ser visto não somente como um elemento de controle social dentro e fora das prisões, indo além de um passatempo, um remédio para a ociosidade do cárcere. Para nós, *ainda que o instrumento da prisão de pessoas em massa seja indevido*, a formação educativa estatal e intencional do Estado nas prisões brasileiras e no Distrito Federal deve ofertar uma formação humanística, voltada ao desenvolvimento, tardio ou não, das capacidades inerentes à condição humana como dever do Estado.

Especialmente no tocante à Educação Básica e Profissional de mulheres em cumprimento, momentâneo, de pena restritiva de liberdade. Compreende-se que esta formação de oferta obrigatória deve entender as relações históricas e sociais que perpassam a condição e os estudos de gênero, com o intuito de compreender as diferenças biológicas entre os sexos humanos, distinção essa que, por sua vez, foi construída historicamente com base nas concepções políticas, sociais e

econômicas, em um dado momento histórico, e em uma determinada sociedade a ser pesquisada.

## 4.2 RELAÇÕES DE GÊNERO ENQUANTO CONSTRUÇÕES SOCIAIS

As necessidades das mulheres das classes trabalhadoras são parte da causa dos trabalhadores como classe.

(MISA BOITO)

Para Boito (2016 p. 6) há uma pergunta central que deve ser feita aos pensadores marxistas sobre a questão da opressão da mulher: *Na perspectiva dos interesses da classe proletária, na luta pelo socialismo, como devemos abordar a questão da opressão da mulher?* Assim, procurando responder à sua indagação, defende a autora que apenas a organização da classe operária, pelo fim do capitalismo, pode dar lugar à luta contra sua opressão. Como exemplo cita a Comuna de Paris que, imediatamente, após a tomada do poder, estabeleceu com o protagonismo da classe operária, no processo de luta entre suas primeiras medidas, a criação de creches e a igualdade de salários entre homens e mulheres. Cita, ainda, que foi na Revolução Russa em 1918 que foram estabelecidas a licença maternidade e o direito ao voto feminino.

Buscando uma análise retrospectiva com base histórica e materialista acerca do papel da mulher na constituição das sociedades humanas, Rosa Luxemburgo faz clara distinção do papel da mulher do povo na constituição social ao longo dos tempos, e de sua relação imemoriável com o mundo do trabalho:

A **mulher do povo** teve de trabalhar desde sempre. Na horda bárbara ela carregava o peso, coletava alimentos; no povoado primitivo, plantava e moía o cereal, fazia panelas, na Antiguidade, como escrava, servia aos senhores, na Idade Média fiava para o senhor feudal. (Luxemburgo apud Boito 2016, p. 96)

Para a intelectual-ativista, as mulheres proletárias ocupam papéis sociais distintos ao longo da história, diferença que é acentuada na sociedade burguesa. Ela complementa que, para o pensamento marxista, não basta apenas a igualdade de direitos das mulheres, mas uma discussão sobre o papel da dominação capitalista nas relações econômicas, as quais se refletem nas relações sociais *de igualdade de direitos das mulheres as quais não derrubam o Estado, e não tocam na dominação do capital* (Luxemburgo apud Boito, 2016, p. 97).

Na esteira do pensamento marxista - compreendendo-se que a perspectiva principal de análise deve ser a análise na perspectiva da luta de classes - compartilha-se, nesse trabalho, do pensamento de Saffioti (1991), entendemos que o gênero, como categoria, deve ser compreendido como uma construção social, afastado do naturalismo, sendo constituído e mediado pela cultura, procurando por meio da luta política a igualdade social das categorias discriminadas, reconhecendo a diferença entre homens e mulheres entendendo-as como fruto de uma convivência social mediada pela cultura. Procura-se, de forma dialética, analisar os conceitos de diferença e igualdade de forma totalitária, no qual ambos devem ser pensados de forma dialética sendo partes de um todo.

Atribui-se aqui o mesmo valor a igualdade e a diferença, na medida que não constituem-se um par dicotômico, mutuamente exclusivo, mas são cada um a condição do outro. Ademais, similariedade e diferença são duas dimensões de um mesmo processo, razão pela qual não se pode mencionar uma na ausência da outra, **a diferença é senão a outra face da identidade.** (Saffioti, 1991, p. 53)

Kollontai (2015, p. 93), ainda durante a Revolução Russa, se questiona sobre o papel da mulher nas sociedades burguesas: *Qual objetivo das feministas burguesas? Seria conseguir os mesmos direitos na sociedade capitalista que possuem os homens?* Procurando responder sua própria indagação, avança a pensadora e ativista russa: *os caminhos seguidos pelas mulheres proletárias e as feministas burguesas separaram-se há tempos. Há uma grande diferença entre seus objetivos.* Entretanto, respeitando a tradição dialética e contraditória do método marxista, cabe salientar que mesmo durante o período soviético as relações de poder entre os gêneros não foram totalmente superadas, a própria Kollontai, segundo Luedemann (2017) - apesar de publicamente em 1930 defender no seu

“exílio” como embaixadora na Noruega a liderança Estalinista - denunciou em muitos dos seus contos e novelas a situação da família soviética depois da revolução.

Em sua obra *Irmãs* que retrata mulheres da mesma condição: a dona de casa e a prostituta, exploradas pela figura opressora do patriarca da família burguesa.

Era terrível constatar que em vez de a mulher soviética conquistar o direito à vida pública, com o trabalho fora do lar, ela apenas aumentou sua jornada de trabalho: dentro e fora de casa. Não era mais “prisioneira” do próprio lar, era também da fábrica, da fazenda coletiva, do escritório burocrata. O direito patriarcal mantinha-se com a mesma força do passado. Era o pai o marido quem devia decidir sobre a vida e a morte dos filhos e da esposa. Dificilmente essa realidade foi alterada. Mesmo com o aumento das creches, a mulher continuou a assumir sozinha, os deveres e o cuidado com a casa. (Luedemann, 2017 p.202)

Verticalizando a discussão à participação dos homens nos estudos relacionados a gênero, em uma perspectiva anti-hegemônica, mesmo nos países capitalistas centrais, surge Giffin (2005), em uma análise do movimento feminista que desabrocha na sociedade norte-americana, o qual defende que mesmo durante os primeiros anos do ressurgimento do feminismo, nos anos 60, e do início dos “estudos das mulheres”, antes do desenvolvimento do conceito de gênero, havia homens interessados em participar da reflexão sobre essas questões, e ilustra, também, como o gênero está envolvido com uma forma de estruturar a prática social em geral.

Na confrontação entre Homem e Mulher nas relações sociais, fossem na esfera doméstica ou na pública, as vantagens todas, segundo os valores dominantes da sociedade individualista, competitiva e monetarizada do capital, pareciam ser dos Homens. Daí a importância de estudar as relações dialéticas de aliança, dominação, e subordinação que constroem as masculinidades e feminilidades.

O gênero se envolve com uma forma de estruturar a prática social em geral, e se funde com outras estruturas sociais tais como classe, raça, nacionalidade ou posição na ordem mundial, e concerne questões de justiça social. Isso quer dizer que, **para entender o gênero, portanto, precisamos constantemente ir além do gênero** (GIFFIN, 2005, p. 54, grifo nosso).

Seguindo essa linha de raciocínio, a autora considera o quão importante é a entrada dos homens nos estudos de gênero, o que representa uma oportunidade

muito bem-vinda de valorizar outras perspectivas – coerente com a importância dada na epistemologia feminista à natureza sempre parcial e situada dos conhecimentos, que devem ser vistos e contextualizados historicamente. Ela destaca, ainda, um estudo do qual participou homens, tanto gays quanto heterossexuais, e que possui como questão central o "poder", enfatizando, portanto, a constante modificação dos padrões de dominação, a internalização de estruturas sociais de opressão e poder, perpassando a necessidade e dificuldade de entender a inter-relação entre opressão no nível individual, além das grandes estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas baseadas na hierarquia e nos privilégios. A autora, entretanto, faz uma significativa ressalva, e destaca que os mesmos homens que são privilegiados pelo "poder" são, também, marcados e brutalizados pelo mesmo sistema do qual se beneficiam.

A vida de trabalho cotidiana de sociedades de classes industrializadas é de violência. Violência essa que se disfarça de racionalidade econômica; enquanto alguns de nós são feitos extensões de máquinas, outros são feitos cérebros separados de corpos... é a violência que expõe trabalhadores aos perigos de substâncias químicas, radiação, máquinas, ritmos acelerados, e distensão muscular. É a violência que condena a maioria a trabalhar até a exaustão durante 40 ou 50 anos até ser jogada na lata de lixo como velho e gasto. (GIFFIN, 2005, p. 49).

Ainda, segundo o pensamento da mesma autora sobre a "tríade de violência" - do homem contra mulheres, contra outros homens, e contra si mesmo - se reflete a violência cotidiana de uma sociedade de classe. De característica hierárquica, autoritária, sexista, militarista, racista, impessoal e louca, por meio de um homem *patriarcal e individualista*.

Por conseguinte, retomando a análise dialética presente na discussão binária de gênero, se faz válido trazer as considerações de Lowe (1995), o qual destaca que os estudos voltados para essa área são relativamente novos, tendo sido introduzidos no Ocidente no século XVII. Entretanto, somente no século XVIII, na sociedade liberal, que a sexualidade emerge como categoria discursiva separada, e que tal construção de discurso, por sua vez, iria instituir a ideia de *identidade sexual*.

O autor ainda destaca a relevância de certos estudos antropológicos que identificaram sociedades com três gêneros, e conclui que, somente no Ocidente moderno, o gênero é concebido como categoria universal, baseado na naturalidade

de diferenças sexuais anatômicas. Dessa forma, o estudioso desloca o eixo da análise partindo de certa fixação com a dinâmica e as diferenças “entre homens e mulheres” nas relações de gênero, para, em seguida, situar essas relações como recursos a serviço da dominação de grupos específicos, inclusive na hegemonia global do mercado financeiro.

Nessa perspectiva, para Lowe (1995), qualquer tentativa de estudar as relações de gênero precisa avançar além da descrição da evolução de “diferenças culturais” (entre mulheres, ou entre mulheres e homens) e da constatação abstrata da construção social das relações de gênero. Ou seja, para o pesquisador, somente após extrapolar esses dois princípios é que será possível investigar tais relações como elementos da política econômica atual, implicadas numa dinâmica global de dominação de nações e classes sociais e de mercantilização da vida.

Procura-se nesse trabalho, portanto, uma análise de gênero na perspectiva de retomada da luta das classes trabalhadoras, a qual intenciona colocar fim ao sistema capitalista estruturado nas assimetrias propositais e conjunturais entre despossuídos e despossuídas, entre explorados e exploradas por exploradores e exploradoras das classes possuidoras do capital e dos bens de produção, e suas necessárias estratégias e possibilidades de luta pela emancipação da mulher proletária enquanto classe social. Sob essa ótica, para Luxemburgo (2016), a mulher trabalhadora, ao longo da história, é a coluna mestra de sustentação de um sistema de dominação e exploração de mais valia do proletariado, sendo diretamente atingida pelo sistema capitalista de produção.

#### 4.3 O GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA NA CRIMINALIZAÇÃO DE MULHERES

Diante das transformações políticas e sociais que se deram na sociedade brasileira no início da década de 20, com uma crescente urbanização e industrialização de um recente ciclo apoiado na economia agrária e importação de manufaturados, há uma migração de pessoas rumo aos principais núcleos urbanos, exigindo, do Estado, um fortalecimento de sua estrutura institucional e de seus



meios de controle social.

Para Lianne Oliveira (2003), o processo industrial moderno não foi suficiente para que houvesse a absorção da massa populacional, a qual rumou às nascentes metrópoles em busca de empregos, especialmente em relação à população feminina, a qual ficou relegada a ser “uma força industrial de reserva”, atuando como dona de casa ou professora primária, atividades essas consideradas feminina.

Em paralelo com a crescente modernização urbana brasileira, começam a despontar, no cenário urbano industrial, uma série de conflitos sociais, como uma onda de rebeliões, greves e luta de movimentos sindicais, colocando a questão da “ordem social” no centro do debate político nacional. Como resposta às demandas da burguesia liberal surge o ideário das formas “modernas” de controle social, especialmente, em populações periféricas urbanas a prisão científica ou moderna.

Como parte desse pensamento liberal burguês surge, durante a 2ª Guerra Mundial, o combate à “subversão” e aos crimes de ideologia e costume. Essa postura, por sua vez, se materializa no ideário das classes políticas brasileiras, e as primeiras prisões femininas “modernas” são criadas, em 1940. A primeira delas, não por acaso, é construída no principal parque industrial brasileiro, São Paulo, seguido pelo então Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Segundo Lianne Oliveira (2003), a acusação de vadiagem era a principal causa de detenção de mulheres:

Definir a vadiagem é certamente deixar claro a classe social sujeita à sanção, dando margem, na sua generalidade, à verificação e à detenção indiscriminada de homens e mulheres, possibilitando também a prisão da prostituta, pois apesar de não constituir crime, não é também uma forma “licita” de trabalho. Assim para o caso específico da mulher, o recurso legal à **clausula da vadiagem é como um recurso eufemístico de controle e repressão de uma forma não regulamentar de trabalho, que é a prostituição** (OLIVEIRA, 2003, p. 42, grifo nosso).

Atuando sobre inspiração nos princípios higienistas e lombrosianos<sup>27</sup> o Estado busca revestir práticas de controle social – especialmente aplicadas àquelas

---

<sup>27</sup> Cesare Lombroso, cientista social italiano, influenciado pelo darwinismo e positivismo, adota uma postura que entende que características biológicas levam homens e mulheres ao cometimento de atos criminosos, defendendo uma predisposição biológica à criminalidade. Considerava a criminalidade feminina uma anormalidade.

mulheres excluídas do processo do capital – de um caráter científico e positivista, buscando um controle policesco àqueles elementos que oferecem risco à família burguesa, a “moral e aos bons costumes”. Nota-se que o cerco policial penaliza apenas as mulheres que oferecem seu corpo em troca de remuneração, não havendo a previsão legal de punibilidade aos “contratantes” dos serviços sexuais esses, usualmente, entendidos como vítimas da sedução feminina.

Em suas análises, segue Lianne Oliveira (2003) entendendo que o surgimento das penitenciárias femininas no Brasil fundamentou-se em dois principais pilares: primeiro, o combate a ameaça proletária e revolucionária de uma parcela da população feminina excluída do acesso aos meios de produção capitalistas; e, segundo, a ideia da “redomesticação da mulher”, vendo na perspectiva do encarceramento de “vadias” ou – na perspectiva pretendida nessa pesquisa – trabalhadoras no mercado capitalista de exploração e opressão sexual, vítimas de um sistema opressor e patriarcal que as vê como objetos sexuais masculino, sem a mínima garantia de direitos básicos, sendo perseguidas ao mesmo tempo em que desejadas e invejadas por parte de uma sociedade burguesa que parece, por conseqüência, não prescindir de sua presença e de sua força de trabalho até os tempos atuais.

Lima (1982) traz o estudo de dois principais ideólogos na questão penitenciária do país à época, visão que ainda se faz presente na discussão carcerária da atualidade. São eles: *José Gabriel de Lemos Brito* e *Vitório Caneppea*. Segundo a autora, em posse do que sugere Caneppea<sup>28</sup>, surge uma representação feminina da mulher que é levada à criminalidade, por romper o espaço doméstico, sendo esse visto como o espaço natural da mulher na sociedade burguesa-capitalista, ao invadir o espaço público que por natureza é reservado ao masculino.

Ainda, para Caneppea<sup>29</sup>, a mulher é levada, ou seja, é conduzida sem vontade própria à prática criminosa por alguma razão patológica ou anormal de sua personalidade. A atividade doméstica reservada às mulheres é o seu espaço natural, sendo características apenas do gênero masculino atributos como a agressividade, o uso da força, a iniciativa e a audácia criminosa reservada apenas aos homens.

---

<sup>28</sup>Disponível em:<<[http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338417413\\_ARQUIVO\\_ANPUHTEXTO\[1\].pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338417413_ARQUIVO_ANPUHTEXTO[1].pdf)>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

<sup>29</sup> Idem.

No pensamento de Lemos de Brito, segundo Lima (1982), a criminalidade feminina se tipifica, também, dentro das patologias, especialmente a loucura, que é causada por alguma disfunção afetiva e emotiva, considerando as prostitutas como “as mulheres cobertas de enfermidades transmissíveis como os vícios de que são portadoras, são a terrível imagem da mulher criminoso” (LIMA, 1982, p. 145).

O pensamento liberal acerca da concepção de gênero da mulher criminalizável impacta, profundamente, no modo como são concebidas as prisões femininas no Brasil<sup>30</sup>, direcionando o “tratamento” conservador e moralista. Assim sendo, se buscou, por meio das penalidades e atividades atribuídas às mulheres em cumprimento de pena, um exercício para sua “reinserção” social em uma condição subalternizante, preferencialmente cuidando dos filhos, e em profissões periféricas consideradas “femininas”.

Para Lianne Oliveira (2003), atribui-se às penitenciárias femininas o objetivo de recuperar, na mulher criminoso, a face desejável da santa, da pureza, e da ingenuidade, libertando-a das influências “demoníacas” que a retiraram do espaço doméstico, cenário esse visto como espaço natural da mulher, especialmente das classes excluídas, que a levam ao cometimento das práticas tidas como delituosas.

A prisão será um lugar de redenção e exorcismo. Redenção, porque o que se deseja é a recuperação da santa, e exorcismo, porque o modelo de recuperação é o da técnica da expulsão do demônio. Essa técnica implica uma visão normativa da imagem positiva. Vão ser aplicados os atributos da Santa diretamente sobre a prisioneira como prática de sua recuperação (...). A prisão será o lugar de se reabilitar a mulher a seus instintos “positivos” (domésticos) e de conter e expurgar seus instintos “negativos” ou sexuais” (LIMA, 1982 p. 145)

A partir da década de 40, na então Capital Federal situada no Rio de Janeiro, e no Estado de São Paulo, institucionalizou-se a criação de espaços específicos para as mulheres no “tratamento” da criminalidade feminina, considerando-as como “crianças” que precisam de forte orientação espiritual e moral, assim como de correção física e espacial. Logo, a administração de tais espaços correcionais, os quais eram destinados ao cumprimento de pena, foi transferida às organizações

---

<sup>30</sup> Ressalta-se, por exemplo, o fato de que a Ala de Tratamento Psiquiátrica masculina está localizada dentro da PFDF, assim como o Sanatório Penal no Complexo de Gericinó- RJ situa-se próximo da Penitenciária Feminina Talavera Bruce, reforçando a idéia de que a criminalidade feminina liga-se a questões de cunho mental.

religiosas clericais, que ficavam a cargo das freiras.

A partir daí, durante o período entre 1942 a 1955, a Penitenciária de Mulheres do Distrito Federal adotou o modelo de internato e convento, o qual reproduziu as assimetrias no tratamento de gênero, passando, então, a legitimar e a naturalizar uma visão “doméstica” da mulher nos estudos e práticas penitenciárias destinado ao público feminino.

#### 4.4 RAÇA, RACISMO E SUJEIÇÃO CRIMINAL

Qual a diferença entre criminoso comum e político? ao que Thompson respondeu: **“A diferença é que o criminoso comum também é político, só que ele não sabe”**

(BATISTA, 2003).

Segundo Valois (2017), *nem Marx acreditava na mudança da sociedade por intermédio de uma suposta força revolucionária originária do sistema prisional*, para o autor, a maior parte dos presos está encarcerada por reproduzir os valores e a moral dominante a nível marginal, na ilegalidade, porque o mundo do Estado de Direito nunca lhe foi acessível. Verticalizando-se a questão para a História brasileira, para Luciana Jaccoud (2008, p. 46) o colonialismo assentou-se historicamente no racismo, o qual teve um papel de “princípio matricial de base”. O racismo no Brasil surge associado à escravidão, porém no período da abolição, sob um discurso pseudo-biológico, se estrutura como discurso. À época, com a recente libertação dos escravos, houve a necessidade da legitimação de uma construção social e política no país, reforçando o discurso da necessidade da manutenção da unidade nacional, sob o ideário da negação da questão racial.

As teorias racistas, então largamente difundidas na sociedade brasileira, e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do século XX, quando foram substituídos pela chamada ideologia da democracia racial. Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social. (JACCOUD, 2008. p. 45)

Muito embora, após 1888, não houvesse um sistema de discriminação legal explícito, ou uma ideologia racista claramente exposta, havia, desde aquele período, um conjunto de “estereótipos negativos” que justificavam uma visão hierárquica em relação à cor do indivíduo. Nesse contexto o branco aproximava-se do ideário positivista-europeu do “homem de bem”. No mesmo período aparecem, também, as teses no Brasil do chamado “racismo científico” ou teoria da hierarquização das raças, sendo amplamente aceito pelas elites intelectuais e sociais brasileiras até a década de 20 do século passado.

Efetivamente, a República não foi capaz de promover ações em defesa da ampliação das oportunidades da população negra. A formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida nesse período permitiu a naturalização das desigualdades raciais que foram, assim, reafirmadas, em um novo ambiente político e jurídico. Não mais separadas pelo direito de propriedade, pela história, religião ou cultura, as raças se separariam por desigualdades naturais. (JACCOUD, 2008, p. 47)

Conforme apresenta Marx, buscando na categoria da contradição um dos pilares filosóficos do pensamento marxiano, pode-se inferir, dialeticamente, que a dicotomia do homem e da mulher de bem branco (a), burguês (a), positivista e liberal seria, especialmente na então capital federal, preferencialmente: o homem negro, recém-liberto, urbano, sem trabalho fixo, visto como perigoso, carregando o indesejável estereótipo do “bandido”; e à mulher negra, também urbana, saída dos serviços domésticos na casa grande, a qual era alvo de uma visão sexista e sexualizada, tida como “vadia”, sendo aquela que colocava em risco a manutenção da estrutura familiar com seu “poder de sedução”.

De acordo com Misse (2010), a **sujeição criminal** pressupõe uma “criminalização preventiva”, em que o aparato estatal atua de forma a se antecipar a uma possível ação criminosa de determinado segmento social, tendo um recorte de classe, aliado ao marcador racial como fator crucial à seleção de possíveis alvos. Entende-se aqui que não há uma heterogeneidade na seleção das pessoas que estarão provavelmente submetidas ao julgamento policial inicial, ou seja, pessoas negras das franjas urbanas, homens e mulheres, são mais sujeitas a estarem no alvo das políticas públicas de “higienização” social por meio de políticas de

“prevenção ao crime”.

constata-se uma complexa afinidade entre certas práticas criminais – as que provocam abrangente sentimento de insegurança na vida cotidiana das cidades – e certos “tipos sociais” de agentes demarcados (e acusados) socialmente pela pobreza, pela cor e pelo estilo de vida. Seus crimes os diferenciam de todos os outros autores de crime, não são apenas criminosos; são “marginais”, “violentos”, “bandidos” (MISSE, 2010, p. 18).

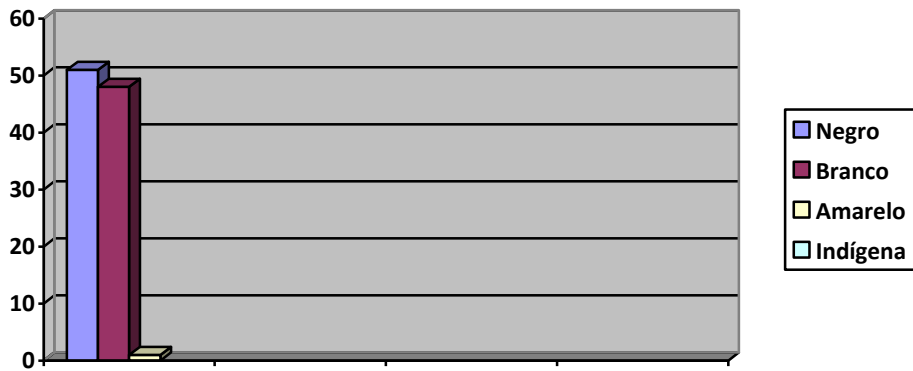
Depreende-se que, para além do ato criminoso em si, não se pode abandonar dois fatores que constituem o imaginário coletivo sobre o (a) bandido (a): sua classe social e a cor de sua pele. Sobre isso parece haver consenso entre as forças policiais, mídia e parte da classe média alta urbana, ainda que não autorizada, explicitamente, sugere-se haver um consenso entre justiça, polícia e sociedade em que determinada população deve ser afastada do convívio social, seja pela sua detenção ou por sua morte.

O sujeito criminal que é produzido pela interpelação da polícia, da moralidade pública e das leis penais. Não é qualquer sujeito incriminado, mas um sujeito por assim dizer “especial”, aquele cuja morte ou desaparecimento podem ser amplamente desejados (MISSE, 2010, p. 20).

De acordo com o IBGE (2010 In, INFOPEN 2014 p. 50), a porcentagem da população negra no país, em 2010, era de 51% da população total; sendo o número de pessoas brancas da ordem de 41% da população brasileira. Dados do INFOPEN (2014 p. 50) que apontam alguns marcadores sobre a população penal brasileira e raça e nos revela: duas em cada três pessoas presas no Brasil são negras. Pessoas declaradas negras compõem 67%, ante uma porcentagem de 31% de pessoas brancas em cumprimento de pena no regime fechado, sendo esta tendência observada na população prisional feminina ou masculina. Tal segregação torna-se ainda maior no Distrito Federal aonde três em cada quatro pessoas presas são negras, uma das maiores taxas do país<sup>31</sup>.

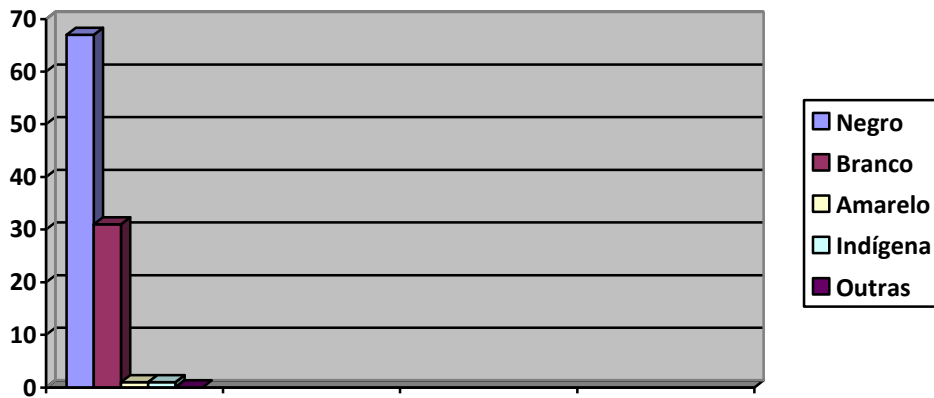
**Gráfico 2:** População Brasileira (Raça)

<sup>31</sup> Aprofundaremos a questão ao longo do trabalho no sentido de que, embora a população negra seja maioria no cárcere, no espaço educativo pesquisado é minoria.



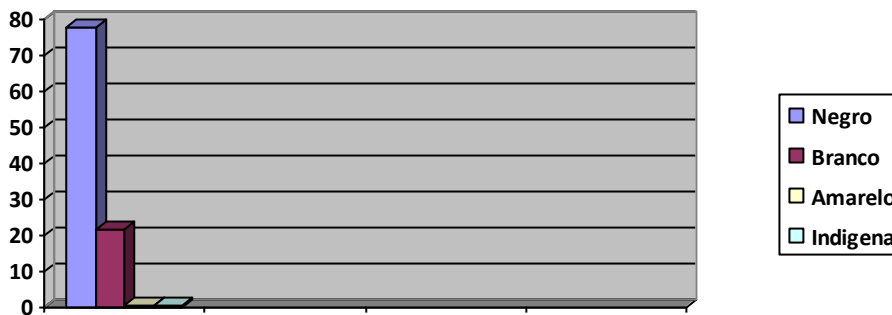
Fonte: Infopen/IBGE, 2010.

Gráfico 3: Sistema Prisional no Brasil (Raça)



Fonte: Infopen/IBGE, 2010.

Gráfico 4: Sistema Prisional no Distrito Federal (Raça)



Fonte: Infopen/IBGE, 2010.

Assim sendo, o fenômeno do encarceramento de pessoas no Brasil não pode ser analisado de forma monocausal, e deve ser associado, também, ao fator classista, uma vez que a questão racial, enquanto elemento de seleção e seletividade do sistema judiciário e penal, compõe parte do mosaico social, repercutindo naqueles (as) que estarão ocupando as vagas no sistema penitenciário, no cumprimento de pena, o que reflete necessariamente nas suas oficinas e escolas profissionais.

Em uma longa e valorosa reflexão, que a nosso juízo merece ser reproduzida na íntegra, calcada nos pilares marxistas, o Dr. Luis Carlos Valois (2017 s.p), juiz progressista e intelectual socialista, responsável pela Vara de Execuções Penais de Manaus (AM), em sua coluna publicada pelo Diário da Causa Operária em 2017, entende que, especialmente, a população negra encarcerada é um bastião, de certa forma alienada pela ideologia hegemônica, de resistência última, política inclusive – de contraponto ao Estado, legitimador de uma sociedade capitalista opressora:

Não sabe que é detentor da única violência a se contrapor à violência do Estado, das empresas, do capital, que extorque seus companheiros de infortúnio, os demais pobres. É detentor da violência criminalizada, selecionada, fotografada, a fim de servir de bode-expiatório para que todas as outras violências continuem acontecendo, mas não sabe. A questão é mesmo de ignorância. Efetivamente, **se todo crime é político, nos cárceres estão os mais valiosos representantes de uma revolução tolhida antes mesmo de ser pensada. Por isso a população deve ser mantida sem memória, principalmente a população negra, maioria entre os encarcerados, para não se lembrar de tudo o que lhe foi tirado, roubado, confiscado, para não parecer que o crime dito comum é uma espécie de reivindicação dos espólios de um crime muito maior e mais grave.** Para além da violência do próprio cárcere, que destrói por intermédio do abandono, de doenças, das grades e muros úmidos, mofados, com pessoas entulhadas até o teto, é a falta de memória, a impossibilidade de expressar a própria dor, que faz os presos se matarem. Cortam cabeças uns dos outros em um ritual macabro, fazendo o papel de seus próprios algozes. Reproduzindo mais uma vez os valores e a moral social de indiferença para com a vida, mostram para a sociedade o sangue que também corre em suas veias. Não tanto seres humanos, porque uma das funções do cárcere é destruir o ser humano que lá está, mas pessoas vivas, morto-vivas. Morto definitivamente qualquer espírito revolucionário, pois, se alguma consciência existisse da opressão, da ilegalidade a que são submetidos, da violência do Estado. (VALOIS, 2017, s.p, grifo nosso).

Neste sentido, reforçamos o entendimento da correlação intencional entre as políticas de superencarceramento no Brasil e suas correlações com as questões



classistas e raciais que se encontram, historicamente, associadas às políticas de “prevenção” criminal em voga – mais prisões, mais polícia e penas maiores – as quais parecem estar voltadas a determinado tipo de pessoas. Não obstante, a partir deste momento, discutiremos as relações entre educação profissional e trabalho no Brasil, especialmente dentro do sistema penitenciário.

## 5 SIMBIOSE EDUCAÇÃO E TRABALHO



Fonte: *Fábrica de Vassouras na Penitenciária de São Paulo*. Museu Penitenciário Paulista, 1922.

Procuramos, neste capítulo, conforme corrobora Ciavatta (2009), amparada pelas teorias de Gramsci, estabelecer uma relação histórica e social entre as categorias Trabalho e Educação, tendo como base o trabalho enquanto princípio educativo, enfocando o seu caráter formativo, e a educação como ação humanizadora, a partir da qual são desenvolvidas todas as potencialidades do ser humano. Para Marilsa Fávero (2008 p 17) o trabalho assume um valor *moral* intenso no cumprimento da pena, em vista da negação da cultura do crime futuramente. Nesse sentido, buscamos, no pensamento marxista de Hobsbawm (2005), algumas especulações sobre a influência da categoria trabalho na questão de gênero ao longo da história capitalista. Infere o autor, acerca da divisão sexual do trabalho, que às mulheres, desde o início da revolução industrial, era reservada uma carga horária maior na dupla jornada fábrica-lar.

Na grande expansão industrial, os processos produtivos reais atenuavam ou mesmo aboliam as diferenças no trabalho entre homens e mulheres, com efeitos de longo alcance nos papéis sociais, sexuais e nas convenções dos sexos (HOBSBAWM, 2005, p. 154).

Ao se considerar o estágio anterior da economia pré-industrial, predominantemente agrária, artesanal, em que a mulher e o homem trabalhavam em suas casas e a sua produção, ou pequeno comércio, ocorria em espaços singulares ou combinados, tem-se, a partir do século XIX, a separação entre Lar e Trabalho. Esse último, por sua vez, passa a ocorrer em outro espaço, o qual era pertencente ao proprietário do meio de produção. Em consequência, a mulher passa então a ocupar tanto postos de trabalho na produção industrial, quanto ficar a cargo dos afazeres domésticos, o que impactou, profundamente, numa sobrecarga feminina, e acentuou a divisão sexual do trabalho em suas dimensões privadas e públicas.

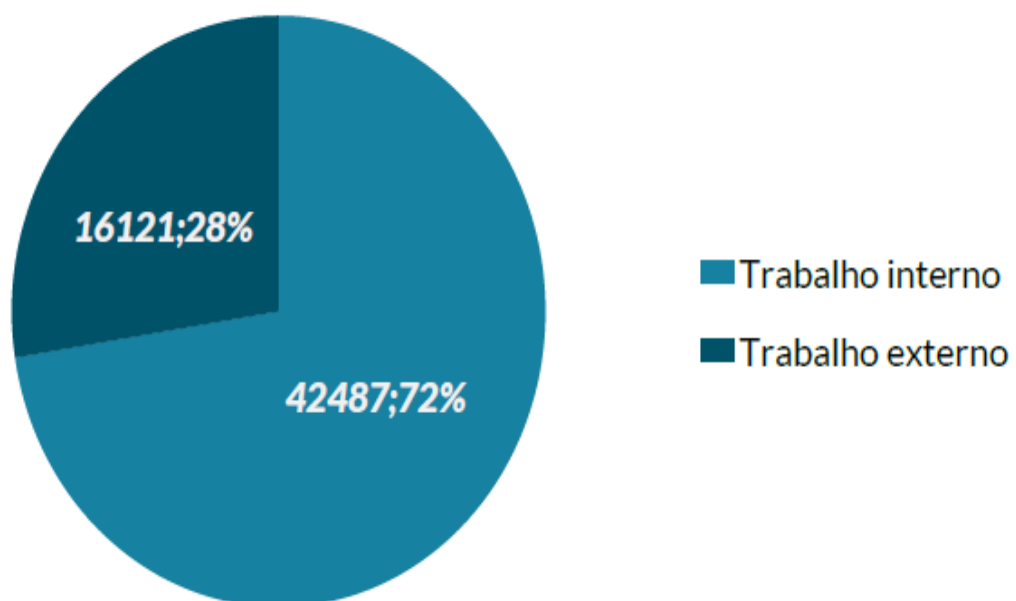
Após essa inicial reflexão sobre o cenário trabalhista, e as suas nuances envolvendo atribuição de funções entre os gêneros, nas sociedades capitalistas ocidentais, passa-se, agora, para uma análise pormenorizada dos mecanismos inerentes à educação dentro das instituições prisionais. A Educação nas Prisões, por sua vez, constitui-se num elemento estranho no conjunto de ações técnico-disciplinares, haja vista seu potencial emancipador em face de um sistema evidentemente repressor. A imprecisão sobre a definição de educação é histórica na

organização de instituições prisionais na humanidade. Mariângela Graciano (2008) considera ser educativo, historicamente nos presídios, *tudo aquilo que é pautado por rígidas normas disciplinares: atividades manuais, oficinas, cultos e pregações religiosas, programas de alfabetização, atividades culturais e esportivas, assim como o isolamento que, supostamente, dedica-se à reflexão*. Complementando-se a questão, em seu pensamento clássico, para Foucault (1979), o trabalho na prisão é definido, junto com o isolamento, como pretense agente de transformação moral da pessoa livrando-se do ócio perturbador.

Segundo o INFOPEN (2014 p. 131), existem no país 106.636 trabalhadores (as) em oficinas dentro dos espaços prisionais no país. Ainda o mesmo documento informa que apenas 22% (280 unidades) tem em seu espaço locais com oficinas de trabalho. No Distrito Federal 2 estabelecimentos (entre os 6), tem em suas dependências oficinas (um deles a PPDF).

**O Distrito Federal, o Paraná e Sergipe são os entes com mais estabelecimentos com esse tipo de equipamento.** O Rio de Janeiro, o Rio Grande do Norte e o Ceará são os estados com menor quantidade de estabelecimentos com oficina de trabalho.

**Gráfico 1:** Pessoas em atividades laborais internas e externas



**Fonte:** Infopen, 2014.

**Tabela 3:** Pessoas privadas de liberdade em atividade laboral por UF

UF	Pessoas trabalhando	Porcentagem de pessoas trabalhando
AC	1093	31%
AL	678	13%
AM	728	10%
AP	398	15%
BA	1706	14%
CE	4.281	21%
DF	2.280	17%
ES	2.198	14%
GO	1.889	14%
MA	692	15%
MG	8.831	16%
MS	4.266	30%
MT	1.648	16%
PA	1.407	11%
PB	826	9%
PE	4.982	16%
PI	314	10%
PR	3.955	20%
RJ	3	0%
RN	206	3%
RO	2.854	37%
RR	257	16%
RS	6.970	25%
SC	5.401	30%
SE	118	3%
SP	NI	NI
TO	433	13%
<b>Total</b>	<b>58.414</b>	<b>16%</b>

Fonte: Infopen, 2014.

**Tabela 4:** Tipos de oficinas nos estabelecimentos prisionais

UF	Unidades com oficina(s)	Tipo de oficinas							
		artefatos de concreto	blocos e tijolos	padaria e panificação	corte e costura industrial	artesanato	marcenaria	serralheria	outra(s)
AC	4	1			1	4			2
AL	3				1	2			1
AM	5			1	1	4	1		1
AP	2				1	1	1		
BA	6	1		2	2	5	1		2
CE	8	1		3	3	3	2		6
DF	4			2	3	2	2	2	2
ES	13			1	5	6	1	2	5
GO	9		1		3	3	2	1	
MA	2					2			1
MG	81	6	15	18	23	49	14	8	22
MS	9	1	1	3	3	2	2	1	5
MT	9		1	1	4	6	2	2	1
PA	9			2		3	3		3
PB	6					6	1	1	
PE	5	1	1	3	3	3	4	3	4
PI	2			1					
PR	22			1	10	16	1		6
RJ	1								1
RN	1								1
RO	13			1	4	5	2	1	4
RR	2					2			
RS	28		1	7	1	16	6	2	5
SC	26	4	1	8	11	3	4		16
SE	5	1			2	2			1
SP	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
TO	5					4			
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>54</b>	<b>81</b>	<b>149</b>	<b>49</b>	<b>23</b>	<b>89</b>

Fonte: Infopen, 2014.

Ainda, segundo Mariângela Graciano (2008, p. 113), ao pensar-se em Educação em Prisões no Brasil, surge dúvidas consideradas *culturalmente poderosas*, a saber: “É possível reeducar criminosos (as)? Há possibilidade da educabilidade desses indivíduos se tornar um fator de aumento de sua periculosidade?”. De modo a buscar a compreensão sobre a práxis educativa no sistema prisional, especialmente nas *oficinas de trabalho*, faz-se necessário o conhecimento do currículo utilizado, problematizando-se sua intencionalidade real e oculta, vinculada a ação docente executada, assim como a própria natureza da oferta do trabalho educativo dentro das oficinas. Nesse sentido, a fim de direcionar a discussão para o campo da pedagogia, Frigotto (2001) entende que os processos educativos – escolares ou não – *constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência*

*e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação.* Ainda, em complemento a esse raciocínio, na esteira da Pedagogia Histórico-Crítica, o autor entende que

a relação entre currículo e educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, e de outro lado, concomitantemente, a descoberta de formas mais adequadas para atingir \*esse objetivo (SAVIANI, 2008).

Ao se comparar tal ponto de vista com uma perspectiva clássica penitenciária ocidental-eurocêntrica, Foucault (1986) discorre, criticamente, de maneira aprofundada.

O trabalho nas prisões ainda é entendido em si mesmo como um elemento que transforma o homem violento, agitado, irrefletido, em uma peça que executa sua função em perfeita regularidade, tendo por função maior não a formação de uma habilidade útil, mas constituindo-se em uma relação de poder, um esquema de submissão individual e de ajustamento a um aparelho de produção.

À luz do que foi exposto, nesta pesquisa, reafirmar a intencionalidade duma abordagem sob a lente da Pedagogia Histórico-Crítica, ligada, indelévelmente, ao Materialismo Histórico Dialético, a qual procura entender a educação como fenômeno crítico, humanista, libertário e dialético; ressignificado no tempo presente, que proporciona a tomada de decisões autônomas e conscientes; que possibilite a instrumentalização e a emancipação de trabalhadoras críticas, educação que mantenha o sonho e a liberdade de pensamento enquanto direito fundamental e inalienável da mulher criminalizada durante o cumprimento de sua pena e quando de sua reintegração à sociedade. Dialogando com a perspectiva freireana (1986 p. 26), em Pedagogia da Esperança, defendemos não haver neutralidade na prática educativa.

Não há, nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum. De tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso é convencer, ou tentar convencer, os incautos de que essa é a verdade, que é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados.

## 5.1 MARCOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



**Fonte:** Padaria da Penitenciária do Estado de São Paulo no início do século XX, Museu Penitenciário Paulista (Museu Carandiru 2017)

Lembramos que, assim como na história das prisões modernas, o gênero o qual predominou nas questões do ensino profissional foi o masculino, exigindo dessa pesquisa, portanto, uma análise contextual histórica embasada em políticas pensadas e executadas, num primeiro momento, para o gênero masculino.

Gradualmente, assim como na história das prisões femininas, as mulheres vão tomando espaço no debate da educação profissional. Dessa forma, neste capítulo, procurar-se-á, à luz da historicidade do trabalho e do ensino organizado para a formação de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil, categoria central e necessária no sentido, da compreensão de como ocorreu a formação pedagógica que tinha, por finalidade, a Educação Profissional Pública. Para Anna Handfas (2010), como decorrência desse pressuposto, a contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista se manifesta pela alienação do homem de sua própria essência, na medida em que o trabalho perde seu caráter emancipador.

Ainda, no pensamento da aludida autora, sob as bases marxistas, os



fundamentos da relação teórico-marxista de educação e trabalho são inicialmente formulados na obra “a Ideologia Alemã”, escrita em 1945, a qual demonstrou, por meio do pensamento de Marx e Engels, que o ponto de partida da teoria materialista histórica é a relação entre os homens vivos e a natureza, distinguindo os homens dos animais em sua capacidade de produzir seus meios de existência.

**A necessidade de se vestir, de se alimentar e de se abrigar é uma necessidade supra histórica. O que vai condicionar historicamente tais necessidades humanas são as relações sociais de produção travadas pelos homens em diferentes épocas históricas, (...) o que constitui o materialismo histórico é o estudo das formas sociais (e não simplesmente biológicas) dos agrupamentos humanos em diferentes épocas históricas (HANDFAS, 2010, p.140, grifo nosso).**

Conforme propõem Rybalowsky e Carvalho (2015), não se deve pensar em educação profissional pública de maneira deslocada do contexto social econômico da história capitalista periférica brasileira, uma vez que as relações histórico-sociais e econômicas da sociedade brasileira, ao longo dos séculos, impacta profundamente no modo de se pensar a educação profissional pública no país.

O ensino profissional no Brasil ocorreu de forma não sistemática, e pouco organizada, nos primórdios da colonização portuguesa, tendo em vista que, inicialmente, coube à Companhia de Jesus e aos jesuítas a sistematização escolar, nos moldes europeus e cristãos, no período do “descobrimento”. Entretanto, seus principais objetivos pedagógicos pouco estavam preocupados com a formação profissional de trabalhadores, e sim voltados à catequização de indígenas e ligados aos conhecimentos morais e religiosos.

De acordo com Cunha (2000, p. 29):

a aprendizagem sistemática de ofício não tomou, na Colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola de ensino manufatureiro”

Com o aumento do tamanho e da complexidade da população brasileira, especialmente no período das guerras napoleônicas<sup>32</sup>, com a chegada da corte

---

<sup>32</sup> Guerras Napoleônicas é a designação do conflito armado que se estendeu de 1803 a 1815, no qual

portuguesa no porto do Rio de Janeiro, gradualmente houve a necessidade da formação de profissionais (especialmente artesãos e artífices), de modo a garantir o funcionamento das fábricas e arsenais militares recém-instalados no país.

Desse modo foram introduzidas, no Brasil Colônia, as Corporações de Ofício, que de acordo com o pensamento de Rybalowsky e Carvalho (2015) assumiram diferentes formas, dependendo do local onde eram efetivadas, e seu objetivo visava controlar determinados ofícios e definir, através de certificação, quem podia ou não os exercer.

Ainda, durante esse período do Brasil Colônia, ocorre uma profunda separação entre o aprendizado do trabalho: manufatureiro e artesanal urbano, e o trabalho agrícola nas fazendas e engenhos de cana de açúcar. No interior, a aprendizagem dos ofícios deu-se nas próprias fazendas e engenhos de cana-de-açúcar, sem grandes preocupações teóricas. Nas cidades, principalmente nos arsenais navais, deu-se o treinamento de diversos profissionais, incluindo carpinteiros, calafates, ferreiros e diversos outros tipos de operários necessários para o ramo. Cunha (2000) entende que o ensino ocorria nos arsenais navais para escravos e libertos, especialmente àqueles dedicados à construção de embarcações militares e de transporte de pessoas e mercadorias.

É válido ressaltar que, em 1888, com a libertação formal dos escravos, diante das pressões do capital internacional – o qual desejava que se formasse no país uma população de trabalhadores assalariados – surgia um cenário repleto de potenciais consumidores de produtos produzidos além-mar, pois, dentro do contexto da Revolução Industrial, havia a necessidade de transformar os recém libertos negros em mão-de-obra capitalista, ainda que de forma periférica e assalariada, ficando os meios de produção ainda nas mãos dos antigos senhores. Inegável observar o caráter humanista da libertação dos escravos, ainda que tardiamente. Entretanto, se faz necessário entender essa libertação dentro da lógica materialista histórica e dialética, a partir da qual se procura entender as atividades humanas e sociais de cada tempo histórico.

Ainda segundo pensamento de Anna Handfas (2010, p. 143), em sua abordagem acerca da relação de produção, dominação e ideologia nas sociedades

---

a quase totalidade das nações da Europa se opuseram a Napoleão Bonaparte, herdeiro da Revolução Francesa e ditador militar.

capitalistas, destaca que,

no modo de produção capitalista, a produção dos objetos de utilidade social é inteiramente subordinada à produção da mais-valia, isto é, à produção ampliada do capital. A própria produção está subordinada a exploração, portanto, à produção ampliada do capital. Sob essas condições é que a classe burguesa pode exercer seu domínio político e ideológico sobre a classe trabalhadora.

Sob essa perspectiva, podemos entender que havia uma dupla função social nos primórdios da educação profissional brasileira: a aprendizagem de ofícios úteis, e a introdução da classe recém-saída da escravidão à nova realidade capitalista-liberal: o trabalho assalariado.

Compreende-se, assim como Rybalowsky e Carvalho (2015), que as propostas de educação profissional, no período pós-abolição, eram essencialmente assistencialistas, fortemente influenciadas pelo *status quo* religioso-cristão, em que os jovens e crianças aprendiam a obedecer, a se submeter, e se adaptar à nova ordem, de forma “pacífica”, transformando o senhor de engenho, o proprietário de escravos e escravas, em fazendeiros, industriais e comerciantes liberais. Os espaços de aprendizagem profissional, destinados apenas ao sexo masculino, eram orfanatos e casas de abrigos, ainda na lógica de uma educação “menor” destinada aos jovens pobres ou inválidos.

Nesse contexto surge, como uma “revolução no ensino”, no final do século XIX, os Liceus de Artes e Ofícios, com relevante interesse econômico na formação de mão-de-obra, e com uma melhor qualificação técnica, a fim de preparar os trabalhadores para operar as máquinas recém-chegadas da Revolução Industrial, nas fazendas, engenhos e nas incipientes metrópoles. Como registra Marx no clássico Manifesto Comunista:

A burguesia não pode sobreviver sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, e com eles todas as relações de produção, e com eles todas as relações sociais. (...) Revolução ininterrupta da produção, contínua perturbação de todas as relações sociais, interminável incerteza e agitação, distinguem a era burguesa de todas as anteriores. (MARX, 2010, p. 43)

Em 1909, durante o governo republicano de Nilo Peçanha, criaram-se 19 escolas de Aprendizes e Artífices<sup>33</sup>, mantendo a tradição de forte cunho assistencialista, destinando o ensino profissional aos pobres, sendo utilizado como uma tentativa da contenção da chamada “desordem social”. De acordo com Rybalowsky e Carvalho (2015), um dos objetivos dessas instituições públicas de ensino profissional primário gratuito era a qualificação dos trabalhadores assalariados e dos subalternos filhos do proletariado, vistos como potenciais delinquentes e marginais. Essas escolas ainda trouxeram uma inovação metodológica: sua abrangência nacional, buscando a unidade por meio de uma legislação única, ligada a uma mesma estrutura administrativa e pedagógica, vinculada ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio.

Ademais, o avanço da industrialização no país, assim como o aumento da concentração de populações urbanas nas capitais – especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro – associados a fatores tais como: o poderio da economia cafeeira, a enorme demanda da construção civil urbana, as novas indústrias e a imigração europeia e asiática nas fazendas do interior paulista e estados da região sul, fez com que as necessidades da formação profissional no Brasil fossem alteradas.

Com a urgência da formação do trabalhador nessa nova estrutura e organização social, espacial e econômica do trabalho, a partir de 1920, sob forte influência pedagógica, na qual se destaca o pensamento escola novista de Fernando de Azevedo, ocorreram importantes marcos no ensino profissional, especialmente na Capital Federal.

Fernando de Azevedo revela preocupação com a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para as práticas educativas e reuni-las sob uma administração eficiente vendo na escola uma instituição apropriada para a função. (...). As estratégias de construção deste modelo foram de várias ordens: a obrigatoriedade escolar; busca da garantia de frequência a um tipo de escola; a reorganização administrativa; criação de funções pedagógicas (...) para ele o que caracterizava o espírito da civilização em sua época era a indústria, a democracia e a racionalização da vida, possibilitada pelo avanço da ciência. (Rybalowsky e Carvalho 2015, p. 205)

---

<sup>33</sup> O pesquisador-autor da presente obra foi interno de uma das poucas escolas ainda existentes, nesse formato, a Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo, situada na cidade de Vila Velha – ES. Após 1 ano de internato formou-se Marinheiro de Máquinas e Artífice em Carpintaria Naval.

Retomando-se a perspectiva pedagógica histórico-crítica, para Saviani (2013), o ideal da escolanovista envolvia três aspectos: - Escola Única, - Escola do Trabalho e Escola Comunidade. A escola única era uma educação inicial padronizada, comum, obrigatória e gratuita com duração, em face das limitações financeiras de cinco anos. A escola-comunidade buscava a organização do espaço escolar e pedagógico, de modo a replicar a vida em comunidade, priorizando-se os trabalhos em grupo. Já a escola do trabalho, nos ideais da escola novista de Fernando de Azevedo, de acordo com Saviani (2013 p. 213),<sup>34</sup>

sobre a base do nível primário, que seria a escola do trabalho em geral, seriam instituídas: a escola vocacional, para experimentar e selecionar, e a escola profissional que especializa, isto é, dá ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um ofício determinado ou um grupo de ofícios correlatos. Esta modalidade de escola se constituiria como elemento orgânico no sistema de educação popular, instituído para uma sociedade baseada na organização do trabalho e da indústria”

Observa-se uma mudança no discurso ideológico sobre o papel da educação, especialmente das classes populares, buscando a formação para além de trabalhadores, mas também de consumidores da nova classe média baixa urbana, buscando influir também nos hábitos, gostos e valores da nova população que habitava as regiões periféricas e menos abastadas dos centros urbanos.

De acordo com a historiografia da época, no início da educação profissional no Brasil, não se pensava na questão da formação da mulher para o trabalho, apenas a partir da introdução das pedagogias liberais-escola novistas, do aumento da população urbana e da maior participação das mulheres na vida civil da sociedade brasileira, ainda que de forma incipiente, é que se inicia a busca da formação profissional de mulheres no país, tema ao qual se procurará discorrer no próximo capítulo desse trabalho.

---

<sup>34</sup> Torna-se necessário salientar o aspecto contraditório da obra de Fernando de Azevedo, para Saviani (2013 p. 216) “se não aceitarmos a contradição, não entenderemos Fernando de Azevedo”. Ainda que se considere como um ideólogo ligado às ideias autoritárias do Estado Novo e às concepções sociológicas da sociologia positivista, ao entender a escola-comunidade como “a escola do trabalho em cooperação” declara-se “socialista, um homem de esquerda”. (SAVIANI, 2013, p. 215 apud AZEVEDO, 1973, p. 225).

## 5.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL

Um clima de efervescência social, cultural e política caracteriza o período dos anos 20 do século passado, ascensão da burguesia industrial paulista, declínio da economia cafeeira e progressiva expansão dos aglomerados urbanos ensejam, no campo educacional, significativas mudanças de acomodação das estruturas políticas e pedagógicas, com intuito de adequá-las à nova ordem do capital.

De acordo com Saviani (2013), no campo educacional, emergiram, de forma a procurar sustentar o Estado de Compromisso<sup>35</sup>; de um lado as forças do capital burguês-industrial urbano e, de outro, a Igreja Católica, a qual buscava manter sua hegemonia ideológica na chamada “batalha pedagógica”. Às mulheres, recém incorporadas às fileiras das classes trabalhadoras urbanas, era reservado um papel secundário nas políticas educativas, especialmente àquelas profissionais.

Encontra-se, nesse ponto, uma possível simbiose entre as políticas penitenciárias e educativas reservadas às mulheres: um papel secundário e subalternizante, relegando a esse público as “sobras” de um sistema que não foi pensado para elas. Para Rêses (2015), *os modos de ser de homens e mulheres dependem de todo um arcabouço social, histórico e cultural que faz com que masculinidade e feminilidade marquem cada pessoa de um determinado local e momento.*

Ainda no ano de 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, no que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. Com uma série de medidas determinadas por meio de Decretos, sem participação do Legislativo, se procurou regular a educação nacionalmente, de forma centralizada, normatizando a organização de diferentes níveis de ensino, reestabelecendo, também, a obrigatoriedade da educação religiosa no ensino superior.

Segundo Azevedo e Ferreira (2006), a ascensão getulista ao poder favoreceu a expansão da educação feminina de uma pequena elite, subordinando as

---

<sup>35</sup> Para Saviani, o termo designa que o estado se coloca como um agente instrumentalizador, no plano governamental, da hegemonia burguesa industrial.

aspirações acadêmicas e profissionais da maioria das mulheres ao controle social do espaço escolar, preservando a hierarquia de gênero ao diferenciar conteúdos para meninos e meninas.

A meta do sistema educacional não era fomentar a emancipação intelectual, econômica e social feminina, mas mobilizar eficientemente as mulheres para promover a saúde física, a prosperidade econômica nacional e a estabilidade social e política. (...) Como mediadora entre o velho e o novo, a educação feminina associava grandes doses de educação moral e de disciplina social à instrução em conhecimentos e habilidades básicas. A tarefa atribuída à mulher era “civilizar”, “eivar” e “redimir” o mundo, não transformá-lo (BESSE, apud Azevedo; Ferreira, 2006, p. 216).

A modernidade de uma sociedade recém-saída do modelo escravagista-rural trouxe novos papéis sociais aos gêneros, maior participação política, acesso à formação básica pública e universal, e um maior protagonismo familiar, possibilitando às mulheres novas perspectivas profissionais e sociais, especialmente àquelas que ocupavam o espaço urbano nas emergentes capitais. Para Azevedo e Ferreira (2006), tanto São Paulo como Rio de Janeiro foram emblemáticas na configuração desse modelo concretizado na intensa urbanização, na introdução de hábitos e prática de produção e consumo ligados à ordem capitalista.

Na nova ordem recém-instituída: urbana, capitalista, autoritária e industrial é reservado um novo espaço na organização espacial e social às mulheres. Essa configuração as transformou em um local de liberação e de relativa autonomia para as mulheres, assim modernização das relações sociais e de gênero.

Sair fisicamente: deambular fora de sua casa, na rua, penetrar em lugares proibidos – um café, um comício –, viajar. Sair moralmente dos papéis designados, construir uma opinião, passar da sujeição à independência: o que pode ser feito no público assim como no privado (...) a urbanização concorreu para as redefinições das normas de gênero, das quais emergiu a mulher moderna – reconhecida de modo contraditório como um símbolo do progresso e ao mesmo tempo como uma ameaça à família –, outros processos interdependentes relacionados aos padrões burgueses de interação social foram determinantes para a metamorfose da família e para o surgimento de um novo estilo de vida para a mulher. O primeiro refere-se às transformações de ordem política que limitaram progressivamente a autoridade masculina. A intervenção crescente na família por parte do Estado nacional, em seu processo de constituição desde o século XIX, reequacionou o poder absoluto do homem sobre o grupo familiar; o Estado passou a normatizar a vida social em diversos aspectos como a administração da justiça, a segurança, a regulamentação dos direitos de

propriedade, além de outras instituições extrafamiliares que assumiram muitas das funções da família patriarcal extensa, como a medicina e a escola (FERREIRA; AZEVEDO, 2005, p. 233).

Diante de tamanhas alterações na ordem social, política e econômica na sociedade brasileira, em seu período de transição dos paradigmas à nova ordem capitalista de organização do trabalho, a transição do modelo urbano trouxe impactos significativos à escolarização das mulheres nesse período histórico, verificando-se a presença feminina em todos os níveis escolares, inclusive nos cursos superiores, e especialmente nos cursos de magistério. Rêses

a aceitação do trabalho feminino se tornava maior devido ao assalariamento das classes médias que viam, nas Escolas Normais, uma preparação para o lar e a família, devendo a mulher preservar o ideal de pureza e submissão reservado àquelas que cuidam (nas enfermarias), educam (nas escolas) e atendem (nos escritórios e lojas) (RÊSES, 2017).

Em completude, discorrem Ferreira e Azevedo (2005).

As políticas educacionais ao mesmo tempo em que cogitavam a escolarização universal em nível primário também propunham formas especializadas de escolarização, definidas conforme a classe social e/ou o gênero dos indivíduos. Deste modo, ao lado das modalidades tradicionais de ensino (primário, secundário e superior) desenvolveu-se outro ramo dedicado à formação profissional, o qual consistiu no “primeiro sistema educacional de abrangência nacional”, dotado de propósitos comuns, regulado por uma mesma legislação, e subordinado a mesma autoridade administrativa e pedagógica. Esse sistema contemplava escolas profissionais para mulheres, oferecendo cursos que incluíam a capacitação técnica em atividades domésticas, comerciais, artísticas e pedagógicas (FERREIRA; AZEVEDO, 2005, p. 240).

Em meio a essa nova estruturação social, a mulher passa a ocupar uma posição de consumidora. Isso se deve ao fato das famílias, e das classes urbanas, passarem a ser movidas, amplamente, pelo industrialismo capitalista. Ou seja, nesse cenário, a fonte de renda feminina passa a ser, cada vez mais, indispensável na vida econômica da família. elas eram formadas para o mercado de trabalho, mas apenas com uma educação básica e profissional. Entretanto, tais profissões eram pautadas nas diferenças de gênero, e refletiam, no espaço público, as características de



submissão e servilismo que eram frequentes no espaço privado.

Ainda, buscando compreender a formação profissional dessas mulheres, surge o contexto pós 2ª Guerra Mundial. Conforme ressalta Saviani (2013), esse período, por sua vez, contou com a maciça participação da mão de obra feminina no chamado “esforço de guerra”, tanto nos países capitalistas como na União Soviética. Dessa forma, ocorre um grande impulso na necessidade da formação dessas trabalhadoras no hemisfério ocidental do mundo, o que resulta num impacto direto nas concepções formativas e educativas das classes trabalhadoras urbanas femininas.

Ademais, o autor relembra que o Brasil foi pouco impactado, materialmente, pelo período da guerra. Devido ao fato do país ter uma aliança com as potências aliadas capitalistas, há um período desenvolvimentista – inicialmente sob o governo eleito de Juscelino Kubitschek. Esse período foi voltado à construção de obras industriais de vulto, novas usinas, parques fabris modernos e a construção da nova capital “Brasília”. Cidade-monumento a qual foi projetada como símbolo de uma nova era “dourada” do país, ainda que financiada em grande parte por meio de empréstimos e acordos internacionais com a grande potência capitalista consolidada: os Estados Unidos da América.

No campo ideológico, Saviani (2013) ressalta que se iniciou um embate entre dois campos antagonistas: os *desenvolvimentistas* e a doutrina da *interdependência ou Doutrina de Segurança Nacional*. O primeiro, se organizou a partir do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), os quais buscavam uma nacionalização da indústria – ainda que mediante financiamento e apoio dos países capitalistas centrais. O segundo, principal ideário do Golpe Militar, foi disseminado entre a alta oficialidade do Exército Brasileiro na Escola Superior de Guerra (ESG), na obra *Geopolítica do Brasil* (1966) na noite de 31 de março de 1964, ocorre o golpe militar contra o governo eleito de João Goulart, irrompendo a violência contra os “traidores da pátria”: artistas, políticos, professores e intelectuais assim como militares do campo progressista foram paulatinamente perseguidos, segundo o Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu os setores politicamente mais mobilizados à esquerda no espectro político, como por exemplo o CGT, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e a ocorrência de casos de tortura foi comum, especialmente no Nordeste. O líder comunista Gregório Bezerra, por exemplo, foi amarrado e arrastado pelas ruas de Recife.

Com o Golpe Militar de 64, ocorre uma guinada radical no sentido do alinhamento ao projeto de dependência, ligação econômica e ideológica ao capitalismo estadunidense; aprofunda-se a “limpeza étnico-ideológica” com a cassação, prisão, tortura e morte de pensadores, educadores e ativistas ligados à cultura e educação populares.

Segundo o entendimento de Saviani (2013), o aprofundamento das relações capitalistas, decorrente da opção pelo modelo associado-dependente,<sup>37</sup> trouxe o entendimento de que a educação tinha um papel importante no projeto de país, alinhado às potências ocidentais durante o período da Guerra Fria. Para ele, sob influência das teorias da dependência assim como dos países capitalistas centrais, as ideias de Theodore Schultz especialmente a “Teoria do Capital Humano” se disseminam entre os ideólogos da educação brasileira, sendo um marco desse novo modelo pedagógico no ideário nacional, a promulgação da Lei nº 5692/71 a LDB do período militar.

Acentua-se, nesse período, a influência de organismos internacionais sobre os caminhos pedagógicos da educação propedêutica e profissional, como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe); OEA (Organização dos Estados Americanos); OIT (Organização Internacional do Trabalho); ONU (Organização das Nações Unidas) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).

Em continuidade, se intensifica na educação brasileira, com o estudo e a implementação de projetos pedagógicos, na educação básica e profissional, de pensadores ocidentais ligados às concepções capitalistas, voltados à formação de uma classe trabalhadora que associava ideias administrativo-econômicas às

---

<sup>37</sup> Ideologia encampada pela ESG, durante a guerra fria, a qual apoiava a industrialização da indústria por meio da desnacionalização da economia (SAVIANI, 2013, p. 363).

intenções pedagógicas. O intuito era, portanto, transformar a educação em conhecimento útil à formação de trabalhadores do capital. Para Saviani (2013), **a base ideológica do escolanovismo é o liberalismo**, sendo reproduzida por meio da pedagogia tecnicista.

Com base no pressuposto da neutralidade científica, e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga ao processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (...) aqui o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, de forma parcelada executando determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos (SAVIANI, 2013, p. 380).

Retomando-se a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 11 de agosto de 1971, por meio da Lei Federal nº 5692, a qual fixava diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, converte-se – na visão de Saviani (2013) – a tendência produtivista (Tecnicista) em pedagogia oficial do Estado, tendo sido introduzidos diversos marcos regulatórios, tais como: a progressiva profissionalização do ensino médio, a inclusão da disciplina moral e cívica na base curricular comum nacional, e a obrigatoriedade do ensino básico dos 7 aos 14 anos.

Ademais, conforme aponta o mesmo estudioso, no período final da década de 70, após um forte período de repressão a opositores, início dos anos 80, ocorre um inevitável colapso da economia e da política militarizada, com uma lenta e gradual abertura política, e com o retorno de brasileiros exilados, além duma tímida, porém, progressiva distensão da ditadura militar e seus consequentes impactos nas pesquisas e práticas pedagógicas, que, aos poucos, serviu de referência ao Projeto Darcy Ribeiro, base da nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação de 1996.

Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República, que decorreu da abertura “lenta, gradual e segura”. Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista constituiu-se na nova LDB, essa mesma visão culmina na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2013, p. 366).

Em paralelo a essa nova configuração político-educacional, surgem associações, organizações sindicais e movimentos da sociedade civil ligados à educação e à luta da classe trabalhadora em seus diversos níveis, entre esses grupos se destacam: ANDE (Associação Nacional de Educação); ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação).

Outro projeto, o qual merece a devida alusão, é o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA)<sup>38</sup>. Criado em 1989, em parceria com a Universidade de Brasília, teve como objetivo imprescindível o resgate histórico da luta pela Educação Popular e a democratização em Brasília – DF. De acordo com Rêses et al. (2012, p. 541) o projeto se constitui como:

[...] espaço político organizado, em rede, da sociedade civil, para o exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos e associações representativas, sindicatos empresas, e entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e Entorno.

As contribuições desses movimentos, por sua vez, trazem à tona renovadas concepções educativas, impulsionadas pela Pedagogia Histórico Crítica, a qual foi utilizada como paradigma pedagógico-epistemológica ao longo desta pesquisa. Conforme Saviani (2013), essa corrente de pensamento visa a) diagnosticar as principais linhas teórico-pedagógicas, seus limites e contribuições, anunciando a necessidade de uma nova teoria; b) denunciar, uma vez que realça a polêmica em contraponto à Escola Nova; c) propor alternativas metodológicas, entendendo a educação enquanto força e instrumento político. Em completude a essa linha de reflexão, o estudioso reforça sua indissociável ligação com o materialismo histórico dialético:

Pode-se considerar que **a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico**, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, **com a psicologia histórico-cultural** desenvolvida pela

---

<sup>38</sup> O grupo foi desenvolvido com a participação intensiva do Prof. Renato Hilário dos Reis e da Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza Pinho Pereira, ambos <sup>38</sup> da Faculdade de Educação da UnB Disponível em: << <http://forumeja.org.br/df/>>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Escola de Vygotsky. **A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens**, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2013, p. 423, grifo nosso).

Saviani (2013), sustentado nas ideias de Marx, Engels e Gramsci, principais fontes teóricas do autor, propõe a discussão entre as relações pedagógicas e sociais a partir de uma visão crítica ao capitalismo, e sua consequente divisão de classes, pautada pela acumulação do capital. O pensador entende como categoria central de análise o *trabalho*, esse entendido como um modo de relação do homem e da mulher com a natureza, transformando o mundo natural e sua realidade no mundo social.

Muito embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha se fortalecido nos anos 80, o clima de transição na nova democracia, resultante da Constituição de 1988, com a ascensão no Brasil, e nos países latino americanos dos governos neoliberais, pautados nas doutrinas do chamado Consenso de Washington<sup>39</sup>, não foi favorável a adoção das políticas preconizadas pelos educadores marxistas, os quais adotavam o materialismo histórico dialético como doutrina pedagógica e epistemológica.

No Brasil, devido a essa relação trabalho/ensino, esses estudiosos, por sua vez, revisitaram as teorias pedagógicas do escolanovismo, do tecnicismo e do neoprodutivismo. A inspiração se deu baseada nos modelos de produção das economias emergentes asiáticas, especialmente o toyotismo do Japão que, em substituição ao paradigma anterior fordista de superespecialização compartimentada, visava à formação de “trabalhadores polivalentes”, que disputem cotidianamente a posição conquistada por meio da exacerbação da competitividade e produtividade. Nesse contexto, portanto:

---

<sup>39</sup> Consenso de Washington é uma conjugação das grandes medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

Reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente (...) manteve-se a importância da escola para o processo econômico produtivo, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido, a lógica que veio prevalecer é voltada para a satisfação dos interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 429).

A educação profissional passa a ser entendida e fundamentada sob a lógica da empregabilidade, em que cabe ao indivíduo se preparar para a competição pelos empregos disponíveis, não há mais expectativa na nova lógica produtivo-liberal-capitalista do pleno emprego. Assim sendo, ao (a) estudante-trabalhador (a), cabe, de acordo com o seu grau de escolaridade, tornar-se mão-de-obra disponível às empresas contratantes. A teoria do capital humano de Schultz aparece, agora, revisitada sob a forma do neoprodutivismo.

Essa “Pedagogia da Exclusão” neoprodutivista, conforme Saviani (2013), assume deliberadamente que não há lugar para todos na nova ordem mundial, e, somada à crescente automação dos modos de produção, conduz à exclusão deliberada de pessoas, assim como o acesso dessas aos meios de produção, preparando os trabalhadores (as) das classes sociais mais baixas – que algumas vezes sequer chegam ao mercado de trabalho – em cursos de formação profissional, que visam, além do emprego formal, a informalidade, o trabalho por conta própria, o voluntariado e a precarização das relações trabalhistas.

A de formação profissional, seja por cursos da iniciativa privada, ou por meio de programas governamentais de formação profissional, contribui para o aumento de empregos periféricos, além de se mostrar perversa, no sentido de introjetar naqueles, que por algum motivo não conseguem sucesso na nova ordem, a ideologia do fracasso individual, ou seja, as “oportunidades” estavam disponíveis, e o insucesso pessoal deve-se única, e exclusivamente, a ele (a) indivíduo (a).

As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuindo, exponencialmente, o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e dilatando o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo. O resultado deste retorno ao livre mercado e ao capital sem regulamentação é um tempo que Forrester (1997) denominou de horror econômico. **Tempo de ampliação do desemprego, da**

**precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender** (FRIGOTTO, 2001, p. 72, grifo nosso).

Do ponto de vista teórico, as “Pedagogias da Exclusão” impactam as políticas educacionais das economias periféricas, sobretudo da América Latina, as quais, mesmo sob forma precária, parecem buscar, nos modelos de produção, seu paradigma teórico para a formação das mulheres em cumprimento de pena que têm acesso à formação dentro do sistema carcerário. Observa-se que a terceirização dos espaços educativos, sob forma de *oficinas de trabalho*, ganha, paulatinamente, campo nos espaços prisionais públicos, que mesmo sob administração do Estado, parecem ser “favoráveis” à instalação de plantas industriais ao lado dos pavilhões penitenciários.

Nesse sentido, retomando a discussão para a Educação nas Prisões, Rangel (2007) nos aponta que quando a terceirização se impõe, os interesses das pessoas em cumprimento de pena caem para o segundo plano nos países da América Latina, da Ásia e da África que estão desenvolvendo programas educativos centrados, principalmente, na formação para o trabalho mediante oficinas de produção. No contexto feminino isso é ainda mais dramático, pois, mesmo que esteja em menor número, fator o qual poderia representar uma vantagem, acaba se tornando uma desvantagem, haja vista que as administrações locais não costumam fornecer-lhes cursos específicos, em razão do número suposto reduzido de mulheres “interessadas”.

Observa-se que **os programas educativos desenvolvidos nas prisões enfatizam por demais o desenvolvimento de competências para o trabalho**. A princípio, a escolha desse caminho é perfeitamente justificável, a fim de possibilitar aos presos sua reinserção social. Mas a realidade é bem diferente, pois a formação em oficinas, que são, na realidade, muitas vezes, fábricas terceirizadas, demonstrou poucos resultados convincentes no que se refere à formação dos detentos e à sua absorção pelo mundo do trabalho (RANGEL, 2007, p. 90, grifo nosso).

A partir deste ponto, pretendemos abordar a Educação em Prisões enquanto ramo da Pedagogia, o qual se dedica à educação formal, não formal e informal, as quais ocorrem nos espaços privativos de liberdade de adultos e de adultas. O intuito é verticalizar, teoricamente, a discussão acerca da formação profissional nesses locais.





## 6 EDUCAÇÃO EM PRISÕES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Mosaico. Museu Penitenciário Paulista. Keibe Makeba, 1999.

“Em 1934, saia da prisão o famoso bandoleiro nordestino Antônio Silvino.  
 Um grupo de estudantes de Direito foi visitá-lo e conhecê-lo.  
 Na turma Aberlardo Jurema, ex- Ministro da Justiça:  
 – De sua experiência na cadeia, qual a lição mais importante que aprendeu?  
     – Não quero falar isso para não irritar o governo.  
 – Mas o senhor está livre é um cidadão com todos os direitos, pode dizer o  
     que pensa e deve dizer.  
     – Então vou dizer,  
         meus filhos  
 Nunca vi ninguém com mais de 50 mil réis preso.”

(NERY, In VAN DER POEL, 1981)

De forma a aprofundarmos as reflexões sobre a educação nas prisões e sua interface com as práticas laborais, procuramos junto à **experiência socialista de Makarenko** subsídios que dialogassem com as categorias: Educação e Trabalho em espaços de afastamento. Entendemos que a Pedagogia construída na famosa Colônia Gorki, de 1920 a 1927, e posteriormente na Comuna Dzerjinski – entre 1928 e 1935; pode servir de paradigma para se entender como se pensava a educação de jovens “infratores” no regime socialista, e como esse modelo teve influência sobre a concepção dialética entre educação e trabalho nas pedagogias crítico-marxistas, as quais abordam a temática da educação e do trabalho em espaços de afastamento.

O trabalho como princípio educativo não pode ser tomado como uma concepção abstrata. Para Makarenko, o trabalho deveria fazer parte de um sistema geral de coletividade, separado do estudo como trabalho produtivo, no lugar. A escola makarenkiana é organizada de acordo com os princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando-se a centralidade da sala de aula (LUEDEMANN, 2017 p. 23)

Optamos, portanto, propositalmente, em abordar o pensamento de Makarenko no capítulo dedicado à Educação em Prisões. Tal escolha se deu devido ao fato de considerarmos que a obra do autor é paradigmática e inovadora na Pedagogia do Socialista, influenciando, ainda que de forma não suficientemente evidenciada, discussões sobre a temática até a presente data.

Desde o início quando assumiu a direção da colônia de jovens delinquentes, Makarenko tinha consciência de que seria necessária uma nova teoria pedagógica para o trabalho de educação socialista. No seu caso a situação era ainda mais difícil porque o trabalho de reeducação dos jovens delinquentes estava muito marcado por antigos preconceitos: o jovem esta

marcado pela criminalidade e seu caráter dificilmente mudará; ou que estes jovens dificilmente desenvolveram uma cultura mais refinada, devendo ser educados apenas para o trabalho manual. (LUEDEMANN, 2017 p.97)

A Colônia Gorki<sup>40</sup> se deu não apenas em um lugar fisicamente, mas em três espaços distintos da Ucrânia: Poltava (1920 -1923); Trepke (1923 – 1926) e Kuriaj (1926 – 1928). Mesmo em uma sociedade revolucionária havia pouco apoio dos intelectuais do Comissariado do Povo para a Instrução Pública e Arte da URSS, devendo ser dispensada aos estudantes uma atenção secundária que apenas os readaptassem para o convívio em sociedade em algum trabalho, esses tidos como de “segunda categoria”. A epistemologia educação em prisões, mesmo na sociedade comunista, não tinha um projeto claro, apoiado e definido, ficando a cargo dos diretores da Colônias/Reformatórios qual projeto pedagógico deveria ser adotado.

A pedagogia socialista de Makarenko, naquele momento, voltada à educação de jovens infratores baseava-se, fortemente, na concepção da escola-reformatório-prisão como um espaço de coletividade vendo, na afetividade e disciplina, pilares da convivência coletiva, entendendo, ainda, que a psicologia e a filosofia deviam atuar como elementos fortalecedores da Ciência da Educação: a Pedagogia.

A dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente (...). Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo o elemento decisivo não sua ação isolada, mas a de um conjunto de meios harmoniosamente organizados. (MAKARENKO, 1957b, p. 258)

Com a concentração de poder stalinista, especialmente a partir dos anos 30, do século passado, gradualmente, ocorre o enfraquecimento dos princípios pedagógicos que procuravam aliar, dialeticamente, a educação e o trabalho naqueles espaços, tendo o trabalho produtivo gradualmente ocupando uma posição de destaque em detrimento do estudo acadêmico, fato que desagradava Makarenko e Krupskaya. Inicialmente adotava-se a prática de 2 horas de trabalho para 6 horas de

---

<sup>40</sup> Máximo Gorki foi um escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo. Gorki foi escritor de escola naturalista que formou uma espécie de ponte entre as gerações de escritores soviéticos.

estudo, entretanto com a exigência stalinista o aumento de 50% da produção industrial, adota-se a jornada de 6 horas de trabalho e 4 horas de estudo.

Progressivamente, com a ascensão de Stalin, o fascismo e o prenúncio da 2ª Guerra Mundial coincidem com o gradativo afastamento das aspirações pedagógicas iniciais. Makarenko, por sua vez, torna-se líder da Comuna Dzerjinski<sup>41</sup>, desvinculada do Comitê de Educação para o povo da Ucrânia, sob o comando direto da Tcheká<sup>42</sup>, precursora da temida KGB. Amplamente influenciado por ideais nacionalistas e produtivistas, administra aquele espaço de reclusão e trabalho, inicialmente destinado aos tradicionais jovens infratores, assim como aos presos políticos, antigos clérigos e “inimigos do povo”.

**Figura 1:** Máquina fotográfica Leica



**Fonte:** A Comuna Dzerzinsk: Nascimento da Indústria Soviética de Câmeras Fotográficas 35mm. Disponível em: <<<http://www.novacon.com.br/history3.htm>>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

Abandona-se a ideia de educação e trabalho como fatores conjugados, avançando-se na rápida transformação do espaço pedagógico em uma planta fabril.

<sup>41</sup> Félix Edmundovich Dzerzinski (1877-1926): Comunista polonês, fundador da Tcheká a primeira polícia secreta da União Soviética. Foi um dos fundadores do partido Social Democrata na Polónia em 1900. Passou a maior parte da sua vida preso por suas atividades revolucionárias. Em março de 1917, após uma prisão de cinco anos, ao se ver livre seu primeiro ato foi filiar-se ao Partido Bolchevique. Disponível em: <<[https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos\\_seguranca.htm](https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos_seguranca.htm)>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

<sup>42</sup> A "Comissão Extraordinária de Toda a Rússia para o Combate à Contra-Revolução e a Sabotagem" foi a primeira polícia secreta soviética, tendo sido criada por Lenin em 1917, ficou conhecida pela abreviatura de Tcheká. Disponível em: <<[https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos\\_seguranca.htm](https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos_seguranca.htm)>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

Havia o entendimento de se encarar a educação nestes espaços como uma “fábrica” da URSS, introduzindo-se o protagonismo dos modos “científicos” fordistas-tayloristas de produção como a finalidade principal daqueles espaços, ficando famosa pela produção da máquina fotográfica Leica 35 mm.

Em 4 de março de 1937, por Decreto do *Narkompros*<sup>43</sup>, **extingue-se na URSS a educação conjugada com o trabalho**, encerrando-se a passagem de Makarenko por aquele espaço, sendo o autor transferido para Kiev no cargo burocrático de Diretor Ajudante de Colônias de Trabalho. Assim, temos o paradoxo do mito: *cria-se o “herói soviético do trabalho” ao mesmo tempo em que se liquidava com sua pedagogia, na prática.*

Em 1939, coincidindo com a morte prematura de Krupskaja, se fecha, a contragosto de Makarenko, finalmente, a Comuna Dzerzinski, já totalmente transformada em fábrica, marcando para alguns o fim de um ciclo para educação de jovens infratores soviéticos. Na data de 1º de abril de 1939, o pedagogo, escritor e ativista político falece de ataque cardíaco em uma viagem de trem entre Golitsino e Moscou.

Destaca-se, no Brasil, sua influência, não propriamente na Educação nas prisões, “*strictu sensu*”, mas, especialmente, junto aos Movimentos Sociais e Populares, na formação sindical e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) vinculados às tendências progressistas da Igreja Católica. De forma isolada, pode-se observar, ao longo da história, algumas tentativas de um direcionamento neste sentido à vida escolar. Reafirma-se, neste momento, a perspectiva socialista desta pesquisa reconhecendo as contradições da Pedagogia Socialista de Makarenko como pioneira e fundamental à discussão de instituições de “reforma” de infratores (as) por meio da educação e trabalho, ainda que permeada de contradições. Interessa-nos, especialmente, a perspectiva *coletivista e autogestionária* proposta pelo autor, em que se pese sua inegável face oposta – após a saída da Colônia Gorki: militarista e autoritária.

Um referencial para procurarmos entender as contradições e perspectivas da Educação em Prisões no Brasil e no Distrito Federal. Ao se observar especificamente a trajetória da educação brasileira, percebe-se a intrínseca relação

---

<sup>43</sup> Comissariado do povo para Educação da URSS.

entre educação nas prisões e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa última, por sua vez, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica, sendo destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos, além das pessoas que não tiveram o acesso às políticas educativas na idade apropriada.

No país, uma das pioneiras na pesquisa com a Educação de Adultos em prisões, Maria Salete Van Der Poel<sup>44</sup> (1981 p. 46), nos narra, em seu livro *Alfabetização de Adultos: Sistema Paulo Freire, um estudo de caso no presídio de João Pessoa no Estado da Paraíba*, que, para ela, a educação de adultos presos simboliza, em seu grau máximo, a falta de liberdade de uma classe totalmente oprimida.

Enfatiza Julião (2013), que a Educação em prisões *é um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, os quais permitem, aos reclusos, assegurar um futuro melhor após sua soltura*. Ainda que a presença de tais espaços prisionais, no Brasil, remonte aos tempos do Império, a regulamentação sobre a temática educacional nesse contexto ainda é recente. Em relação a isso, Mariângela Graciano (2008) comenta:

de um lado, há as históricas restrições à educação de jovens e adultos, mas, de outro, há o total descaso, por parte das autoridades nacionais responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educativas destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional (GRACIANO, 2008 p. 112).

No âmbito federal, somente a partir de 2005, é que se registra o início de uma ação coordenada, e integrada, entre a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual é subordinada ao Ministério da Educação e ao Ministério da Justiça – especialmente ao Departamento Penitenciário Nacional, e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a fim de implementar uma política nacional de atenção às necessidades

---

<sup>44</sup> Apesar de a publicação ser datada do ano de 1981, é preciso esclarecer que essa estudiosa foi pioneira na temática sobre educação em prisões, tendo iniciado seus estudos em 1963, sua obra foi apresentada ao autor pela Professora Aposentada da FE/UnB Maria Luiza Pereira.

pedagógicas dessa população. No ano de 2009 - após mais de dois séculos da instalação da primeira casa de custódia de apenados - observa-se, por parte do Estado, por meio do Ministério da Educação – em conjunto com o Ministério da Justiça, a aprovação da primeira Diretriz Nacional, a qual oferta a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Recentemente, também a formação profissional, no ambiente das prisões, surge como uma intencionalidade governamental em nível nacional, a qual pode ser evidenciada por meio da Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, vinculado ao Ministério da Justiça. Nessa diretriz, é possível depreender tal intencionalidade do legislador, o qual propõe a oferta da EJA, de forma integrada, com a formação profissional. A saber:

seja incluída, na educação de jovens e adultos, no sistema penitenciário, a **formação para o mundo do trabalho**, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais. (BRASIL, 2009, s.p, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Julião (2013) salienta que há um processo gradual para a implementação de educação nas prisões, o qual surge a partir da discussão do direito à educação no cárcere, e progride para a fase de implantação e consolidação de políticas e propostas as quais, por sua vez, devem atender, efetivamente, a população carcerária. Ainda que, de forma lenta, e mesmo que faltem discussões mais aprofundadas sobre a questão.

Para a sociedade em geral, **a questão da educação na política pública de execução penal é ainda um assunto nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nesta direção no mundo.** No âmbito acadêmico, pesquisadores de áreas diversas das ciências humanas e sociais, aos poucos, se especializam e passam a investir nesta discussão, criando recursos e ferramentas que possibilitam cada vez mais a emergência e desnudamento do tema na universidade, a formação inicial e continuada de profissionais que atuam na área de execução penal, bem como instrumentaliza a implementação de políticas públicas, fundamentando possíveis encaminhamentos (JULIÃO, 2013, p. 17, grifo nosso).

## 6.1 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES DO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E SUA LEGISLAÇÃO

A história nos revela que a preocupação com a sistematização das práticas penitenciárias é recente na República. Tem-se, apenas a partir do pós guerra, sob o governo JK – ainda com a capital federal no Rio de Janeiro – a aprovação do Projeto de Lei 636/1951, o qual, após 7 anos de discussões, transforma-se na Lei Federal nº 3274 de 2 de outubro de 1957 – que dispunha acerca das normas gerais do sistema penitenciário nacional – observa-se, nesse momento, uma tentativa de normatização e regulamentação, ainda que de maneira tímida, de algumas medidas educativas a serem implementadas no âmbito do sistema penitenciário nacional. Já, em seu primeiro artigo, essa lei traz uma preocupação com a Educação Profissional ofertada às pessoas em cumprimento de pena:

Art. 1º São normas gerais de regime penitenciário, reguladoras da execução das penas criminais e das medidas de segurança detentivas, em todo o território nacional: XIII A educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados.

Avançando-se, na leitura da lei, observa-se, nos artigos subseqüentes, uma ênfase nos modelos e objetivos da prática educativa naquele espaço, os quais, por conseguinte, intencionam ofertar uma formação “útil” às pessoas em cumprimento de pena. Assim sendo, a lei propõe que esses indivíduos possam desempenhar uma dada profissão e, em consequência, se “readaptar”<sup>45</sup> à sua classe social de origem, alcançando, também, uma formação moral, cívica, além do “amor à pátria”.

Art. 22. Toda a educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social.

Parágrafo único. Nesse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das

---

<sup>45</sup> Ressaltamos, amparados pela teoria marxiana, que esse termo “readaptar” carrega em si uma significação muito além da literal. Quando se propõe “readaptar” esse indivíduo, a fim de retorná-lo a sua classe social de origem, isso soa, aparentemente, como benéfico. Entretanto, na essência – lembrando que aparência/essência são categorias pilares apresentadas pelo Materialismo Histórico Dialético, é perceptível que essa pessoa, em condição, momentânea, de encarceramento, regressará a um contexto social subalternizante e de exploração do trabalho pelo capital.



faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo.

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a estes, a crença de cada qual.

Somente no final do período da Ditadura Militar, publica-se um importante marco legal o qual procura – ao menos no campo jurídico-formal – regulamentar o acesso à educação formal às pessoas em cumprimento de pena privativa de liberdade à Lei de Execuções Penais (Lei Federal Nº 7210/1984) que, em seu 1º artigo, define seu objetivo em *proporcionar condições para a harmônica integração social do internado*. Sobre a utilização da palavra **internado**, no gênero masculino, propomos uma maior reflexão.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2016), trata-se de uma palavra que pode ser utilizada como um adjetivo e/ou um substantivo masculino: *diz-se daquele que é posto em um asilo, em um lugar de onde só pode sair mediante determinada condição: doente internado em hospital*.

. Essa visão, por conseguinte, é inspirada na Escola Positivista do Direito Penal a qual procurava, de modo “preventivo e científico”, definir aquelas pessoas aptas ao convívio em sociedade. No tocante aos que se encontram “doentes moralmente”, a recomendação era de que o Estado deveria, de forma profilática, atuar na “internação” desses indivíduos, os encaminhando para unidades penais, de modo a “tratá-los” para a reinserção no convívio social. Sobre isso, Gaudad (2015) nos relata:

ao livre arbítrio, contrapuseram o saber científico, considerado a expressão da verdade, reivindicando a intervenção do saber médico, o único capaz de alcançar, as cada vez mais complexas, classificações de estados mórbidos da loucura no diagnóstico das/os réis/réus. O crime deixava de ser a questão central e, em seu lugar, entrava a figura da/o criminoso/a. O ato criminoso, antes definido pela lei (em que só era crime o que prescrevia como tal), passava a ser definido pelo contorno da/o agente, que por sua vez seria definido pelo saber criminológico. A/O criminoso/a deixava de ser simplesmente aquela/e que praticava o ato transgressor; passou a ser alguém que já trazia, inscrito em sua “natureza”, a possibilidade de transgredir, devendo ser detectado pelo “olhar especializado”, de preferência antes mesmo que cometesse o crime. O que propunham estes especialistas eram suas participações efetivas no diagnóstico da/o ré/réu, visto que a loucura nem sempre era aparente e muitas vezes se escondia na observação leiga, fazendo-se necessária à sua detecção o olhar de um especialista com respaldo científico. (GAUDAD, 2015, p. 334 )

A Lei de Execuções Penais, doravante LEP, ainda que promulgada sob o Regime Militar, o qual teve seu fim em 1985, traz, em seu bojo, uma influência conservadora e positivista a qual influencia, decisivamente, as relações que passam a ser estabelecidas entre o Estado e as pessoas que estão presas legalmente sob sua tutela.

Ainda que não se trate especificamente da análise de conteúdo “strictu sensu” por meio de programas específicos para essa finalidade haja vista a escolha de uma abordagem artesanal e humana na análise dos fatos, idéias e conceitos ligados à temática; consideramos relevante de modo a evidenciar a importância das categorias elencadas, por meio do simples programa de uso gratuito *Adobe Acrobat Reader*, procuramos a incidência, no texto legal, de duas palavras que consideramos centrais para esta pesquisa: **trabalho** e **estudo**. A palavra *trabalho* aparece no texto da LEP **51 (cinquenta e uma)** vezes, sendo que, ainda, é dedicado ao tema o 3º Capítulo da Lei. Em seu artº 28, assim prevê a legislação sobre a relação entre o trabalho e a sua finalidade precípua, a qual, sobretudo, deve ser educativa.

Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

Observamos, no dispositivo legal, a importância da finalidade educativa da formação para o trabalho naquele espaço de cumprimento de pena, sobrepondo-se até ao aspecto mercadológico da produção que ocorre naquele espaço. Na sequência da legislação vão sendo definidas as rotinas as quais devem ser obedecidas nas *oficinas de trabalho* como: remuneração (3/4 do salário mínimo); sua não vinculação às regras da CLT; e carga horária do trabalho diário (não inferior a 6 horas e não superior a 8 horas diárias). Em seu artº 32, a legislação procura vincular a escolha das oficinas oferecidas segundo as necessidades, e habilidades, das pessoas em cumprimento de pena, bem como sua onipresente relação com o mercado de trabalho capitalista, e com o seu desincentivo à produção do artesanato local, salvo em “regiões turísticas”.

Art. 32. Na atribuição do trabalho deverão ser levadas em conta a

habilitação, a condição pessoal e as necessidades futuras do preso, bem como as oportunidades oferecidas pelo mercado. § 1º **Deverá ser limitado, tanto quanto possível, o artesanato sem expressão econômica**, salvo nas regiões de turismo. (grifo nosso)

A respeito do não incentivo à produção artesanal dessas pessoas, nos parece remeter, ainda que não explicitamente, à negação da cultura popular e da cultura negra popular, na medida em que não há incentivo estatal para a confecção de peças artesanais, sendo, inclusive, *des-incentivada* essa produção social e cultural, a qual, por sua vez, é ligada às raízes ancestrais daquele grupo encarcerado. *Parece-nos, ademais, haver um sentido de negação ao espaço da cultura popular, a qual também é “higienizada” e mercantilizada naquele espaço.*

Sobre a produção artesanal, e a sua estreita ligação com a cultura e a educação popular, Brandão (2009) nos ensina a importância da produção artesanal enquanto instrumento pedagógico de transmissão de saberes, de produção de conhecimento, e de espaço de sociabilidade entre as pessoas, especialmente das classes populares trabalhadoras.

Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mas imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. **Ali os mais velhos fazem e ensinam, e os mais moços observam, repetem e aprendem.** (BRANDÃO, 2009, p. 10)

Observa-se, na LEP - Lei Federal nº 7210/1984, uma alteração por parte da Lei 10.792/2003, a qual discorre sobre a possibilidade que a administração penitenciária local possui em estabelecer convênios, em conjunto com a iniciativa privada, a fim de implementar oficinas profissionais no espaço prisional. Ainda, no capítulo que trata, especificamente, sobre o trabalho nas instituições penais, vemos, em seu último artigo, um reiterado relativo à função formativa a qual norteia esse tipo de prática, ainda que de forma contraditória e centrada numa perspectiva capitalista a qual, nos parece estar, indissociavelmente, ligada às divisões sociais e sexuais do trabalho.

Art. 34. O trabalho poderá ser gerenciado por fundação, ou empresa pública, com autonomia administrativa, e terá por objetivo a formação profissional do condenado.

Já no que diz respeito à busca pela palavra *educação*, somam-se **9 (nove)** referências às palavras *educação* e/ou *estudo*, sendo que **8 (oito)** dessas foram inseridas no dispositivo legal da Lei Federal nº 12.433/2011<sup>46</sup>. É pertinente frisar que o “aumento” da palavra *educação* não se deu pelo fato de haver um maior interesse em “aplicá-la” no contexto prisional. Mas sim, devido ao fato de poucos presos freqüentarem o espaço escolar dentro das prisões e haver, por isso, uma remissão de pena para eles. Tanto que a utilização do termo é isolada, ao contrário do vocábulo *trabalho*. Nesse sentido, parece não ter havido, por parte dos legisladores e legisladoras – que à época construíram os parâmetros de execução penal no Brasil, uma maior preocupação com o tema da educação em si.

Em completude, salienta-se que, no texto original da LEP – Lei Federal nº 7210/1984, a palavra *educação* e/ou *estudo* aparece apenas **1** vez nas disposições gerais, no artº 83, demonstrando, ao nosso ver, a pouca importância dada ao tema pela sociedade civil e Estado.

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

Reforçando o entendimento da pouca visibilidade da temática para a sociedade civil, e acadêmica, Graciano (2010 p. 50) pondera que, no Brasil, a Educação em prisões vem avançando por meio de pressões da sociedade civil. Isso significa dizer que a outorga do direito ao acesso às políticas educacionais, nas normas e legislações nacionais, e internacionais, as quais o Brasil é signatário, torna-se, sobretudo, “não uma garantia em si do automático cumprimento por parte dos entes federativos, mas um instrumento de luta política da sociedade civil, pela conquista desse direito outorgado pelo Estado”.

Retomando o pensamento exposto junto à p. 123 desta pesquisa, com o advento da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), órgão ligado ao Ministério da Justiça, estabelece as primeiras disposições oficiais acerca das Diretrizes Nacionais para a

---

<sup>46</sup> Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), com o objetivo de dispor sobre a remissão, de parte do tempo, de execução da pena por estudo ou por trabalho.

oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Tais resoluções advêm, conforme se explicita no próprio conteúdo da proposta, das discussões encaminhadas no I Seminário Nacional pela Educação em Prisões<sup>47</sup>, evento o qual foi financiado pela Embaixada do Japão, com recursos administrados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, e participação dos Ministérios da Justiça e Educação.

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve:

I – **atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006)**, quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. (grifo nosso)

Tais fundamentos propostos, tanto administrativos quanto pedagógicos, baseiam-se no projeto “Educando para a Liberdade”<sup>48</sup>, o qual discorre que a “referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional, feita de forma integrada e cooperativa, representa um novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária” (BRASIL, 2006). Em adição, uma breve reflexão sobre a dinâmica de tramitação, e patrocínio da proposta, se faz necessária, uma vez que o financiamento do projeto, assim como o protagonismo da discussão, se dá por meio de agências e embaixadas internacionais, atuando como “parceiros” os Ministérios da Justiça e Educação brasileiros.

No tocante à relação entre trabalho e educação, nos espaços prisionais, a proposta, em seus arts. 8 e 9, traz a ideia de integração, e enfatiza a dimensão educativa do trabalho, porém, não se aprofunda no tema, e não propõe suas especificidades no “como fazer” essa integração curricular, pedagógica e administrativa naquele espaço, nota-se, em complemento, a utilização do termo “trabalho prisional” o qual, gradualmente, foi abolido e se transfigurou para “trabalho

---

<sup>47</sup> Evento ocorrido em Brasília/DF, entre 1 e 14 de junho de 2006. Disponível em: <<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147583por.pdf>>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

<sup>48</sup> Disponível em: <<<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/educacao-em-servicos/anexos-educacao-em-servicos/projeto-educando-para-a-liberdade-publicacao-educando-para-a-liberdade-unesco.pdf/view>>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

nas prisões”, tal como a expressão “educação prisional”, a qual mudou para “Educação nas Prisões”.

Art. 8º - O **trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação**, devendo ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais. (grifo nosso)

Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da **dimensão educativa do trabalho**. (grifo nosso)

No ano de 2010 publica-se a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010, na qual, finalmente, o Ministério da Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, propõe as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Tal documento, pela primeira vez no âmbito federal, expressa a vinculação oficial entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação nas Prisões.

Apesar do avanço significativo que tal resolução confere às atividades educativas e pedagógicas que se desenvolvem no interior do espaço penitenciário, ao nosso juízo, pouco se avançou em suas proposições sobre a vinculação entre o trabalho nas oficinas profissionais, e a educação na forma profissionalizante, além de tratar, sobre o tema, de forma genérica e não obrigatória em seu artº 12:

**O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar**, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, **bem como de educação para o trabalho**, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA. (grifo nosso).

Em 2014, por meio do Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011, sob o governo Dilma Rousseff, a Casa Civil da Presidência da República institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito Prisional (PEEAP). No citado texto, salienta-se que, pela primeira vez no país, um Decreto Presidencial procura regulamentar estratégias e políticas que, por finalidade, regulem o trabalho educativo naqueles espaços penitenciários, contemplando a educação profissional como um objetivo a

ser implementado, de maneira integrada<sup>49</sup>, com a Educação de Jovens e Adultos.

Art. 2º - O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a **educação profissional** e tecnológica, e a educação superior. (grifo nosso).

Art. 4º - São objetivos do PEESP:

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

Podemos observar a intenção de se estabelecer, nesse Decreto, uma maior distribuição de tarefas entre os entes federativos assim como, ao menos intencionalmente, a determinação das atribuições, inclusive dos espaços físicos nos quais deverão ser executadas as ações de educação e formação profissional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais

Em seu bojo, o documento aponta para uma articulação entre o Ministério da Educação e da Justiça, em colaboração com Estados e Municípios, ficando a cargo de seus respectivos órgãos – de educação e de execução penal – a contribuição e a contrapartida na parceria, a qual é estabelecida por meio de adesão, voluntária, de ambas.

Em síntese, compete ao Ministério da Educação: coordenar, equipar, e aparelhar as unidades educativas; capacitar os professores e os educadores; compor as bibliotecas; assim como fomentar a oferta de educação básica naqueles

---

<sup>49</sup> Em relação à integração entre a EJA e a educação profissional nos ambientes de privação de liberdade, é pertinente traçar uma trajetória cronológica desde a concepção de tal proposta. Entendemos que a primeira sinalização de tal política educacional se concretiza a partir do surgimento do programa da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) vinculado ao MEC, em 2006. Período no qual se inicia o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual oferecia cursos integrados de elevação de escolaridade (fundamental e médio) com a formação profissional (inicial ou técnica). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 10 mar. 2017. O pesquisador da presente dissertação foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no programa Observatório da Educação (OBEDUC), além de integrar a equipe de pesquisadores do PROEJA TRANSIARTE, de março de 2016 a março de 2017.

espaços. E, ao Ministério da Justiça: apoiar, financeiramente, a ampliação dos espaços educativos; acompanhar os indicadores; e fiscalizar a implementação das políticas; além de capacitar os gestores das unidades e sistemas prisionais.

A respeito desse momento histórico o qual se inicia, principalmente, a partir da primeira década do século, sob a tutela de um Estado governado por forças progressistas de esquerda, ligadas à social democracia, e à busca por uma política de conciliação de classes<sup>50</sup>, Julião (2013) nos remete a uma questão central do processo ora em curso,

assistimos, nesse momento, uma efervescência de ações de diferentes segmentos da sociedade, de órgãos das esferas federal e estadual, de entidades envolvidas na implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em maio de 2010, em um esforço de elaborar políticas públicas que atendam às demandas estabelecidas, e de criar mecanismos que respondam à indagação: **como deve ser efetivada a educação para adultos em situação de privação de liberdade?** (JULIÃO, 2013, p. 53, grifo nosso).

Procuraremos, no próximo subcapítulo, ainda, em busca de compreender como foram articuladas e desenvolvidas as políticas públicas em educação para o atendimento a essa população específica, buscar as referências legais que foram produzidas no âmbito do Distrito Federal, objetivando a contextualização local dos aspectos, nacionalmente, dispostos. Pois, acredita-se, conforme a história nos mostra, que, por ser a capital federal, as políticas penitenciárias e pedagógicas produzidas e, aqui discutidas, encontram ressonância nas políticas adotadas em todo o país, servindo de paradigma às outras unidades da federação.

---

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Ricardo-Antunes-O-PT-acreditou-no-mito-da-conciliacao-de-classes>. Acesso em: 20 dez. 2016.



## 6.2 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO DISTRITO FEDERAL

Redação Premiada no VII Concurso de Redação do SINPRO/DF (FUNAP/PFDF/ATP – Turma/Série: 4ª Etapa) Estudante: D. D. d. S. Professora: Luciemire A. Marques

### **A discriminação presidiária**

*Atualmente em Brasília sofremos ou somos discriminados por sermos ex-presidiários. Ser um ex-presidiário não significa ser sempre criminoso, mas sim, um cidadão ressocializado na sociedade. No entanto, muitos de nós não somos tratados igualmente da mesma maneira e alguns nem conseguem se ressocializar.*

*Para uma grande parte da sociedade um ex-presidiário significa alguém que errou, que não é capaz de se reintegrar e conviver na sociedade como ser humano. Ser um ex-presidiário para alguns significa sofrimento eterno, para outros, o início de uma nova vida e oportunidades. Um ex-presidiário sempre sofrerá discriminações na busca de um emprego, no convívio social, no meio familiar, no ambiente escolar, etc...*

*Enfim, um ex-presidiário na busca de um futuro melhor encontrará várias barreiras, o que é bastante assustador, pois poucos conseguem superar, enquanto outros carregam um grande trauma. Infelizmente em pleno século XXI ainda existem vários tipos de discriminações, sendo que a igualdade deveria ser para todos, independentemente de etnia, gênero, classe social, etc... Fica a dica discriminação é crime.*

Após procurarmos nos arquivos e acervos das Secretarias de Justiça, Educação e da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso/DF, assim como no repositório da UnB, poucos registros – os quais pudessem transcrever o início da oferta regular de ensino no sistema penitenciário do DF – foram encontrados. Temos, em Gaudad (2016), a obra “*Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal*” o principal registro publicado acerca da história da educação formal no sistema penitenciário do Distrito Federal.

Segundo a autora, o processo se iniciou no Centro de Internamento e Reeducação, situado no hoje complexo da Papuda – ainda na década de 70 do século passado, o qual ofertava educação para adultos e adultas presas em Brasília - DF.

Foi nesse período que se iniciou a oferta de educação no Sistema Prisional no Distrito Federal, preponderantemente a cargo de artistas, estudantes, educadores e pesquisadores voluntários. A não formalidade era caracterizada por iniciativas individuais pontuais ou advindas dos movimentos sociais, sempre de forma pulverizada e assistemática e não enquanto política pública de Estado. (GAUDAD, 2016 p. 37)

A não regularidade, e não formalidade, na oferta de educação às pessoas presas no Distrito Federal, período no qual a capital havia sido recém-transferida, era a regra no país, apesar da legislação nacional determinar como uma norma geral o acesso à educação, inclusive profissional, naquele espaço de custódia, entretanto, não havia uma preocupação, por parte do Estado, em prover os meios necessários para a regularidade dessa oferta, inclusive na nova capital.

A partir dos anos 80, com a gradual abertura política, começou-se, em Brasília, uma movimentação de modo a ofertar, naqueles espaços, a educação formal. Ressalta-se que tal esforço parece, inicialmente, ter partido de agentes e pessoas ligadas ao sistema penitenciário que, por suas iniciativas, buscavam este tipo de “assistência”. junto a educadores e educadoras ligados ao MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), na Universidade de Brasília, assim como na então Fundação Educacional do Distrito Federal (hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal).

Para formalização paulatina da educação no Sistema Prisional do DF, e melhor assistência às atividades culturais, e oficinas de complementação de estudos desenvolvidas, em 1986, a FUNAP/DF celebrou convênio com a extinta FEDF (atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE - DF) contando, inicialmente, com 17 professores. (GAUDAD, 2016, p. 38)

A partir dos anos 2000, no escopo das mudanças no cenário nacional da educação nas prisões brasileiras, em um momento no qual as práticas educativas vêm se consolidando no mundo, e também no Distrito Federal, progressivamente, se

avança na institucionalização de tais processos. Importante notar que, apesar de ser um direito conferido àquela população, a partir da promulgação da Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011,<sup>51</sup> a qual garante o direito de remissão de pena (a cada 12 horas/aula, 1 dia de pena é remido) para aquelas pessoas em cumprimento de pena.

O ano de 2004, conforme complementa Gaudad (2016), é um ano de ebulição na oferta de educação nos espaços prisionais do Distrito Federal, uma vez que eram oferecidos os cursos de 1º e 2º graus em forma de supletivo, a fim de preparar os alunos para as provas de certificação, as quais eram elaboradas pela Secretaria de Educação do DF no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CESAS); além da oferta de bolsa integral na Universidade Católica de Brasília (UCB).

A partir desse mesmo ano, a Educação de Jovens e Adultos - EJA foi adotada como modalidade de educação no Sistema Prisional do DF, sendo oferecidos os três segmentos. Com essa mudança, o número de professores cedidos pela SEEDF foi ampliado de 17 para 30 e, dessa forma, o currículo da educação básica passou a ser executado de forma mais ampla. A ampliação da equipe conquistou autonomia para avaliar os estudantes matriculados. Apenas a avaliação da etapa final do 1º Segmento permaneceu sendo realizada pelo CESAS até o primeiro semestre de 2007, ano em que os professores cedidos pelo convênio assumiram integralmente essa responsabilidade (GAUDAD, 2016, p. 38).

Durante esse período, ocorrem as primeiras medidas efetivas no sentido de implementar - ainda que de forma não universal, ações educativas efetivas nos espaços prisionais do Distrito Federal, ampliando, inclusive, os profissionais que se dedicam a essa atividade pedagógica específica. Em 2010 expande-se o número de profissionais envolvidos da Secretaria de Educação do DF, sendo que, em 2012, a educação é incluída no programa de alimentação escolar, comum a todos os estudantes da rede pública, porém restrita aos alimentos secos (biscoitos, sucos prontos e leite).

Em 2014, com a publicação do Currículo em Movimento da Educação Básica, caderno 6 (Educação de Jovens e Adultos), há o reconhecimento, explícito, da

---

<sup>51</sup> O Distrito Federal, por meio da Portaria nº 5 da Vara de Execuções Penais, de 05 de maio de 2002, foi um dos pioneiros a implementar a remissão pelo estudo, anteriormente à publicação de Lei específica acerca do tema.

vinculação, na rede pública do Distrito Federal, dos sujeitos ligados à Educação nas Prisões.

A EJA nas prisões não se limita apenas à escolarização, mas também reconhece a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade em que se encontram. A população privada de liberdade caracteriza-se como um público bastante heterogêneo, com acentuada diversidade etária, étnico-racial, sociocultural, de gênero e de orientação sexual. Mantidas dentro de suas celas, essas pessoas estão impedidas de desfrutarem das oportunidades sociais trazidas pela convivência humana. A oferta de EJA no ambiente prisional significa proporcionar a esses estudantes a instância de construção coletiva que proporciona um convívio de participação social não contemplado em nenhum outro espaço da prisão (BRASIL, 2014 p.13)

No ano de 2015, por meio da Portaria nº 239, de 10 de dezembro de 2015, da Secretaria de Estado de Educação do DF aprovou-se a criação do Centro Educacional 01 de Brasília, vinculado à Coordenação Regional do Plano Piloto. Essa escola foi destinada, exclusivamente, ao atendimento do sistema penitenciário no Distrito Federal, situando-se, fisicamente, nas instalações da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

Com essa institucionalização, o CED 01 tem os mesmos direitos das demais escolas. Podemos, por exemplo, abrir carências para suprir as eventuais necessidades e passamos a ter todo o recurso humano e material para a sustentação da educação dentro do sistema prisional”, explicou a diretora da escola, Roxane Gontijo<sup>52</sup>.

A diretora acrescenta que, com essa medida, os professores e profissionais de educação os quais, anteriormente, eram cedidos à Secretaria de Justiça, junto à FUNAP/DF, agora continuam ligados funcionalmente à Educação. Ademais, ela destaca que se criou um Projeto Político Pedagógico específico para a unidade, incluindo atividades de: dança, teatro, artesanato e música, os quais culminam no Festival de Arte do Sistema Penitenciário do DF. A diretora também relembra que se facilitou a expedição de diplomas e certificados, tendo em vista que, antigamente, os

---

<sup>52</sup> Disponível em: <http://noticias.se.df.gov.br/noticias/ultimas-noticias/nova-escola-institucionaliza-estudo-na-rede-e-abre-mais-oportunidades/>. Acesso em: 10 mar. 2017.

documentos eram expedidos por diferentes escolas vinculadas em diversas Coordenações Regionais de Ensino.

Ainda, no final do ano de 2016, por meio da Portaria nº 445, de 16 de novembro de 2016, são publicados os critérios para atuação dos docentes em exercício na rede pública, e pela primeira vez são publicadas as normas específicas para atuação na escola que atua junto ao sistema prisional:

Art. 13 A atuação dos professores em regência de classe nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas e no Centro Educacional 01 de Brasília (Núcleos de Ensino do Sistema Prisional) será no regime de vinte mais vinte horas, ou no regime de vinte horas semanais, aplicando-se os incisos II e III e § 1º do art. 4º.

Essas ações, as quais constituem um direito de acesso básico daquela população à oferta de educação básica são consideravelmente um avanço nas políticas públicas distritais as quais tratam da temática no Distrito Federal. Entretanto, de forma contextualizada e crítica, devemos considerar o texto do Plano Distrital de Educação (2015 - 2024)<sup>53</sup>, o qual, em sua meta 10, se detém aos aspectos da educação nos espaços prisionais, e nos aponta:

META 10 - Garantir no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade, no sistema prisional do DF, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dessa população esteja atendida em um dos segmentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAIT na forma integrada à Educação Profissional. (...) a educação constituída para o Sistema Prisional do DF realizar-se-á na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAIT – na forma integrada à Educação Profissional. (BRASIL, 2014)

Ao se verticalizar a discussão acerca da integração entre a educação básica ofertada pela EJA naquele espaço prisional, concomitantemente às oficinas profissionais, é possível evidenciar, especialmente na estratégia 10.9 do Plano

---

<sup>53</sup> O Governo do Distrito Federal (GDF) em Abril de 2017 por meio de liminar, junto ao TJDFT suspendeu judicialmente o cumprimento de 2 artigos do PDE (artº 3º e parágrafo único do 9º), que não se relacionam com as metas para o sistema prisional.

Distrital de Educação – PDE (2015/2024), a importância estratégica dessa temática.

10.9 Implementar, de forma gradativa, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) na forma integrada à Educação Profissional em todo Sistema Prisional do DF, considerando as possibilidades do mundo do trabalho, da economia local e da economia solidária, de modo que:

a) já no primeiro ano de vigência deste PDE, a taxa de matrícula nessa modalidade seja, no mínimo, de 20% (vinte por cento) da meta;

b) em seu 4º (quarto) ano de vigência, que a taxa de matrícula seja, no mínimo, de 50% (cinquenta por cento) da meta;

c) em seu 8º (oitavo) ano de vigência, que a taxa de matrícula seja elevada para, no mínimo, 70% (setenta por cento) da meta;

d) até o último ano de vigência deste PDE, a taxa de matrícula nessa modalidade seja de 100% (cem por cento), sempre considerando a meta.

Entendemos ter havido um inegável avanço, no Distrito Federal, nas políticas de oferta de educação nos espaços prisionais, porém, conforme nos recorda Gaudad (2016 p. 39), o DF possui a quinta maior população carcerária do país, e apenas 10% das pessoas aprisionadas têm acesso à educação. Quanto a isso Rêses e Pinel (2016 p. 77) apontam:

no Distrito Federal, segundo dados da pesquisa do Censo Escolar (2013) foram efetivadas 51.478 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Destas, 1.554 são de indivíduos em cumprimento de penas restritivas ou privativas de liberdade, matriculados em seis unidades prisionais, uma delas sendo a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF). Estatísticas indicam que, no Distrito Federal, apenas 13,7% das(os) encarceradas(os) tinham acesso a atividades educacionais, número pouco superior à média nacional (INFOPEN, 2014, p. 116).

**Tabela 2:** Apenados (as) com acesso às atividades educacionais

LOCAL	ESTUDANTES	TOTAL	PERCENTAGEM
DF	1.824	13.269	13,7%
Brasil	38.831	364.580	10,7%

**Fonte:** Infopen, 2014

Chegamos, portanto, no momento em que se deve considerar toda a trajetória proposta por esta pesquisa. A princípio, buscou-se situar o leitor acerca de quem era

o pesquisador da presente dissertação, e as suas motivações acadêmicas. E, para embasar o texto, o caminho foi buscar amparo teórico em autores/autoras tais como Marx, Freire, Rêses, Graciano, Gaudad, Saffioti, dentre outros e outras.

A partir daqui, direcionamos a pesquisa a fim de identificar a continuidade histórica entre as políticas penitenciárias do Rio de Janeiro e Brasília. Na sequência, deu-se o enfoque a temática de Gênero e Raça. Passou-se, então, a discutir a educação profissional, bem como a sua implementação no país, sempre à luz da perspectiva Histórico Crítica. E, em derradeiro, a problematização da categoria Educação em Prisões, procurando estabelecer os limites, e possibilidades, da integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos naquele espaço de afastamento.

## 7 OS CAMINHOS À PENITENCIÁRIA FEMININA DO DISTRITO FEDERAL



Fonte: O Universo, Museu Penitenciário Paulista. Natalie Muller, 1999.



A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a esta verdade. Neste momento, perceberemos que a nossa tarefa é criar um verdadeiro Estado de emergência.<sup>54</sup>

(WALTER BENJAMIN)

Procuramos destacar o percurso metodológico, epistemológico e político pretendido até esta etapa da pesquisa, buscando referências nos movimentos da Educação Popular, de inspiração freireana, na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e Socialista de Makarenko, além do Materialismo Histórico Dialético de Marx. Entendemos que o diálogo e a motivação são as principais formas de leitura, atuação e intervenção na realidade social, devendo permear a ação do professor-pesquisador durante seu movimento dialético e contínuo, em busca da transformação social pretendida por meio da *práxis* educativa, dialogando com Paulo Freire percebemos o processo dialético entre ação e motivação.

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. E como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. **A motivação faz parte da ação.** É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar (FREIRE, 1986, p.12, grifo nosso).

Nesse sentido, pretendemos, a partir da discussão histórica, fundamentar, solidamente, os objetivos da pesquisa – tanto o geral quanto os específicos. Acerca do primeiro, efetuou-se uma análise da formação profissional ofertada às estudantes-internas em cumprimento de pena dentro da Penitenciária Feminina do Distrito Federal. No tocante aos objetivos específicos, o que se propôs foi: **a)** historicizar os espaços das prisões nas Capitais Federais: Rio de Janeiro e Brasília; **b)** problematizar questões ligadas ao Gênero e Raça das pessoas encarceradas; **c)** caracterizar o Trabalho, e a Educação Profissional nas Prisões do Brasil, enfatizando os marcos históricos e legais; e **d)** verificar a oferta de Educação Profissional na PPDF.

Ademais, os conceitos e propostas, os quais foram discutidos na pesquisa,

---

<sup>54</sup> BENJAMIN, Walter. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. São Paulo: Antropos. 1992.

procuraram relacionar categorias como Gênero, Seletividade Penal e Educação Profissional, de forma a situar o leitor nas perspectivas que impactam a realidade social do *lócus* a ser pesquisado. Entendemos que, preliminarmente, a pesquisa de campo, com as pessoas envolvidas no processo de encarceramento, educação e trabalho, no espaço da PFDF, se fazia necessária, considerando o fato de que uma análise histórica, a partir de uma perspectiva crítica, seria adequada para situar o (a) leitor (a) a partir do espaço de fala do autor. Por meio de uma perspectiva de base qualitativa-narrativa, procura-se observar a realidade social sob uma perspectiva holística, ou sob a categoria da totalidade, assim observa Creswell (2007 p. 186, grifo nosso):

o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses tipifica a pesquisa qualitativa atualmente. **O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador.** Isso também representa honestidade e abertura para pesquisa, reconhecendo que toda investigação é carregada de valores.

Com o intuito de aprofundar esta reflexão teórica, buscou-se, por meio do Pedido de Providência Nº 20160111125916, de 14 de dezembro de 2016, autorização para ingressar, e observar, as salas de aulas profissionais da Penitenciária Feminina do DF. Isso proporcionou experiências empíricas, as quais, por sua vez, serão problematizadas a partir das observações e entrevistas com: estudantes-trabalhadoras; professoras e profissionais da educação os quais atuam naquele espaço.

ao discutir a prisão feminina, como espaço de aprendizagens, partimos do pressuposto de que as prisões, embora possuam uma peculiaridade antieducativa, constituem-se em *lócus* de múltiplas possibilidades de aprendizagens, construídas no contexto intramuros a partir das experiências que nele as detentas vivenciam e que adotam como alternativa para lidar com as privações do encarceramento, assim como estratégia para abreviar a pena. (IRELAND, 2016 p. 61).

Semelhantemente à Freire (1986), entendemos que a prática educativa deve ser um local de humanidade, de retorno às origens, e das necessidades básicas do ser humano como: cooperação, solidariedade, reflexão e conscientização política da

classe trabalhadora, estabelecida, sobretudo, pelo exercício e prática, cotidiana, do diálogo e respeito pelo conhecimento da “outra” enquanto elemento central das relações pedagógicas e humanas.

Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade. Esta é a dialética da sala de aula libertadora. (...). **A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor, Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora.** No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias. (FREIRE, 1986 p. 17, grifo nosso).

## 7.1 O INÍCIO DO PERCURSO PARA INGRESSO NA PFDF

Conforme se pode imaginar, o ingresso em um espaço de reclusão, no qual pessoas ali residem, trabalham, estudam, almoçam, jantam, enfim, têm suas vidas cotidianas diuturnamente, ainda que momentaneamente, entre si e com o aparato estatal que ali se encontra, sobretudo para vigiá-las, não é uma tarefa fácil, especialmente nos dias atuais, momento no qual difundiu-se uma visão estereotipada e distorcida sobre “direitos humanos”, sendo o pesquisador muitas vezes associado à luta pelo “*direito dos manos*”, expressão recente popularizada, especialmente, por meio de movimentos ultra direitistas, e programas da mídia que exploram com sensacionalismo a questão penitenciária brasileira.

Portanto, o ingresso e a pesquisa de campo nos sistemas penitenciários, principalmente no Brasil, torna-se um obstáculo razoável aos pesquisadores e pesquisadores interessados na temática. Nesse sentido, o diálogo, o convencimento e, sobretudo, ainda que não explicitado diretamente, a confiança que as autoridades penitenciárias e judiciais veem no (a) pesquisador (a) torna-se um fator determinante para o sucesso na empreitada. Sobre isso Adorno (1991 p. 19) comenta algumas estratégias metodológicas utilizada neste percurso, ainda na década de 80 do século passado, quando de sua pesquisa pioneira nas penitenciárias paulistas:

O passo seguinte era audacioso: conquistar as autoridades policiais a fim de se obter acesso à fonte primária. Primeiro é preciso averiguar **Qual caminho mais adequado para esta empreitada: trilhar os oficiais,**

**pleiteando acesso por meio de expedientes sempre morosos e oficiais, ou explorar as relações pessoais construídas no interior do aparelho de Estado?** (ADORNO, 1991 p. 19, grifo nosso).

Naquela época, ainda distante da informatização de processos, o autor escolheu a via direta. O pesquisador, por meio de telefonemas e reuniões com os responsáveis pelo sistema penitenciário paulista, conseguiu acesso aos dados primários de trabalho. Entretanto, embora reconheçamos ser um expediente acadêmico e possível - sob determinadas conjunturas - em nossa pesquisa optamos pela opção oficial, ou seja, ainda que demorado e cercado por incertezas, decidimos nesse trabalho percorrer todos os trâmites legais e burocráticos necessários para a obtenção da autorização para o ingresso “no campo”. Sobre essa opção metodológica, entendemos que o percurso seja parte constituinte da pesquisa, compondo parte do “chão” e das visões que o pesquisador traz neste trabalho. Portanto, faz-se pertinente, aqui, descrever o caminho detalhado nos levou à Colmeia. Durante a caminhada da pesquisa, no ano de 2016, a Vara de Execuções Penais do DF, responsável pela autorização de ingresso nos espaços prisionais, sob a responsabilidade do Governo do Distrito Federal, publicou a Portaria VEP 008 em 25 de outubro de 2016, revogando as Portarias Conjuntas n. 001/2001, de 16/08/2001, e a Portaria n. 011/2003, de 11/08/2003, que procuravam normatizar a matéria.

A referida normativa procurou regulamentar o acesso de visitantes aos espaços de reclusão da Capital Federal, não apenas pesquisadores (as), como também: familiares, imprensa, agentes de saúde, visitas íntimas; regulamentando o acesso de terceiros em geral àquele espaço de privação. Ainda, sobre as visitas acadêmicas, a Portaria VEP 008 há pouco citada, em seu Capítulo V, discorre, em seus artigos 21º ao 25º, acerca dos procedimentos operacionais, das exigências documentais e das rotinas administrativas que deverão ser seguidas a fim de atender ao trâmite técnico-burocrático das instituições ligadas ao sistema penitenciário.

Inicialmente, a Portaria estabeleceu a obrigatoriedade de manifestação do Ministério Público e da Escola Penitenciária do DF sobre o pedido de visita, devendo o mesmo ser protocolado em duas vias assinadas pelo Pesquisador e seu Orientador, motivando as necessidades de ingresso no espaço prisional acompanhado dos documentos pessoais de ambos (cópias de identidade, CPF,

matrícula profissional), cópia do projeto de pesquisa e descrição dos meios necessários e utilizados durante a realização da mesma.

Assim, munido das informações oficiais, e de todos os documentos necessários, encaminho-me à Vara de Execuções Penais do DF, situada no Setor Comercial Sul, ironicamente próximo aos prédios do Setor de Rádio e Televisão, onde são realizados programas locais de grande repercussão que têm entre suas principais notícias o cotidiano policial da Capital.

Em uma tarde nublada, com dificuldades de estacionar, deixo o carro afastado e vou caminhando até o prédio do judiciário, sob chuva, procurando proteger os papéis, valiosos, que seriam o fundamento do pedido de ingresso. Já na entrada do prédio, nota-se uma fila de homens e mulheres (em sua grande maioria homens) que se aglomeram, organizadamente, em torno do prédio sob chuva. Eles e elas possuem características peculiares, mãos para traz, cabeças baixas, chinelos e sua cor, majoritariamente negros e negras. De imediato, nem precisei olhar a placa do prédio, sabia que estava no lugar certo. Procuo me informar do que se tratava a fila com um “flanelinha” que, por suas características, salvo o colete verde que vestia, poderia ser confundido com alguém da fila:

*Eu: Oi, essa fila é por que, meu amigo?*

*R: Moço é o pessoal do “saidão” não tá vendo? É direto isso aqui, eles (no masculino, apesar de haver mulheres na fila) têm que entregar um papel aqui no fórum, mas não se preocupe não nunca tem problema aqui pode ficar até com o carro aberto que não acontece nada... o problema é longe.(anotações do diário de bordo em 14/12/2016)*

Parece que as pessoas daquele local já estão acostumadas com esta rotina nas redondezas, tal aglutinação em outros locais geraria desconforto e desconfiança, mas ali era recebida com certa indiferença pelos transeuntes, não causando, aparentemente, maiores transtornos aos trabalhadores que por ali circulavam, até um pequeno comércio pode-se observar, formado por alguns ambulantes vendendo lanches rápidos e café às pessoas da fila, ou seja, mesmo que de forma incipiente, e precária, a assertiva marxista de que o crime motiva a economia se fazia presente naquele arranjo local.

Analisando, dialeticamente, há aqueles (as) que “lucram” com o crime é possível organizá-los em níveis hierárquicos, mesmo esses sendo pertencentes à

classe trabalhadora. O flanelinha, a “tia” do pastel e o vendedor de café se encontram na base da “pirâmide”. Já os estagiários, seguranças, ascensoristas e terceirizados do prédio podem ser posicionados em nível intermediário. E, no topo, ao menos naquele espaço, a burocracia judiciária – a qual, inclusive, é contemplada com entrada privativa e estacionamento próprio. Válido lembrar que, paralelo ao prédio onde me encontro, há o edifício de rádio e televisão. É possível inferir que, provavelmente, muitas das “estrelas” dos programas policiais ali noticiados ocupam, hoje, a fila em questão.

Antes de adentrar o saguão do prédio, é possível perceber a organização de atendimento. Enquanto o “público em geral”, advogados e servidores acessam o saguão do prédio, e de imediato atingem os balcões de atendimento, os ocupantes da fila viram à esquerda, ao lado da porta principal, e são atendidos por uma janela lateral, sequer entrando no recinto. Parece, num primeiro momento, um sistema de “drive thru”. Para as demais pessoas, basta identificar-se, informando a qual setor se destina e, em seguida, passa-se pelo scanner corporal a fim de ingressar nas dependências do Fórum.

Já, dentro do prédio, podemos ver algumas pessoas “de calças brancas”, homens e mulheres que, por sua vestimenta e postura corporal, indicam claramente que são pessoas em cumprimento de pena. Infere-se, portanto, que as pessoas da fila não são proibidas de ingressar no prédio, contudo, há um claro desencorajamento, um desestímulo para tanto. *Em consequência, optam por se organizarem em filas ao redor do espaço público, ao relento, sob chuva e sol, expondo publicamente seus supostos delitos. Esse cenário, por sua vez, reproduz e evidencia a exclusão que marca o sistema prisional.*

Após a identificação, encaminho-me ao protocolo da VEP para iniciar o percurso que possibilitaria nossa entrada (minha e do orientador) naquele espaço que seria, afinal, o “chão” da minha pesquisa. Voltando ao protocolo da VEP, por meio de um sistema eletrônico de senhas (parecido com o dos bancos) pego uma senha (nº 37) dos “outros” – há separação entre “advogados” e “outros” no módulo do sistema – e aguardo na fila para atendimento no protocolo. Estamos, ao menos nesse momento, todos sentados lado a lado. Eu (de calça jeans e camisa simples), advogados (de terno); presos e presas (de calças brancas e de chinelos, sem

algemas ou escoltas); e familiares (de calças compridas, saias compridas e sem ternos).

Inevitável escutar as conversas que ocorrem durante a espera pelo protocolo, e pequenos dramas como:- *o pai que já gastou mais de R\$ 10.000,00 com advogados, e agora esta na fila para saber o andamento do processo;* - *a senhora que pede meu auxílio para retirar sua senha, pois “não esta enxergando” o painel (pela minha experiência na EJA, uma tática utilizada para “desfarçar” para o analfabetismo)* e pede para uma explicação sobre o trâmite processual, de imediato explico que não sou advogado, mas que, provavelmente, os servidores do Fórum a ajudariam.

Após uma pequena espera, sou chamado pelo painel e dirijo-me aos atendentes do tribunal, estes identificados como servidores da burocracia estatal, haja vista o crachá funcional que portam. Apresento-me como pesquisador da UnB e comento sobre a minha intenção de pesquisa e, muito solícitamente, sou atendido pelos servidores. Trata-se dum jovem na casa dos 25 anos, e uma mulher, muito simpática, na minha faixa etária que, provavelmente, não tem em suas rotinas este tipo de solicitação. Após rápidas ligações e consultas aos documentos, analisam meus papéis, conferindo cada assinatura, protocolam o meu agora “Pedido de Providência” e me orientam rapidamente acerca do trajeto oficial de meu pedido, alertando-me que deveria, periodicamente, por meio da internet, verificar o andamento do processo.

Geralmente esse trâmite leva em torno de 6 meses (em nosso caso 8 meses) no Distrito Federal, desde o pedido até a autorização final. Considerando que dezembro é um período próximo às festas de final de ano, e já tendo cursado as disciplinas obrigatórias, damos por encerrada as tarefas da pesquisa até os preparativos para a qualificação. Conforme se observa nos documentos subsequentes, em 25 de janeiro de 2017, por meio do Ato nº 2203235 o processo é submetido à análise técnica pela própria equipe do TJDFT, que na sequência encaminha o Pedido às vistas do Ministério Público do DF e à Escola Penitenciária do DF a qual, por conseguinte, encaminha a solicitação à direção da PFDF. Todo o trâmite burocrático leva, realmente, no mínimo 6 meses previstos inicialmente, apesar da nova sistemática adotada pela legislação atual. Nesse quesito, a experiência de campo anterior da Professora Gaudad se mostrou acertada. .

## 7.2 O CAMPO “FORA DO SISTEMA”: FORMAÇÃO PROFISSIONAL PRIVADA POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De forma dialética, procuramos olhar o “campo” da pesquisa sob diferentes formas e prismas, mesmo porque a entrada nas oficinas de trabalho *in loco* não deve ser a única forma de se observar os fenômenos educacionais e profissionais que ocorrem naquele espaço. Sob esta lógica, observamos uma modalidade de Educação Profissional que é ofertada naquele espaço de afastamento: a EaD. Segundo Vargas (2013), *a EaD é uma realidade antiga, que foi impulsionada pela popularização da Internet no início do século XXI e, no Brasil, o marco inicial foi o ensino por correspondência, o qual surgiu com o Instituto Monitor, em 1939, seguido pelo Instituto Universal Brasileiro, isso sete anos mais tarde.*

Regulamentada no sistema prisional do DF, por meio da Portaria Nº 05/2013 – VEP/TJDFT - alterada pela Nº 10/2016 - a oferta de cursos a distância deve ocorrer por meio de instituições, previamente, cadastradas junto ao TJDFT, a fim de atender aos respectivos artigos, a saber:

**Art. 1º.** A remição de pena pelo estudo compreende:

I- atividades de estudo presencial, mediante matrícula regular em instituições de ensino que ofereçam educação de jovens e adultos, ou ainda em instituição de ensino superior ou pós-superior;

II- a **realização de cursos à distância, de qualificação profissional**, educação de jovens e adultos, ou ainda em instituição de ensino superior ou pós-superior;

III- a leitura de obras literárias.

**Art. 7º.** O reeducando deverá requerer ao Núcleo de Ensino do estabelecimento prisional autorização para realizar curso na modalidade à distância, em formulário próprio, devendo declarar estar ciente das normas desta Portaria e demais regulamentações aplicáveis.

A respeito da avaliação de aprendizagem, a mesma Portaria estabelece que, tal modalidade, deve ser realizada presencialmente, sempre acompanhada por um servidor do Sistema Penitenciário, além dum representante da Instituição



credenciada. Ou seja, que ocorra dentro da Unidade Prisional a qual a pessoa esta no cumprimento da pena, com a nota mínima de aprovação de 60 pontos.

Conforme a própria Portaria lista em seu anexo I, a instituição a qual está credenciada, no DF, para ofertar o *Programa de Qualificação Profissional aos Internos do Sistema Prisional Brasileiro* é o Centro de Educação Profissional a Distância<sup>55</sup> (CENED). Essa instituição conta com 3 unidades na Capital Federal: Paranoá – Sede; Taguatinga e Gama, tendo uma equipe de matrícula nos dias de visita em frente ao PDF I (Complexo da Papuda).

De acordo com o site da instituição, trata-se de uma escola privada que integra o sistema de ensino do DF na modalidade de Educação Profissional Técnica de nível médio. Esse centro de ensino oferta, também, cursos de formação inicial e continuada, ou de Qualificação profissional, tendo validade em todo o território nacional, sendo normatizados por meio da Portaria 01/2012 do Conselho de Educação do DF.

Assim, após um contato telefônico, identificando-me com professor da rede pública e pesquisador do Sistema Penitenciário no DF, dirijo-me até a Sede da empresa no Paranoá, de modo a obter mais informações sobre o processo de ingresso nos cursos oferecidos. Em um prédio grande, localizado em uma avenida de grande movimentação, procuro a atendente e informo sobre minha intenção. De forma muito solícita, são fornecidas explicações básicas, um folder com a metodologia, cursos ofertados e forma de pagamento.

Reiteradamente é salientado: os cursos servem para remissão da pena, ou seja, a cada 12 horas de estudo, 1 dia de remissão é concedido. Ao observar o material de propaganda, e o site da instituição destinado aos chamados “internos dos estabelecimentos prisionais do DF”, certifico-me que, embora pareça ser destinado, prioritariamente, ao público masculino, ambos os gêneros podem realizar as matrículas. Listam-se, abaixo, os cursos ofertados à população prisional do DF por meio da Educação a Distância:

---

<sup>55</sup> Disponível em: <<<http://cenedqualificando.com.br/>>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

**Tabela 5:** Lista de cursos EaD

<b>NOME DO CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>VALOR</b>
AS REGRAS DO NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA	90 h	R\$ 120,00
ATENDIMENTO AO PÚBLICO	180 h	R\$ 170,00
AUXILIAR DE COZINHA	180 h	R\$ 170,00
AUXILIAR DE OFICINA MECÂNICA	180 h	R\$ 170,00
AUXILIAR DE PEDREIRO	180 h	R\$ 170,00
BIOSSEGURANÇA HOSPITALAR	180 h	R\$ 170,00
DIREITO ADMINISTRATIVO	180 h	R\$ 180,00
DIREITO CONSTITUCIONAL	180 h	R\$ 180,00
DIREITO DE FAMÍLIA	180 h	R\$ 180,00
DIREITO DO CONSUMIDOR	180 h	R\$ 180,00
DIREITO PENAL – PARTE GERAL	100 h	R\$ 130,00
EDUCAÇÃO NUTRICIONAL, SEGURANÇA ALIMENTAR E PREPARO DE ALIMENTOS	90 h	R\$ 120,00
FORMAÇÃO PARA ELETRICISTA	180 h	R\$ 170,00
FORMAÇÃO PARA VENDEDOR(A)	180 h	R\$ 170,00
GESTÃO DO RISCO SANITÁRIO HOSPITALAR	90 h	R\$ 120,00
INFORMÁTICA BÁSICA: WINDOWS 7 E OFFICE 2010	180 h	R\$ 170,00
INGLÊS EM NÍVEL BÁSICO	180 h	R\$ 170,00
INGLÊS PARA INICIANTES	100 h	R\$ 120,00
INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA E INTERNET	60 h	R\$ 100,00
LAVANDERIA HOSPITALAR	180 h	R\$ 170,00
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	180 h	R\$ 170,00
LICITAÇÕES E CONTRATOS	110 h	R\$ 130,00
LÍNGUA ESPANHOLA EM NÍVEL BÁSICO	120 h	R\$ 140,00
MATEMÁTICA FINANCEIRA	180 h	R\$ 170,00
PRIMEIROS SOCORROS	90 h	R\$ 120,00
SAÚDE BUCAL	100 h	R\$ 120,00
TÉCNICAS BÁSICAS EM ARQUIVO E INFORMAÇÃO	90 h	R\$ 120,00
VIGILÂNCIA SANITÁRIA	90 h	R\$ 120,00

**Fonte:** Folder coletado no CENED, 2017.

A formação profissional nesta modalidade ocorre pelos chamados “cursos livres”, sendo oferecido um *portfólio* de opções que abarcam desde trabalhos manuais como: ajudantes de pedreiro, formação para eletricistas e vendedores, até noções de direito, linguística e saúde. O preço destes cursos varia entre R\$ 120,00 e R\$170,00, com cargas horárias, em sua maioria, de 180 horas. Conforme deixa claro em seu material de propaganda, o recurso didático para o ensino são apostilas

“em linguagem clara de fácil entendimento”.

Não há a possibilidade da realização simultânea de mais de um curso por vez, sendo franqueada a quantidade de cursos à disponibilidade, ao interesse e (em nossa avaliação) à condição financeira da família. Ademais, é acrescida aos cursos uma taxa de R\$ 20,00 referente à matrícula. Dessa maneira, considerando a oferta de 17 cursos de formação não presencial, com o valor de “investimento” em torno de R\$ 150,00, chega-se a soma de R\$ 2.550,00. E, caso o (a) estudante realize todos os cursos ofertados, o que daria um total de 3.060 horas, para fins de remissão, reduzir-se-ia a pena em 255 dias<sup>56</sup>.

Problematizando-se a questão tal oferta reflete a nosso entender, naquele espaço, a mercantilização do processo de formação profissional daquelas pessoas já afastadas de maiores possibilidades formativas formais, pois é inevitável se pensar que formar profissionais tão heterogêneos como: pedreiros, eletricitas, gestores de material de risco hospitalar, auxiliares de oficina mecânica, apenas por meio de apostilas, sem qualquer laboratório, estágio prático ou acesso à internet é uma forma precarizada da relação pedagógico-profissional, expondo estas pessoas inclusive a risco quando de sua possível prática laborativa no retorno a liberdade.

No que compete ao estudo, esse ocorre tão somente na cela, tendo em vista que, para a realização destes cursos, não é necessária a frequência diária nas escolas do Núcleo de Estudo. Isso nos faz ponderar se a educação não está apenas sendo tratada como um negócio em uma sociedade do capital: *machista, dualista, privatista e hipócrita*, na qual não são levadas em conta as reais possibilidades locais produtivas, econômicas e estruturantes; e, principalmente, o real interesse e a emancipação das mulheres frente aos cursos oferecidos, para Saviani (1994 p. 149, grifo nosso)

a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre **as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, restritas a determinadas habilitações profissionais.**

---

<sup>56</sup> A título de comparação o curso de Licenciatura por meio da EaD no programa Universidade Aberta do Brasil (EaD/UAB) em História na Universidade Estadual de Goiás<sup>56</sup>, gratuito, com realização prevista de no mínimo 4 e no máximo 6 anos tem uma carga horária prevista de 3240 horas.

Dialogando-se com o pensamento freireano (1986), entendemos e defendemos que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção*.

Portanto, nesta perspectiva crítica, acreditamos que a forma como a Educação Profissional a Distância é ofertada, nas prisões do DF, sem a oferta pública e gratuita por parte do Estado, não proporciona uma formação profissional adequada, na qual esteja inclusa aprendizagem e prática. Dessa maneira, todos os envolvidos nesse processo (família, estudantes e equipe pedagógica) parecem não se iludir, compreendendo que tais cursos são apenas uma alternativa à remissão da pena, em detrimento da formação profissional. Aqui, se faz necessário lembrar que não se trata do não reconhecimento do instituto da remissão da pena, como uma alternativa legítima no trato da questão penitenciária brasileira, mas uma reflexão crítica acerca da oferta atual na EaD profissional às prisões, totalmente atrelada ao capital.

A assertiva “*tempo é dinheiro*” nunca foi tão sincera, ao nosso sentir, neste contexto. Ou seja, apenas àquelas famílias que podem pagar têm acesso aos cursos profissionais a distância. Assim uma pergunta nos vem à mente, em meio à sociedade atual, na qual se dissemina o ódio e o preconceito àquelas que passam como “internas” pelas galerias do sistema penitenciário: - *Qual perspectiva de inserção produtiva e social teria uma ex- interna formada em um curso a distância por apostilas, sem experiência prática em oficinas e laboratórios, quando de seu “retorno” à sociedade?*

### 7.3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS: FUNAP, SISTEMA “S” E O PROGRAMA MULHERES MIL NO DF

Eu vejo o futuro repetir o passado, Eu vejo um museu de grandes novidades,  
O tempo não para, não para não, não para.

(CAZUZA, 1988)



Fonte: FUNAP-DF, 2017.

Segundo Marilsa Fávero (2008, p. 24), o trabalho penitenciário assume preponderância no aspecto educativo que se pretende com os prisioneiros, tanto que consiste num programa à parte na Lei de Execuções Penais (LEP). *A sua importância vem revestida da retórica de ensinar uma profissão, incidindo nas entrelinhas que o criminoso é ocioso e a ociosidade o levou à criminalidade.* Isso presume que, para se reintegrar, socialmente, é preciso aprender a trabalhar para, em tese, ter uma profissão.

Neste contexto, a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso, inicialmente no Estado de São Paulo, no ano de 1976, por meio da Lei Estadual Nº 1.238/76, de 22 de dezembro de 1976, (servindo de paradigma às outras similares nos outros estados), durante o período da Ditadura Militar, posteriormente no Distrito Federal, criada em 1986, por meio da Lei Distrital nº 7.533/86.

No DF é um órgão que integra a Administração Indireta do Governo do Distrito Federal sendo atualmente vinculada à Secretaria de Segurança Pública e Paz Social (SSP/DF). Uma das atribuições da FUNAP é, durante o cumprimento da pena, fomentar ações e programas voltados à formação das pessoas em cumprimento de pena, assim como promover ações junto à iniciativa privada, órgãos da Administração Pública do DF e Sistema S (SESI, SEBRAE, SESC, entre outros). Ressalta-se que a contratação de mão de obra por meio do convênio pode baratear o custo patronal da empresa tendo em vista a não previsão legal da extensão de benefícios sociais àquela população

**Para incentivar a contratação e conscientizar os gestores sobre a importância da ressocialização, são oferecidos benefícios. Eles ficam isentos dos encargos trabalhistas e não pagam férias nem décimo terceiro salário, apenas uma taxa mensal de administração de R\$ 168,52 para a Funap.** Os empregados, no nível 1, o inicial, recebem R\$ 660 de bolsa-ressocialização (referente a três quartos do salário mínimo), vale-refeição e vale-transporte. Os do nível mais alto (3) têm direito a R\$ 1,2 mil. Disponível em: <<<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br>>>. Acesso em: 20 jun. 2017. (grifo nosso)

Segundo sua página oficial tem como missão contribuir para inclusão e reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema prisional, desenvolvendo seus potenciais *como indivíduos, cidadãos e profissionais, desenvolvendo programas voltados à capacitação profissional dos apenados, à promoção de oportunidades de trabalho mediante convênios com empresas públicas e privadas, a projetos que fomentem a elevação da escolaridade, bem como a prestação de apoio social às famílias dos apenados* (FUNAP, 2017).

Para Fávero (2008), entretanto cabe a problematização da retórica *ideológica-reabilitadora-oficial* que procura remeter à educação e trabalho o caráter salvacionista de solução para os problemas enfrentados na “reabilitação” de pessoas ao retorno do convívio em liberdade; além de procurar por meio de

instituições, programas e convênios dar sentido ao tempo passado na prisão. Cada vez mais a “utopia” da reabilitação se enfraquece especialmente nas práticas policiais e penitenciárias, sendo a ênfase das políticas públicas voltada para o efeito dissuasivo do encarceramento.

Os discursos que dão sustentação à função da prisão como instituto reabilitador, proclamados há muito tempo, remetem a formação profissional à ideologia em vigência na sociedade externa, de um modo de viver, de ser e de estar no mundo. Educação para o trabalho, educação pelo trabalho, qualificação, formação e empregabilidade são muitos dos conceitos utilizados para atribuir e responder qual educação e qual trabalho na prisão. Esta gama de conceitos representa, então, o que a educação e o trabalho devem exercer, durante e posteriormente ao cumprimento da pena uma utilidade, estando ela relacionada aos valores da “sociedade”, como cultura e relações sociais. **Porém, o modo de vida nas instituições penitenciárias contrapõe o modo oficial ao interno-informal, o que significa um abismo entre o proposto e o realizado no âmbito das políticas penitenciárias.** (FÁVERO, 2008, p.17, grifo nosso)

Avançando-se para o ano de 2010, por meio de uma parceria com o SENAI, foram ofertados, na PFDF, cursos profissionalizantes como parte do projeto “Senai fora das escolas<sup>57</sup>”. São eles: cursos de assistente administrativo, assistente de vendas e cabeleireira/manicure/pedicure, todos com carga horária de 160 horas. Ademais, conforme ressaltava sua página na internet, esses cursos também “instruíam” as “alunas” a *como se portar no serviço, a se vestir e a receber pessoas*. Registra-se que a iniciativa do projeto parece não ter tido continuidade nas prisões do DF, ao menos na PFDF, não havendo registros de sequência da formação por parte da entidade.

Avançando-se no tempo no ano de 2013, por meio da adesão do Instituto Federal do Gama do Instituto Federal de Brasília (campus Gama) ao programa Mulheres Mil, segundo Gomes (2015), foram ofertadas 25 vagas aos cursos de Recepcionista, Estética e Artesanato.

O Instituto Federal do Gama implantou no segundo semestre de 2013 uma ação na PFDF por meio do Programa Mulheres Mil com a oferta do curso de Artesanato e Estética Feminina. O objetivo foi oportunizar qualificação

---

<sup>58</sup>Disponível em: <<<https://www.sistemafibra.org.br/senai/sala-de-imprensa/noticias/217-senai-capacita-detentos-em-tres-unidades-prisionais-do-df.html>>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

profissional a 25 internas em regime fechado (...) o público interno foi selecionado com prioridade mulheres negras e pardas sendo estabelecido como critério em edital de seleção das alunas ao lado de critérios como: baixa escolaridade, número de filhos e reincidência na pena (GOMES, 2015 p. 58)

Contudo, após um período de hiato, ocupado por meio das oficinas de trabalho e a EJA regular, em 2017, foi anunciada a parceria entre a Secretaria de Educação do DF, a FUNAP e o Ministério da Educação. A proposta desses órgãos era retornar a oferta de cursos profissionais à PFDF, por meio do programa *Mulheres Mil*<sup>58</sup>, por meio de uma extensão do PRONATEC (Prisional). Assim, foram ofertadas 85 vagas, com bolsa no valor de R\$ 2,00 por hora aula (R\$320,00 por curso) a título de Bolsa-Formação.

É válido ressaltar que o Mulheres Mil se trata de um programa lançado em 2007, desenvolvido com o objetivo de prover cursos de qualificação profissional às mulheres em situação de vulnerabilidade. Em 2014, esse programa passa a incorporar o PRONATEC, numa parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e o Ministério da Educação, no escopo do Plano Brasil sem Miséria (BSM). O Mulheres Mil é fruto duma cooperação internacional entre o governo brasileiro e o canadense, e foi implantado no Brasil por meio de uma parceria financiada pela *Canadian International Development Agency*<sup>59</sup>. Esse tipo de acordo repete o modelo internacionalista dos países capitalistas centrais, de promoção e de indução de políticas educativas destinadas às prisões brasileiras, tal como o projeto Educando para a Liberdade, financiado Governo do Japão, por meio de sua embaixada no país. Sem pretender aderir a teorias conspiratórias, nos cabe uma reflexão importante: *Seria a Educação em Prisões, no Brasil, um laboratório de prática e experiências pedagógicas, com vistas a futuras vendas de serviços, passando a educação à categoria de mercadoria, também no sistema penitenciário?*

**O ponto de partida são os modelos de acesso dos *colleges* canadenses, que garantem capacitação profissional para populações desfavorecidas, entre eles aborígenes e imigrantes. As metodologias usadas no Canadá serão repassadas e adaptadas às realidades das alunas brasileiras.** As atividades incluem o desenvolvimento de infra-

---

<sup>58</sup> Disponível em: <<<http://mulheresmil.mec.gov.br>>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

<sup>59</sup> Disponível em: <<<http://mulheresmil.mec.gov.br/cooperacao-brasil-canada>>>. Acesso em: 06 ago. 2017.



estruturas, políticas e procedimentos para ofertar um sistema de acesso que viabilize: processos de busca, ingresso e aconselhamento; personalização e/ou elaboração de metodologias para avaliação e o reconhecimento de aprendizagem prévia e de identificação vocacionais e profissionais; sistematização e oferta de programas de formação/capacitação. (BRASIL, 2017, s.p)<sup>60</sup>

Seguindo essa linha de programas profissionalizantes, tem-se, também, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso e ao Ensino Técnico e Emprego). Desenvolvido em 2011, tem como objetivo expandir, democratizar e interiorizar a oferta de cursos de formação profissional e tecnológica, aprofundando a discussão sobre o Programa Nacional de Acesso e ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Prisional. Segundo a página do Ministério da Justiça, o programa, em 2013, voltou a ser lançado no Sistema Penitenciário Brasileiro, passando a ofertar vagas em cursos profissionalizantes para as pessoas presas em todos os regimes. Dentre as opções de formação, o curso de Assistente Administrativo é relacionado por meio do Guia PRONATEC de cursos FIC, no eixo Gestão e Negócios, tendo a previsão de escolaridade mínima o Ensino Fundamental II completo, a saber, conforme tabela a seguir:

**Quadro 2:** Informações sobre o curso de Assistente Administrativo fornecido pelo PRONATEC.

## **72. Assistente Administrativo. 160h**

**Código do Curso:** 221012

**Eixo tecnológico:** Gestão de Negócios

**Escolaridade Mínima:** Ensino Fundamental II (6ª a 9ª) – Completo

**Perfil Profissional:** Executa processos administrativos e atividades de apoio em recursos humanos, finanças, produção, logística e vendas. Atende fornecedores e clientes. Fornece e recebe informações sobre produtos e serviços.

**Idade:** Outros pré-requisitos

**Fonte:** Disponível em: <<<http://mulheresmil.mec.gov.br>>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

<sup>60</sup> Disponível em: <<<http://mulheresmil.mec.gov.br>>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

Verticalizando-se a discussão para questões estruturais e superestruturais do sistema capitalista de “livre mercado”, problematizando-se para além do discurso oficial, concordamos com o ponto de vista – **ainda que afastando-nos da teoria do pluralismo epistêmico** – de que “*o confinamento é antes uma alternativa ao emprego, uma maneira de utilizar ou neutralizar uma parcela considerável da população que não é necessária à produção e para a qual não há trabalho ao qual se reintegrar*” (Bauman, 1999). Ao menos à produção tradicional, o trabalho deste segmento da população parece ser descartável. Entretanto, observando-se de forma **dialética** e buscando na **contradição** uma categoria do método, – nos parece que a sociedade capitalista simplesmente (apesar do discurso oficial) não pode abdicar do trabalho destas pessoas na vida do crime. Como exemplo observa-se o relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento<sup>61</sup>, estimou-se o custo direto com a segurança em U\$\$ 91 bilhões no Brasil, sendo que R\$ 283,5 trilhões apenas no ano de 2014, ou seja, tais números realçam a imprescindibilidade desses indivíduos para o funcionamento da engrenagem do sistema capitalista.

Inegável (re) afirmar que o trabalho no crime e seus *trabalhadores e trabalhadoras* movimentaram, de forma direta ou indireta, parte considerável do PIB nacional (3,78% em 2014), considerando apenas os gastos diretos com a área da segurança, estimulando, por um grande paradoxo, o crescimento da economia brasileira. Como Marx afirmara, no passado, aprofunda-se a reflexão feita na página 63 deste trabalho: *Seria a (o) bandida (o), seu aprisionamento, e suas políticas aparentes de “reabilitação” - como o trabalho e a educação - indispensáveis à manutenção da sociedade do capital e seu status quo?*

---

<sup>61</sup> Os custos do crime e da Violência: novas evidências e constatações na América Latina e Caribe. Disponível: <<<http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2017-02-03/quanto-custa-o-crime-e-a-violencia-no-brasil,11714.html>>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

*Essa noite eu tive um sonho  
 De sonhador  
 Maluco que sou, eu sonhei  
 Com o dia em que a Terra parou  
 Foi assim  
 No dia em que todas as pessoas  
 Do planeta inteiro  
 Resolveram que ninguém ia sair de casa  
 Como que se fosse combinado em todo  
 O planeta  
 Naquele dia, ninguém saiu de casa,  
 O empregado não saiu pro seu trabalho  
 Pois sabia que o patrão também não tava lá  
 Dona de casa não saiu pra comprar pão  
 Pois sabia que o padeiro também não tava lá  
**E o guarda não saiu para prender**  
**Pois sabia que o ladrão, também não tava lá**  
**E o ladrão não saiu para roubar**  
**Pois sabia que não ia ter onde gastar.***

(SEIXAS, Raul. **O dia em que a Terra Parou**, 1977 – WEA).

#### 7.4 DIÁLOGOS COM O “SISTEMA”

Na data de 10 de julho de 2017 é autorizado - após 8 (oito) meses desde a solicitação - nossa entrada nas dependências da PFDF. A partir de então, a pesquisa tomaria rumos diversos e, finalmente, chegaria o momento de se verificar, sentir e estar fisicamente na companhia daquelas pessoas que são objetos deste estudo durante sua estada na prisão.

Inicialmente, ligo na direção da PFDF de modo agendar e me apresentar como pesquisador, além de expressar quais seriam minhas finalidades e necessidades durante a estadia naquele espaço. Logo, sou direcionado ao Núcleo de Ensino (responsável pela oferta da EJA) e, delicadamente, explico que, embora seja um pesquisador vinculado à Faculdade de Educação, nossa intenção de pesquisa não estava vinculada à modalidade de educação EJA ligada ao NUEM (Núcleo de Ensino), mas sim aos cursos profissionais, ligados à GEAIT (Gerência de Assistência à Interna). Neste primeiro encontro sou informado dos procedimentos a

serem adotados durante a pesquisa, e na “*metodologia do possível*”, vários instrumentos e possibilidades outrora pensados rapidamente são descartados: não seria possível fotos, gravações de áudio e a identificação das participantes. Neste momento reafirmo o acerto pela opção inicial na pesquisa narrativa como possibilidade de trazer ao espaço acadêmico as experiências passadas e os aprendizados recolhidos no período de contato direto com as estudantes-internas.

No dia 28 de agosto de 2017, às 13h00, sob o sol a pino, em plena estação de seca, apresento-me no portão de entrada da PFD, solitário (ao contrário do sistema masculino – no qual é comum a presença das mães, mulheres e familiares dos presos em busca de notícias), apenas acompanhado por um cachorro magro vira latas e sonolento o qual estava deitado na sombra do portal de entrada, parecendo não se importar com minha presença. Entrego minha identidade ao agente penitenciário, homem armado- assim como todos os agentes da portaria - encarregado do portão. De forma amistosa explico que tenho uma autorização da Vara de Execuções Penais para acompanhar o curso de Assistente Administrativo pelo PRONATEC. Após rápidas ligações, por meio do “walkie talkie”, entre a Direção, a GEAIT e a Portaria foi autorizada a minha entrada, a qual, fiz questão que fosse com o pé direito, afinal, como bem diria Jorge BenJor: *prudência, dinheiro no bolso e canja de galinha não faz mal a ninguém*.

Até este momento apenas sabia que iria acompanhar a turma do curso de Assistente Administrativo do período vespertino, observando o professor regente em suas atividades. Entretanto, não sabia qual seria a forma de interação entre nós e como poderia ser desenvolvido o trabalho de pesquisa, uma vez que a ordem expressa era não atrapalhar a aula, ou seja, de forma sutil, pude perceber que caso o professor do módulo não concordasse com minha presença, e mesmo com autorização da justiça, a minha vida como pesquisador não seria fácil, embora todos os servidores da chamada “burocracia penitenciária” fossem extremamente gentis, era nítido que eu era “de fora”. Logo, se alguém teria que se “adaptar ao sistema” esse alguém seria eu, pois nenhuma rotina seria adaptada pelo fato de estar naquele espaço desenvolvendo uma pesquisa.

Novamente, como foi comum durante esta pesquisa, e que recuso a chamar

de coincidência, encontro o professor Demétrio<sup>62</sup> entrando na penitenciária e vamos caminhando alguns bons metros (creio uns 150 aproximadamente) até o novo módulo onde seriam as aulas, dentro do pavilhão. Este contato inicial foi crucial para os diálogos que foram possíveis com as estudantes-internas e reitero o agradecimento ao colega (professor de história,, neste momento conheço a disciplina a ser acompanhada, nada mais apropriado: Ética e Cidadania.

Acompanhado pelo professor, uma lapiseira desgastada (que me acompanha há alguns anos) e um bloco de notas em branco sou acompanhado por uma policial civil mulher, desarmada, ao pavilhão “novo”, no qual se encontram as instalações da “cela de aula do PRONATEC”. Por se tratar de um pavilhão recém-construído, as portas pesadíssimas de aço maciço são abertas remotamente, não há mais cadeados. Por meio de um circuito interno um (a) agente vai abrindo o caminho de forma eletrônica (mesmo sistema das portarias por interfone) pelo corredor com suas 4 (quatro) portas que segregam um percurso de no máximo 100 metros. Nesta primeira visita, além das chaves e celulares, também deixo o relógio na portaria, portanto não é possível marcar com precisão o tempo gasto com as tarefas.

No caminho até a cela de aula, passamos pelo espaço do parlatório o qual estava aberto e vazio, pois não era dia de visitas (espaço onde as mulheres podem receber visitas íntimas), e pelo “castigo”<sup>63</sup> (neste primeiro momento ainda sem saber que era um espaço de punição) um cubículo de no máximo dois metros quadrados, com azulejos brancos e uma privada. Inicialmente não entendi do que se tratava aquele espaço, mas como apresento mais a frente, hoje me causa repugnância e vergonha.

Por estar sem referenciais externos, em meio a um corredor, e após ter passado por várias portas pesadas, um barulho de pessoas vai aumentando e, sem aviso prévio, acompanhado pelo professor, a policial civil que nos escoltava e o Sr. N. (que é o responsável pelo PRONATEC na GEAIT), após subir um pequeno lance de escadas, pela primeira vez, dou de cara com as mulheres sujeitas da pesquisa. Olhando hoje o Diário de Bordo, creio que tive uma reação patética, a cadeia parece ser projetada para lhe tirar de certa forma os sentidos, pois ao subir a escada jamais

---

<sup>62</sup> Nome alterado

<sup>63</sup> Chamado pelas internas de “fórró” logo entendo o porquê: não se pode sentar todas tem de ficar em pé e muito próximas, ou seja, uma espécie de baile de fórró sádico.

imaginava que esta daria acesso ao pátio da cadeia, o local onde as mulheres estavam no chamado banho de sol.

Assim que Eu, o professor (também pela primeira vez na PFDF) e o Sr. N estamos frente a frente com o pátio, em posição “privilegiada” acima das internas e separados por uma grade, imediatamente muitas mulheres vêm até a grade com uma profusão de pedidos, gracejos e um barulho grande toma conta do local. Como é rotina nesta pesquisa, algumas situações parecem ser fora do comum e talvez se eu não fosse o personagem que vivi o relato me causaria espanto. Como disse no início da minha apresentação, fui chefe de homens e mulheres que estavam no regime semiaberto trabalhando no convênio FUNAP/SEEDF e dentre elas a Joana.<sup>64</sup> Eu imaginava que ela ainda poderia estar em cumprimento da pena, pois no período em que trabalhávamos juntos ela perdeu o “benefício”, voltando ao regime fechado.

Eu imaginava como seria se a encontrasse na PFDF, mas de certa forma confesso que temia este encontro, pois como iria me apresentar um “*pesquisador-respeitável*” da UnB e logo na primeira entrada na cadeia fosse conhecido por nome e sobrenome por uma interna?

Ainda hoje, após a experiência de campo, e por mais que me cause certa vergonha, admito que, inicialmente, tinha receio em ser reconhecido por alguém “puxando cadeia”, mas como de costume **a vida real geralmente nos apresenta situações não compreendidas apenas por meio da teoria, e da estatística**, incrivelmente, em meio a uma cadeia superlotada, com vários pavilhões e espaços distintos e incomunicáveis, a primeira pessoa que fico cara a cara, no meio do tumulto causado pela nossa aparição no pátio foi justamente a Joana. Inicialmente fico sem ação, uma mistura de euforia, espanto e perplexidade se juntam, e tantas são as informações sensoriais, ao mesmo tempo, que não tomo qualquer atitude, creio que ela não me reconheceu pois já se passaram alguns anos de nosso convívio e ela ao contrário de mim não poderia supor de minha presença ali. De toda forma ao olhar em retrospectiva a questão, uma ambiguidade me vem a mente: *Será que foi a atitude mais correta de minha parte?*

A vida, a pesquisa e a cadeia algumas vezes não nos dá uma segunda chance e este momento foi o primeiro e último contato que tivemos naquele espaço.

---

<sup>64</sup> Nome alterado

Logo, após mais duas portas de aço, abertas eletronicamente, entramos na sala de aula, nitidamente improvisada, onde as estudantes internas já nos aguardam. Diferentemente do pátio local, onde de certa forma aparecemos de surpresa, na sala, como já éramos esperados, não causamos nenhum movimento maior, enquanto algumas estudantes nos olham de forma cordata, outras continuam em suas conversas paralelas no aguardo do começo das aulas. Quando entramos na ‘cela de aula’, a policial civil nos aguarda ao lado de fora e tranca a porta, ou seja, na prática agora todos e todas nós (professor; estudantes-internas e pesquisador) estamos na mesma situação: presos (as). Pela primeira vez o contato na PFDF é direto, sem intermediários, sem grades, apenas professor e estudantes-internas.

O ambiente é asséptico, nada de gravuras, pinturas e cores, a “sala” é ampla e desproporcional lembrando um galpão, onde as cadeiras ficam na parte da frente próximas ao quadro, por sinal um quadro também improvisado, literalmente de 1,50 metros de largura por 1 metro de altura. De forma ilustrativa me lembra os quadros que são vendidos em lojas infantis de tão pequeno. Isso nos demonstra que apesar da boa vontade, questões logísticas simples ainda estão por serem resolvidas, imagino como é difícil para o professor fazer suas anotações em um espaço tão pequeno e desproporcional, tendo em vista a aula acontecer em um espaço muito amplo e que certamente poderia ser melhor aproveitado. Conto 25 cadeiras para as estudantes internas; uma pequena mesa para o professor (proporcional ao tamanho do quadro), e um saco de lixo preto no canto do galpão, próximo ao banheiro.

Cabe aqui uma questão, o banheiro (chamado de boi) não tem portas e fica de frente para a sala de aula e a porta de entrada, apenas uma privada (uma caixa de cimento com o buraco no meio) e uma pia de plástico servem de sanitário na “escola”. Saindo da teoria vemos que na prática em uma instituição total a despersonalização chega a níveis tão extremos e fora do contexto da “normalidade” que não parece causar nenhum espanto às estudantes-internas o fato de serem obrigadas a fazer suas necessidades fisiológicas praticamente no meio da *cela de aula* em frente a todas as pessoas daquele espaço. Estrategicamente, ao perceber isso, me coloco de costas ao banheiro de modo a, minimamente, preservar a privacidade daquelas pessoas.

O professor regente inicia a sua aula me passando a palavra para que explicasse minha intenção de pesquisa naquele espaço. Início minha fala me

apresentando àquelas mulheres que frequentavam o curso, explicando quais eram as intenções da pesquisa e de que forma poderia contribuir para que as pessoas e os acadêmicos pudessem melhor compreender aquele espaço, reitero que a identidade de todas as pessoas serão preservadas, assim como nada será gravado ou filmado, e que toda e qualquer participação será voluntária e sem contrapartidas. Inicialmente, neste primeiro dia, chego com algumas questões em mente para iniciar o questionário, mas faço questão de, no primeiro encontro, observar mais do que falar e, principalmente, **ouvir muito**. No prosseguimento da aula, temas como a cultura de paz e não-violência são levantados, e duas estudantes-internas espontaneamente comentam sobre suas condenações respectivamente: tráfico de drogas e latrocínio.

Conforme nos apontam os estudos sobre as salas de aula “celas de aula”, não se trata de um ambiente triste, muito pelo contrário, há conversa paralela, e os risos e os comentários irônicos, além de brincadeiras, ocorrem de forma descontraída. Creio que a educação tem realmente o poder de tocar as pessoas de forma *sine qua non*. Sinceramente, após os 5 minutos iniciais pareço esquecer que estou em um “cela de aula” e não fosse o aspecto soturno do ambiente, me sinto em uma sala de aula como inúmeras outras que já passei ao longo de minha vida no magistério.

Não há recursos áudio visuais, livros didáticos, apenas um lápis, uma borracha (para cada estudante-interna) e quatro apontadores (compartilhados) que são contados e devem ser devolvidos após a aula, sob pena de todas irem para o castigo caso falte algum material, e os cadernos, pequenos que são recolhidos ao final de cada aula, não há possibilidade de que o material didático seja levado até a cela para estudos posteriores, todo material (lápiz, borracha e caderno) entra e sai com o professor do módulo. Retomando a relação didática, uma interna-estudante pergunta ao professor se era necessário pedir para ir ao banheiro ou em sua aula estariam dispensadas desta formalidade, com muito bom senso chega-se a conclusão que não seria necessária esta “permissão” e que o acesso de todas ao banheiro seria livre. Procurando outras dimensões sensoriais, essenciais à pesquisa implicada.

Retomando a Adorno (1991) e Gaudad (2015), **torna-se para mim impossível não sentir empatia por aquelas pessoas e me reconhecer naquelas histórias**, ainda que se trate de uma pesquisa acadêmica, retomo firmemente a



perspectiva de uma pesquisa implicada, na qual o ponto de vista que procuro transmitir busca o diálogo a partir da perspectiva da oprimida (Freire), reconhecendo-me naquelas mulheres sua dimensão de humanidade constantemente negada dentro e fora do sistema penitenciário.

Observa-se, especialmente no senso comum, a expressão “cheiro de cadeia”, a qual presume haver um cheiro ruim em tais ambientes; todavia, a cela de aula pesquisada em nada lembra o “cheiro de cadeia”. Claramente a vaidade continua presente naquele espaço. Reparo que a grande maioria das internas que estão na aula presentes na aula utilizam a “melhor roupa” com o uniforme (camisa branca com a inscrição negritada: interna e shorts laranjas) nas melhores condições possíveis, assim como a maioria das mulheres estão perfumadas, com os cabelos tratados e as unhas feitas com zelo.

Já nos primeiros contatos um aspecto chama a atenção: a maioria das mulheres as quais frequentam o curso profissional têm o aspecto “feminilizado” e a *pela clara.*, a presença de mulheres negras é minoria, ao contrário do pátio onde se percebem claramente mulheres com o aspecto “masculinizado” e negras.

**Mulheres negras, com baixa escolaridade, “masculinizadas” ou pobres compõem** a principal fileira de recrutamento dos baixos escalões do tráfico de drogas; **são as mais facilmente criminalizadas e aprisionadas** e não serão as prioritariamente classificadas pela equipe dirigente da penitenciária. Ao mesmo tempo, algumas poucas mulheres com outro perfil, mais privilegiado que são aprisionadas por tráfico de drogas, geralmente atuando em cargos um pouco mais elevados na estrutura desta rede, não só são rapidamente classificadas, mas recebem tarefas de confiança na penitenciária. **Identifica-se, portanto, na instituição, uma espécie de réplica ou espelhamento de estruturas discriminatórias mais abrangentes.** (GAUDAD 2015 p. 138, grifo nosso).

Retomando a discussão específica, estatísticas raciais acerca do sistema penitenciário brasileiro apontam que a maioria esmagadora da população carcerária brasileira é negra, uma pista para entendermos é a chamada **classificação** que, na penitenciária, divide aquelas internas de “bom comportamento” – as quais adquirem acesso facilitado aos “benefícios” do sistema, como a educação – daquelas que não são classificadas, ou seja, dificilmente terão acesso à educação formal naquele espaço. Isso realça a qual está, também, presente .

As presas com bom comportamento e uma parte significativa da pena já cumprida podem participar das oficinas do Núcleo de Estudos (NE). Aquelas que se encaixam neste requisito são chamadas de “classificadas”. Assim, as mulheres aprisionadas são divididas em dois grupos distintos: as presas classificadas: que trabalham ou estudam e as que não são classificadas: presas provisórias ou que ainda não conseguiram nenhum destes dois benefícios. (GAUDAD 2015 p. 133)

Retomando a narrativa pedagógica e didática sobre as aulas profissionais o professor inicia uma problematização a partir de palavras chaves trazidos pelas próprias estudantes-internas quais sejam (15), nesta ordem, tal dinâmica parece lembra o uso do tema gerador freireano, entretanto não há continuidade na discussão das palavras escolhidas em sala, lembrando uma espécie de “dinâmica de grupo” Ainda assim creio importante registrar as palavras que emergiram:

**Quadro 1:** Lista de palavras-chave utilizadas pelas estudantes-internas

*Determinada (J.); Determinada (M); Forte (C.); Extrovertida (I.); Vencedora (P.); Guerreira (A.); Comunicativa (E.) Carismática (L.) Ansiosa (V.) Sonhadora (C.); Insegura (B.); Briguenta (J.) Centrada (A.K.) Autêntica (N.) Trambiqueira (E.)*

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Em relação à lista de presença do PRONATEC constavam, para a turma, 30 nomes (conforme consta do número de vagas a serem ofertadas p. 142), porém, a frequência nos dias de aula nunca passava de 25 estudantes-internas e, em dado momento, questiono às mulheres o porquê das faltas, haja vista o fato de estarem numa penitenciária e, portanto, *qual seria a razão para que mulheres matriculadas no curso não viessem à cela de aula?* As respostas são evasivas e, indiretamente, percebe-se ainda que, de forma velada, **o poder discricionário se faz presente a todo o momento e muitas das mulheres, mesmo que regularmente matriculadas, devido a pequenas faltas, não eram chamadas no pátio para assistirem às aulas, ou se encontravam no “castigo”.**

Já com o avançar dos contatos, com a presença rotineira na cadeia, e com relativa confiança das pessoas envolvidas na pesquisa (professor, estudantes-

detentas e administração), início a parte da chamada “coleta de dados”, a qual seria feita por meio de um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, além duma folha em branco no final pra que as mulheres se expressassem livremente. Neste momento procuraremos abordar aspectos metodológicos empregados nas análises dos dados obtidos.

## 7.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA DE CAMPO

Para Rêses (2015 p. 114) a abordagem do procedimento vai depender da necessidade. A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, para chegar à compreensão. Poderá ser um procedimento qualitativo, quantitativo, ou a mistura de ambos. Neste sentido, conforme defende Martins (2008), o Materialismo Histórico Dialético pode legitimar a cientificidade de seus métodos de investigação dispondo de uma epistemologia própria elaborada em seu fazer científico mediada pela práxis dialética.

o materialismo histórico como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação. A negação deste caminho, portanto, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxiana. (MARTINS, 2008, p. 2).

Mediante o aporte teórico elencado traçamos o percurso a ser utilizado na análise do material de campo, no caso as entrevistas semi estruturadas. Primeiramente analisamos as 16 entrevistas com 20 perguntas, além das folhas em branco onde as entrevistadas poderiam se expressar livremente.

De forma a melhor problematizar as respostas dividimos em 20 campos distintos, seguindo a ordem das perguntas procurando apontar especialmente a **tendência**, não nos “prendendo” unicamente à frequência das respostas, bem como os comentários que pudessem contribuir no desnude da essência dos fenômenos apresentados. Em relação aos dados coletados, esses foram analisados e dispostos em 11 tabelas as quais estão dispostas em *grupos* de modo a buscar uma

compreensão “não isolada” dos dados, compreendendo suas relações e correlações intrínsecas.

**Tabela 6:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Idade

<b>Idade</b>	<b>18 a 30</b>	<b>31 a 40</b>	<b>&gt;40</b>
<i>Quantidade</i>	<i>09</i>	<i>06</i>	<i>01</i>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Inicialmente, em relação à *faixa etária* das estudantes-internas pesquisadas, **confirma-se** a tendência apontada pelo INFOPEN (2014) e Mapa do Encarceramento (2015) de que mulheres jovens (entre 18 e 30 anos) é maioria no cumprimento de pena no regime fechado e, sendo, sua presença no espaço educativo majoritária.

**Tabela 7:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Naturalidade

<b>Naturalidade</b>	<b>Brasília (DF)</b>	<b>Goiânia (GO)</b>	<b>Bahia (BA)</b>	<b>Piauí (PI)</b>	<b>Amazonas (AM)</b>	<b>Maranhão (MA)</b>
<i>Quantidade</i>	<i>08</i>	<i>03</i>	<i>02</i>	<i>01</i>	<i>01</i>	<i>01</i>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

No tocante à **naturalidade**, nota-se que o Distrito Federal é, tradicionalmente, uma Unidade da Federação que recebe um significativo fluxo migratório. Entretanto, é interessante observar que grande parte das estudantes-internas que compõem a turma pesquisada é nascida na capital federal. Ademais, não encontramos mulheres nascidas nas regiões Sudeste e Sul.

**Tabela 8:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Maternidade

<b>Maternidade</b>	<b>Sem filhos (as)</b>	<b>01 filho (a)</b>	<b>02 filhos (as)</b>	<b>03 ou mais</b>
<i>Quantidade</i>	01	06	03	06

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

No que tange à **maternidade**, perguntamos às estudantes internas sobre seus filhos e filhas. Foram informados no total: 33 filhos, para uma população de 16 estudantes - internas (média de 2,06 filhos). Tal aspecto agrava as condições do sistema penitenciário feminino, haja vista a “não presença” destas mulheres no seu núcleo familiar, fator esse, em nossa opinião, relevante. Não raro, há também o fato de seus companheiros estarem ligados a atividades criminosas, estando, inclusive, em cumprimento de pena no complexo da Papuda (Gaudad, 2015).

**Tabela 9:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Escolaridade

<b>Escolaridade</b>	<b>Ensino Fundamental Incompleto</b>	<b>Ensino Fundamental completo (1º grau)</b>	<b>Ensino Médio Incompleto</b>	<b>Ensino Médio Completo (2º grau)</b>	<b>Ensino Superior Incompleto</b>
<i>Quantidade</i>	05	02	02	06	01

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

No que se refere à **escolaridade**, o que se observa é uma distribuição heterogênea nesse quesito, desvelando a precariedade e o imprevisto das políticas formativas públicas ofertadas pelo Estado, ainda que exista uma ligeira predominância de estudantes-internas com o ensino médio completo. Nas respostas colhidas, há mulheres que cursaram desde o 3º ano primário incompleto, até o ensino superior incompleto (8º período de Pedagogia em uma instituição particular). Entendemos que tais dados refletem a forma que a Educação Profissional é vista no sistema penitenciário: “uma assistência à interna”. Ou seja, entre as estudantes-

internas, os professores, e a burocracia penitenciária, parece que esta modalidade não é vista como uma possibilidade emancipatória real, mas sim, como um benefício destinado àquelas mulheres que supostamente se enquadram nos requisitos à sua “readaptação”.

**Tabela 10:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Frequência

<b>Você já frequentou cursos ou oficinas de trabalho no sistema?</b>	<b>Sim, EJA</b>	<b>Sim, Oficinas de trabalho</b>	<b>Sim, EaD CENED</b>	<b>Sim, Ed. Profissional</b>	<b>Não</b>
<i>Quantidade</i>	<i>04</i>	<i>02</i>	<i>02</i>	<i>02</i>	<i>06</i>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Sobre a participação destas estudantes-internas em outros espaços educativos, durante o cumprimento da pena, observa-se uma dispersão nos dados apresentados. Percebe-se que, embora a maioria não tenha tido outra experiência educativa formal durante o cumprimento da pena, 10 estudantes-internas informaram já terem tido oportunidade em outra ocasião de ter frequentado espaços formativos. Tais dados corroboram a ideia, em nossa opinião, de que as internas as quais apresentam “bom comportamento”, ou seja, estão no grupo das chamadas “classificadas” (Gaudad, 2015), possuem maiores possibilidades de acesso às políticas públicas ou não junto à PFDF.

**Tabela 11:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Tempo de Pena em Regime fechado

<b>Tempo em cumprimento de pena em regime fechado?</b>	<b>&lt;1ano</b>	<b>1 a 5 anos</b>	<b>6 a 10 anos</b>	<b>11 a 20 anos</b>
<i>Quantidade</i>	<i>01</i>	<i>11</i>	<i>01</i>	<i>03</i>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Neste quesito pode-se observar que a grande maioria das estudantes-internas encontram-se na faixa de 1 a 5 anos “puxando cadeia”, ou seja, já possuem uma razoável experiência na penitenciária, de modo a conhecer minimamente as regras do convívio forçado, tanto entre as companheiras de cadeia quanto em relação à burocracia penitenciária, tal fato nos parece ser decisivo no sentido de facilitar o “caminho” até o acesso à política educativa por meio formais e informais, no contato com a burocracia penitenciária no sentido da indicação à educação profissional, passar, nos moldes atuais, obrigatoriamente pelo crivo discricionário e subjetivos dos e das agentes e policiais penitenciários.

**Tabela 12:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Tempo de Condenação

<b>Tempo de Condenação?</b>	<b>1 a 5 anos</b>	<b>6 a 10 anos</b>	<b>11 a 20 anos</b>	<b>&gt;20 Anos</b>
<i>Quantidade</i>	<i>03</i>	<i>06</i>	<i>02</i>	<i>05</i>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Sobre o **tempo de condenação**, os números apontam que o período de detenção é superior a 5 anos. Tal informação tem relação com o tipo de crime . Parece-nos, novamente, não haver grande correlação entre o tempo de condenação e a frequência das internas nos cursos de educação profissional oferecidos. Isso reforça o nosso entendimento de que o principal quesito na seleção das internas que

terão, ou não, acesso à educação profissional na prisão varia – conforme nos aponta Mariângela Graciano e Ludmila Gaudad (2015) – de acordo com o “comportamento” das internas dentro do sistema prisional. Isso, mais uma vez, realça a ideia de que as situações de exclusão racial, econômica e social encontram-se presentes no filtro que permite, ou não – apesar de direito subjetivo reconhecido na legislação brasileira - o acesso às políticas educativas naquele espaço.

**Tabela 13:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas – Tipo de Crime

<b>Por qual crime foi condenada?</b>	<b>Homicídio</b>	<b>Tráfico</b>	<b>Falsificação</b>	<b>Furto</b>
<i>Quantidade</i>	<i>03</i>	<i>09</i>	<i>01</i>	<i>03</i>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Já no quesito ***por qual crime foi condenada***, procuramos entender quais condenações levaram as estudantes internas ao cumprimento da pena. Como era de se esperar, de acordo com as pesquisas na área, o tráfico de drogas é o principal motivo de detenção das mulheres pesquisadas. Neste item entendemos que se faz necessária uma maior discussão sobre a relação entre o tráfico de entorpecentes, exploração e a perpetuação da condição de classe, inclusive neste mercado “paralelo”. A condição de classe perpassa toda a sociedade capitalista e, talvez, atinja mais ainda as mulheres. Concordamos com Konder (2009) entendendo que lutar contra a opressão exige que estejamos dispostos a enfrentar os problemas de nossa época pensando criativamente o marxismo.

Portanto, uma reflexão sobre o papel das mulheres no tráfico de drogas, especialmente aquelas que foram condenadas por este fato, se faz necessária. Gaudad (2015) nos aponta que há uma multiplicidade de razões que ensejam na entrada e permanência de mulheres em diversos postos e condições ligadas ao tráfico de entorpecentes. Entretanto, algo nos parece comum nas mulheres entrevistadas: nenhuma das estudantes-internas parece ser de cargos de expressão



na hierarquia do tráfico, ou seja, ocupam posições periféricas e arriscadas desta economia, que as levaram às grades.

**Tabela 14:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Religião

<b>Qual sua religião declarada?</b>	<b>Católica</b>	<b>Evangélica</b>	<b>Espírita</b>	<b>Nenhuma</b>
<i>Quantidade</i>	06	06	02	02

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Propositalmente, neste quesito o questionário não orientou opções para o preenchimento da religião, deixando em branco a possibilidade de resposta. Ainda assim observa-se que a maioria das estudantes internas entrevistadas se declaram pertencentes às denominações cristãs (católicas e evangélicas), observando em menor presença estudantes-internas que declararam ser pertencentes à religião espírita. Conforme aponta Lucília Pinheiro (2005), há no Brasil aproximadamente 45 religiões, resultando em uma sociedade religiosamente plural, em que é possível o exercício religioso de várias culturas, possibilitando o sincretismo, *porém o mundo religioso nos presídios é restrito, podemos perceber que as religiões afro-descendentes não tem inserção oficial nestes espaços.*

Em nossa percepção corroborando com outras pesquisas que apontam na mesma direção, o fato de uma interna se declarar cristã, parece “abrir portas” no acesso às políticas sociais e educativas naquele espaço, especialmente tendo em vista a discricionariedade da classificação de comportamento, fundamental para o acesso às políticas formativas. Sem rodeios, mulheres que se declaram oficialmente cristãs (evangélicas ou católicas), ou ainda espíritas kardecistas *prática religiosa ligada no imaginário coletivo às classes médias urbanas brancas*, (Del Priore, 2014). Podemos perceber, diante dos dados obtidos, que conforme outros espaços da sociedade a educação profissional na PFDF reflete, sistematiza e reforça o preconceito existente nos espaços sociais dentro e principalmente fora dos presídios às práticas religiosas ligadas às populações negras.

**Tabela 15:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas - Orientação Sexual

<b>Qual sua orientação sexual?</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Homossexual</b>	<b>Bissexual</b>	<b>NDA</b>
<i>Quantidade</i>	05	03	07	01

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

No tópico **qual sua orientação sexual**, é importante salientar que mesmo mulheres que se declararam homossexuais, informam ter filhos, inclusive a estudante-interna com maior número de filhos (as) quatro, se declarou homossexual. Tal fato nos remete à uma vida de negação, exclusão e sofrimento onde a negação da sexualidade, a violência e a perpetuação do patriarcalismo não parece ser exceção, mas a regra.

Ainda sobre a questão da sexualidade, considerando que a realidade de que o convívio social entre pares é uma constante em tais espaços de encarceramento, procuramos entender, sob a luz da pedagogia crítico-libertadora, como ocorre, de fato, a socialização e os processos formativos (reais e ocultos), nos ambientes destinados aos cursos, os quais são objetos desta pesquisa. Para tanto, procuramos uma dimensão holística, para além da mera abordagem curricular tradicional de formação, e expandimos nossa análise, em busca de elementos que nos parecessem relevantes às necessidades humanas. Por isso, a opção em analisar as questões que giravam em torno dos relacionamentos afetivos.

Nesse viés, logo nos primeiros contatos, percebemos que as dimensões de gênero e sexualidade parecem impactar todas as relações ali estabelecidas, inclusive as pedagógicas, que são objetos deste estudo. Ainda, de acordo com Varella (2017), nas prisões comportamentos que são aceitos e naturalizados para um homem, em uma sociedade patriarcal, são *execrados para mulheres*, o que a cadeia faz é criar condições que dão liberdade para que a mulher se comporte do jeito que ela achar melhor, sem repressão. Mas, em contrapartida, tem-se a solidão, uma vez que essa mulher vive praticamente sozinha, sendo que pouquíssimas delas recebem visitas íntimas.

Embora, analisando-se sob a categoria marxiana da **aparência**, as relações e relacionamentos homoafetivos são comuns e aceitos por parte do Estado e das

pessoas que compõem o grupo social daquele espaço (detentas, agentes da burocracia e professores). Em sua **essência** não há como se escapar do fato de que se trata de uma instituição total, na qual o controle absoluto de corpos e comportamentos é, de alguma forma, um objetivo importante do processo de encarceramento.

Como educadores, de forma empírica e teórica, reconhecemos o ambiente escolar com um espaço de construção de afetividades e relações sociais de convívio para além da mera transmissão de conteúdos e currículos pré-estabelecidos, um espaço de convivência. Reconhecemos que abordar a questão da sexualidade *de per si* é um problema de pesquisa enorme, naquele espaço social, e não se pretende neste espaço esgotar a discussão. Entretanto, principalmente após as idas à PFDF e o contato com as pessoas que compõem o arcabouço humano ali presente, torna-se, portanto, inviável ignorar esta dimensão humana, anti-hegemônica e corajosa, em uma sociedade com um forte viés conservador-pentecostal, como forma de legitimar a cadeia em um espaço de *resistência*, paradoxalmente, utilizando-se da categoria tão cara ao marxismo da **contradição** um espaço de liberdade. No passado recente, Foucault (1979) reconhecia que contra o poder disseminado e disseminador, especialmente nos espaços de confinamento, há possibilidades de resistência individual e coletiva por parte daqueles que foram sujeitados a processos de exclusão e segregação sistemática ao longo da vida, *sendo a resistência [como o afeto] um mecanismo tipicamente humano*.

Uma dimensão holística, para além da mera abordagem curricular tradicional de formação, e expandimos nossa análise, em busca de elementos que nos parecessem relevantes às necessidades humanas. Por isso, a opção em analisar as questões que giravam em torno dos relacionamentos afetivos.

. Neste sentido, após trazermos a análise dos dados quantitativos da pesquisa de campo procuraremos dialogar com a análise qualitativa dos dados obtidos por meio das “perguntas abertas” do questionário. Ainda sob a lógica dialética, procuraremos entender o perfil das mulheres que frequentam o espaço educativo profissional formal da PFDF, nesta etapa analisaremos o conteúdo das falas daquelas mulheres. Ressalta-se a perspectiva de Makarenko procurando o diálogo com outras áreas do conhecimento: como a sociologia e a psicologia social, entretanto

sustentados pela busca na centralidade da Pedagogia, enquanto ciência própria. Desse modo dialoga-se com Laurence Bardin (1977)

Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou infirmam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN. 1977 p. 28)

Na sequência de pensamento da autora, destacam-se duas funções na aludida e pretendida análise: função *heurística*: que procura enriquecer a tentativa exploratória aumentando a propensão à descoberta; função de “*administração da prova*”: procurando confirmar ou não uma possibilidade anteriormente pretendida, quando da intencionalidade das perguntas. Portanto neste momento partimos para a análise das perguntas abertas.

Utilizaremos o recurso da verbalização ou protocolo verbal, ligados à Psicologia Cognitiva (Neves 2004), definido como o método que possibilita a obtenção de relatos individuais durante a execução de uma tarefa ou à medida que esteja sendo lembrada empregada na Linguística, na Educação, na Ciência da Informação, na Física, na Química, na Matemática e na Informática. Iniciamos para tanto a categorização das perguntas em 03 campos analíticos. Ainda, ligado à análise de conteúdo, especialmente sua hermenêutica, procuramos o diálogo entre as dimensões **epistemológicas** e **ontológicas** dos relatos obtidos na Educação Profissional na PFDF.

**Quadro 2:** Categorias analíticas de conteúdo

INTERESSE	PERGUNTAS	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar possíveis questões ligadas ao acesso e matrícula nos cursos PRONATEC;</li> <li>- Analisar questões relacionadas ao acesso e permanência de mulheres negras aos programas educativos e profissionais na PFDf;</li> <li>- Problematizar a possível falta de integração entre a EJA, as oficinas de trabalho e a Educação Profissional</li> <li>- Problematizar, a partir do ponto de vista das estudantes – internas, em que medida o interesse pela formação educativa ocorre relacionada à diminuição dos dias no cumprimento da pena.</li> </ul>	<p>De que forma você soube do curso de Assistente Administrativo na PFDf e como foi seu acesso ao PRONATEC?</p> <p>Você acha que mulheres negras e brancas tem o mesmo acesso à programas educativos “no sistema”, por quê?</p> <p>Em sua opinião por que mulheres que tem acesso à Escola (NUEM) ou às oficinas de trabalho não tem acesso aos cursos do PRONATEC?</p> <p>O que você pensa sobre a remissão de pena pelo estudo?</p>	<p>1 - Acesso e Remissão de pena na Educação Profissional na PFDf</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais impressões sobre o PRONATEC na PFDf;</li> </ul>	<p>Qual a sua opinião ao frequentar um curso profissional durante a</p>	<p>2 - Convivência e perspectivas de (re) inserção no mercado</p>

<p>- Analisar em que medida a matrícula e frequência em um curso profissional pode contribuir para a qualidade de vida durante o cumprimento da pena;</p> <p>- Compreender de que forma o acesso ao PRONATEC pode ou não contribuir para sua inserção no mercado produtivo capitalista</p>	<p>pena?</p> <p>Você acha que a frequência em um curso profissional pode contribuir para melhorar a convivência na cadeia? Por quê?</p> <p>Você pretende trabalhar nesta área de formação quando do término de sua pena?</p>	<p>produtivo formal.</p>
<p>- Produzir por meio de relato, desenhos, poesia ou qualquer forma de expressão inteligível que as estudantes - internas se manifestem sobre a experiência do cárcere, dentro e fora do espaço escolar</p>	<p>Fale livremente sobre a experiência na cadeia</p>	<p>3 -Escuta sensível sobre as condições das mulheres durante o cumprimento da pena</p>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Após a contextualização das categorias escolhidas, partimos à transcrição e análise dos relatos verbais. Devido ao fato do pesquisador ter participado, *in loco*, da etapa de preenchimento do questionário, entendemos ser válida uma análise das chamadas *nuances não verbais* as quais, segundo Pressley e Afflerbach (1995),

podem ser uma oportunidade de enriquecer os resultados obtidos. Para tanto, torna-se necessária uma mineração de dados (*data mining*) para além do conceito manual, dialogando com a perspectiva “artesanal” como atividade eminentemente humana e, portanto, subjetiva, as quais foram ajustadas às condições de pesquisa apresentadas.

De modo a permitir que todas as participantes fossem ouvidas por meio das transcrições dos questionários preenchidos, estes foram sequenciados manualmente de 1 a 16, para cada pergunta aberta foram escolhidas 03 respostas distintas e aleatórias, possibilitando que todas as estudantes internas participassem com suas opiniões no “mosaico de respostas”, exceto na questão 20, em que todas as repostas, poemas, desenhos e relatos foram integralmente publicados e/ou transcritos.

Intencional, e politicamente, declinamos, nesta pesquisa – como forma de resistência acadêmica alinhada às perspectivas anti-hegemônicas – da utilização de programas e softwares que procuram, por meio de palavras e expressões, inferir e/ou reproduzir a experiência relatada. Desse modo, reiteramos que a presente pesquisa foi norteada sob bases materialistas contemporâneas e clássicas e que, portanto, desde sua fase de análise de dados coletados, buscou-se uma perspectiva de direito da pessoa humana implicada, forma de resistência, luta e engajamento político e coletiva.

**Quadro 3:** Categorização do acesso à Educação Profissional.

<b>Categoria 1 - Acesso à Educação Profissional</b>
<b>1) De que forma você soube do curso de Assistente Administrativo na PFDF e como foi seu acesso ao PRONATEC?</b>
<p>EI<sup>65</sup> 1: - <i>Através da própria penitenciária, coloquei meu nome na lista de interessadas em fazer o curso.</i></p> <p>EI 2 :- <i>Através de comunicado da GEAT<sup>66</sup>.</i></p> <p>EI 3: - <i>A polícia que colocou eu no curso.<sup>67</sup></i></p>
<b>2) Você acha que mulheres negras e brancas tem o mesmo acesso à programas educativos “no sistema”, por quê?</b>
<p>EI 4: - <i>Nesse curso de agora sim, não houve muita diferença. (Se declarou branca)</i></p> <p>EI 5: - <i>Não, Porque nesse 1 ano e 3 meses em que me encontro no sistema, pude ver diversas vezes que meninas brancas, loiras de olhos azuis claros e boa aparência, sem nem um pedido de oportunidade para certa remissão oferecida ser escolhida para ficar em locais mais próximos dos agente e, receberem melhor atendimento e alguns casos privilégios onde outras meninas com tempo maiores de pena onde realmente seria de suma importância para diminuição da pena e por várias tentativas até chegar ao ponto de se humilhar para conseguir “remir” e ser olhada com desprezo e ser ignorada. (Se declarou parda)</i></p> <p>EI 5: - <i>Pelo menos onde me encontro sim, apesar de estarmos reclusas... (Se declarou negra)</i></p>
<b>3) Em sua opinião por que mulheres que tem acesso à Escola (NUEM) ou às oficinas de trabalho não tem acesso aos cursos do PRONATEC?</b>
<p>EI 6: - <i>por que so podem ter uma remissão. Uma ou outra por tempo aki e muito curto pra ter “3 remissão masimo uma.</i></p> <p>EI 7:- <i>Eu acho que o tempo é muito curto pra 3 remições.</i></p> <p>EI 8: - <i>Por que a oportunidade é pra todas, enquanto umas estudam outras fazem curso e assim virce e verça</i></p>
<b>4) O que você pensa sobre a remissão de pena pelo estudo?</b>

<sup>65</sup> Estudante Interna

<sup>66</sup> GEAIT – Gerência de Assistência à Interna, ligada à PFDF.

<sup>67</sup> Com o intuito de manter a originalidade das entrevistas, as mesmas foram transcritas fielmente, sem nenhuma correção gramatical.



*El: Acho bom agente aprende diminui a pena.*

*El: Eu acho que sim!! Mais a cadeia é a Escola do Crime. Esse lugar deicha a jente desanimador di ser alguém.*

*El: Bom, eu acho perfeito muitas pessoas que não tiveram oportunidade na rua aqui esta tendo e remindo ainda.*

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Por meio deste rol de perguntas da **categoria analítica 1**, procuramos entender as questões ligadas à Educação Profissional (*stricto sensu*) que ocorre naquele espaço formativo (*latu sensu*), compreendendo a prisão enquanto um espaço de convivência e produção de conhecimento, quer seja por meio da Educação Formal, quer seja por meio da Educação não-formal ou informal. Na *pergunta 01* podemos observar que a matrícula no curso ocorre mediada pela burocracia penitenciária, ou seja, mesmo que a interna esteja disposta a frequentar o espaço formativo profissional, pesa a onipotência e onipresença do aparato estatal o qual, de acordo com o seu critério, pode, ou não, autorizar o acesso da interessada ao curso. Na *pergunta 02*, abordamos um tema recorrente no sistema penitenciário: o racismo. O Mapa do Encarceramento (Brasil, 2015) nos aponta a insuficiência dos dados relativos à abordagem raça/cor no sistema prisional.

De acordo com o INFOPEN (2014 p. 50), a porcentagem de pessoas presas no sistema penitenciário brasileiro, as quais são negras, é da ordem de 67% - tendência observada tanto no sistema masculino quanto no feminino. Ao se fazer um recorte por Unidade da Federação, tal dado traz uma perspectiva ainda mais alarmante. Por exemplo, no DF, **77,9% da população carcerária na capital do país é considerada negra**. Fato esse que coloca o Distrito Federal na 7ª colocação entre os Estados brasileiros. Conforme nos aponta Misse (2010) e Gaudad (2015), é significativa a presença de negras no sistema carcerário, tendo em vista a “seletividade penal” e a “sujeição criminal” que fazem das mulheres negras, pobres e moradoras das periferias urbanas pessoas extremamente vulneráveis às políticas de controle social, tanto por meio do afastamento do convívio, quanto pela segregação espacial, as quais são produzidas e agravadas pelo encarceramento.

Em suma, sabemos que grande parte da população interna da PFDF é negra, todavia, não existem dados precisos sobre as políticas educativas profissionais

ofertadas às internas. Tal constatação, por sua vez, nos leva ao respectivo questionamento: *mulheres negras sofrem discriminação no acesso às políticas educativas e profissionais na PFDF na opinião das estudantes internas?*

De acordo com as respostas em análise, 02 (dois) participantes declararam haver pouca, ou nenhuma, diferença de acesso. Contudo, ao problematizarmos a questão, procurando um diálogo marxista em sua essência, cremos que a resposta da Estudante Interna 5 pode nos trazer algumas pistas sobre a seletividade dentro do cárcere e, de que forma, de acordo com Gaudad (2015), um interna branca e “feminilizada” pode ter maiores oportunidades educativas e profissionais, ainda que dentro do sistema prisional, fato esse que perpetua e acentua um ciclo de exclusão iniciado “do lado de fora” e que, cruelmente, atinge a população negra também no espaço prisional. Comparando-se com os dados obtidos nesta pesquisa no item 6 **apenas 31,5% das estudantes internas se declararam negras.**

Para as políticas públicas com recorte de cor, negro e pardo, se somam...Por isso, cabe computar as duas faixas para a classificação de negritude

**Tabela 16:** Perfil sócio-demográfico das estudantes-internas pesquisadas – Cor

<b>Qual sua cor?</b>	<b>Negro</b>	<b>Parda</b>	<b>Branco</b>
<i>Quantidade</i>	05	05	06

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Dessa maneira, em vista dos relatos e estatísticas, a presente pesquisa intenciona dialogar, subjetiva e coletivamente, com os dados obtidos, trazendo impressões vividas e percebidas no campo pesquisado. Nesse trajeto, uma diferença tornou-se latente: enquanto no pátio, durante o banho de sol, a maioria das internas é negra, na escola temos uma inversão em nossa perspectiva, para além dos dados numéricos e percentuais obtidos, afirmamos que a presença de estudantes-internas brancas e feminilizadas é visivelmente maior do que a presença de mulheres negras (feminilizadas ou masculinizadas) no curso pesquisado. Outro fator a ser apontado, é o fato de que a população pesquisada é matriculada no curso oferecido, portanto não se pode dialogar com as internas que não frequentam este espaço formativo e conhecer a perspectiva delas acerca da inclusão / exclusão racial presente naquele espaço de convivência.

Na *pergunta 3* procuramos entender o fato de que as políticas educativas formais, como a EJA – assim como outras possibilidades educativas como a educação profissional presencial, educação profissional EaD privada e as oficinas de trabalho – são estanques, e não parecem dialogar entre si. Nesse ambiente de afastamento, percebe-se que a interna que frequentar um espaço formativo ou laboral, exclui qualquer outra possibilidade formativa (Ed. Formal) naquele espaço. Isso parece um consenso, uma naturalização entre aqueles que compõem o “sistema”: internas, estudantes-internas, educadores (as), e a própria burocracia prisional. Nesse viés, acreditamos que tal fato está intrinsecamente ligado à perspectiva liberal positivista de educação nas prisões e duas principais condicionantes: mérito ou “meritocracia” ligadas ao “bom comportamento”, feminilidade e perspectivas de ressocialização quando do retorno ao convívio social livre e a formação do sujeito (a) dócil e útil.

Essa forma de pensar está, imediatamente, atrelada à perspectiva capitalista de Estado e sociedade. Ainda que, inconscientemente, nos parece que a busca pela formação do sujeito ou corpo “dócil e útil” (Foucault, 1997) permanece impregnada nos espaços, supostamente, progressivos, tais como a escola. A ideia do estudo ligado à remissão é constante entre as respostas analisadas, sendo “não natural” a ideia que uma mesma interna possa frequentar, se quiser, uma oficina de trabalho pela manhã, e uma formação profissional ou não no seu contra turno.

No último diálogo desta categoria, procuramos entender qual a importância da remissão de pena como incentivo à matrícula nos cursos profissionais, e como elas compreendem tal dinâmica. Assim, como era de se esperar, todas as respostas foram positivas na relação remissão/estudo, tendo sido apontado pelas entrevistadas o quanto o instituto da remissão da pena – por meio do trabalho, estudo e leitura – podem ser útil àquelas internas que estão no cumprimento de suas penas. No nosso entender, um instrumento valiosíssimo na perspectiva e formação holística e humanística da educação popular e crítica.

Passamos agora à **categoria analítica 2**, a qual procura entender em que medida a educação profissional pode contribuir para a humanização do espaço prisional, assim como apontar pistas para seus entendimentos sobre de que forma a formação profissional pode contribuir para seu ingresso no mercado produtivo quando do término de sua pena no regime fechado.

**Quadro 4:** Categorização da convivência, qualidade de vida e perspectivas de (re) inserção no mercado produtivo.

<b>Categoria 2 - Convivência, qualidade de vida e perspectivas de (re) inserção no mercado produtivo</b>
<b>1) Qual a sua opinião ao frequentar um curso profissional durante a pena?</b>
<p>EI 9: - <i>Que mesmo tendo errado eu posso ter outra oportunidade.</i></p> <p>EI10: - <i>Eu gostei “muito” de poder participar do curso e acho que é uma ótima oportunidade para mim pois desejo viver uma vida diferente do crime.</i></p> <p>EI11: - <i>É ótimo pois ocupo meu tempo aprendendo e tendo muitos benefícios ao meu favor.</i></p>
<b>2) Você acha que a frequência em um curso profissional pode contribuir para melhorar a convivência na cadeia? Por quê?</b>
<p>EI 12: - <i>“Concerteza”, estamos aprendendo e pode melhorar sim porque apesar do lugar temos que ter foco.</i></p> <p>EI 13: - <i>Sim, sem dúvidas, é muito difícil o convívio com pessoas que nunca vimos na vida. : / <sup>68</sup></i></p> <p>EI 14: - <i>Sim, a oportunidade de “passa” metade do dia fora da cela, melhora demais o psicológico</i></p>
<b>3) Você pretende trabalhar nesta área de formação quando do término de sua pena?</b>
<p>EI: <i>Ainda não sei, mas se eu tiver oportunidade de conhecer melhor essa “aréa”, quem sabe.</i></p> <p>EI: <i>Irei absorver ao máximo todo conteúdo oferecido pelo curso e ao sair “se obter” uma oportunidade na área, poderei sim, mas irei aproveitar outros cursos oferecidos pelo PRONATEC e com o qual eu poderei me identificar e profissionalmente exercer.</i></p> <p>EI: <i>Sim, mas não depende apenas da minha pessoa pois querendo ou não vivemos em um país muito preconceituoso.</i></p>

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

<sup>68</sup> Emoji, desenhado pela estudante-interna.

Com o intuito de aprofundar o debate, verticalizamos a discussão para o campo das percepções que relacionam o acesso e a permanência na educação profissional na PFDF. O propósito foi perceber, de que forma, como elas imaginam que esta formação profissional pode, ou não, contribuir quando de seu retorno ao “mercado de trabalho”. Na primeira *pergunta*, todas elas foram unânimes em apontar a importância da educação formal, por meio dos cursos PRONATEC e/ou outra modalidade formativa a qual possuem nos seus cotidianos. Na sequência, abordamos de que maneira a frequência na educação formal profissional pode contribuir com aspectos sociais, psicológicos e comportamentais das estudantes-internas. Foi unânime o entendimento de que o acesso e a permanência na educação como uma atividade contínua, intencional e pública têm efeito positivo sobre o “moral” das mulheres que frequentam a escola.

Quanto à aplicação do conhecimento adquirido no curso analisado, em nosso entender, as repostas alternam entre realismo e esperança. Mesmo nas repostas mais otimistas é inegável que estas mulheres, em seu retorno ao convívio público, estarão em desvantagem em suas perspectivas e horizontes profissionais, quer seja pelo estigma de “egressa”, quer seja pela precariedade de sua formação profissional naquele espaço. Há, também, outro fator. Apesar da boa vontade dos professores e da equipe de apoio, a ausência de recursos didáticos e práticos que permitam o contato das estudantes-internas com as futuras práticas de uma Assistente Administrativa, como por exemplo: o uso de telefone, a internet ou mesmo um computador, são elementos que pesam na qualidade dos cursos prestados.

Esses cursos proporcionam, também, uma significativa melhora no convívio das estudantes-internas. O fato de poderem passar uma tarde longe do pátio e das celas, ambientes nos quais a violência é simbólica e/ou real, distantes do isolamento e da burocracia penitenciária parece ter efeito imediato. Isso porque nas aulas as estudantes-internas são ouvidas, podem opinar, discordar ou concordar acerca das opiniões ali debatidas, entendendo e praticando, por meio do diálogo escolar, uma forma de resistência não-violenta na resolução de possíveis conflitos.

Ou seja, a fala livre, a expressão corporal relaxada e horizontal, o olhar altivo – que, geralmente, no espaço fora da escola está voltado para o chão –, as mãos que, em outros lugares, sempre ficam para trás do corpo, em um símbolo universal e atemporal de submissão e rendição incondicional agora, nesses ambientes,

parecem, de novo, ganhar vida na escola profissional. Longe de imaginar que a escola, sozinha (tanto dentro quanto fora “do sistema”), tem a capacidade de equacionar e solucionar todas as mazelas sociais produzidas por séculos de exploração da mulher da classe trabalhadora, entretanto, reafirmamos aqui nossa perspectiva de que o espaço pedagógico é um lugar de reestabelecimento de humanidade, de sentimentos, de afetos e sonhos.

Assim, nesta categoria, tivemos como enfoque expandir a discussão acerca da presença da educação formal profissional, ou não, dentro dos espaços de afastamento. Embora o foco do trabalho fosse a Educação Profissional no espaço da PFDF, optamos por reproduzir, na íntegra, todos os relatos. Entendemos que nada pode problematizar melhor as expressões do que suas próprias narrativas sem cortes. Encontramos, aqui, a síntese dialética desta pesquisa: ***opressão; ausência de políticas educacionais dentro e fora do sistema; luta de classes; machismo; companheirismo, ternura, afeto e superação na luta diária e real pela própria vida.*** Nas suas próprias contradições e em seus “deslizes” gramaticais, é possível nos reconhecer também e, ao mesmo tempo, perceber melhor o que ocorre dentro daquele espaço.

**Quadro 6:** Categorização da escuta sensível sobre as condições e impressões das mulheres durante o cumprimento da pena.

### **Categoria 3:** Escuta sensível sobre as condições e impressões das mulheres durante o cumprimento da pena

#### **1) Fale livremente sobre a experiência na cadeia**

*El: Bom estou aqui a 1 ano e 5 meses e não pude terminar os estudo pele fato de uma ocorrência que eu tive no começo do ano e depois de 6 meses me chamaram para ir pra escola mais eu já tinha me inscrevido no PRONATEC, preferi ficar nesse bloco para fazer o curso pois nunca tinha feito nenhum outro curso pois não tinha interesse quando estava na rua mais hoje tenho outra visão sobre estudar trabalhar enfim quero poder cursar uma faculdade, poder trabalhar cuidar dos meus filhos viver uma vida digna longe da cadeia poder ser digna da trabalhar em um órgão publico mais o que falta mesmo são oportunidades para todos não só nas cadeias mais também nas ruas eu acho que o mercado de trabalho também deveria abrir portas para ex presidiário pois todos nos merecemos uma segunda chance se o estado contribuísse para oportunidades poucas remissão e muita interna sem fazer nada apenas comendo e dormindo dando despesa para o estado e para a nossa família ao invés de ter fábricas, aqui para que a gente trabalhasse durante o dia e voltasse a noite somente para dormir seria melhor mais enfelizmente aqui as oportunidades são poucos escola só tem no bloco 3 aqui não tem nada a nossa sorte que surgiu o PRONATEC.*

*El: Meu nome é J. A. Tenho 26 anos já estou pressa a 7 anos tenho 4 artigo! Puxo cadeia des dos 18 anos. Falar sobre ese lugar é falar di outra realidade! A realidade o quem vem aqui sabe qual é! Odeio está espiriencia que estou vivendo, nesse lugar é Denti por Denti o Olho por Olho, quem tem dinheiro é qui comanda a cadeia, aqui não existe umildade umilhação tem di + As pulicia só quer atrazar as pressa eu dessa ves com os curso qui estou fazendo nuca mais quero passar por esa experiência vou ser outra pessoa.*

*El: Pra mim como aprendizado se for pra respeita vamos respeitar. Regras cabe qualquer lugar porque aqui as policia as agente sempre tratou bem, não tenho o que falar...*

*EI: Bem, aqui não tem como descrever, só quem já viveu o que vivi so quem já sofreu o que sofri que vai me entender. Mas querendo ou não aprendemos muito, aqui é o lugar que se você quiser ir embora temos que ter disciplina!*

*EI: Para alguns vou parecer exagerada, mas a realidade por aqui não é pior do que as penitenciárias de alguns estados, mas chega bem perto da calamidade como: ser oprimida ao fazer cultos religiosos, ter início de depressão pós-parto por passar noites algemadas com meu filho mamando e eu querendo ir ao banheiro. Ver colegas de cadeia sofrendo com graves problemas de saúde sem ter nenhum amparo médico. Enfim, são situações que não cabem nesta folha e que necessitam muito mais que palavras para serem contadas, precisam ser vistas e ouvidas para que quem sabe assim um dia poderemos ver algo ser resolvido ao menos como deve ser. Pois, somente com a descoberta da verdade é que nos damos conta daquilo que faz sentido e que realmente importa. “A liberdade de expressão, jamais será dada pelo opressor, ela terá que ser conquistada pelo oprimido”.<sup>69</sup>*

*EI: Pra mim como aprendizado se for pra respeita vamos respeitar. Regras cabe em qualquer lugar. Porque aqui as coordenadora e as agente sempre mim trata bem. Não tenho a falar.*

---

<sup>69</sup> A estudante-interna não cita, mas esta frase é atribuída a Martin Luther King. Essa expressão também se encontra no documento denominado “Estatuto do PCC”, uma coletânea de instruções e formação ideológica que procura transmitir ordens e comportamentos esperados, dentro e fora do “sistema”, às pessoas em cumprimento de pena.



*El: Durante todo o tempo que aqui me encontro minhas experiências não são as melhores pois aqui é um lugar onde pessoas se corrompem por muito pouco e por esse pouco que a essas pessoas são oferecidos elas são capazes de destruir a vida de qualquer pessoa. Aqui venho nestas linhas relatar momentos vividos e superados em espaços medidos no sistema carcerário. No dia 05/04/2012 fui autuada no artigo 157, onde me trouxe ao local ao qual me encontro e, por volta do ano de 2014 recebi uma notícia que jamais se passou por minha cabeça recebe-la, tal notícia me abalou totalmente, fui informada que eu era portadora de uma doença grave o vírus “HIV”, logo após tal notícia se espalhar por toda a cadeia passei a ser vista de uma forma totalmente diferente, piadas, cochichos e comentários maldosos eram constantes. Por várias vezes cheguei a pensar em suicídio. Em minha cabeça era a única forma de acabar com meu sofrimento, o tempo foi passando e com ele meus pensamentos e conceitos. Passei a me amar mais, e hoje sai uma pessoa renovada, me olho no espelho e vejo outra imagem ali refletida. Em comparar a pessoa de alguns anos atrás, hoje em dia posso abrir a boca e dizer que superei tudo isso e serei capaz de superar várias outras coisas em torno da minha vida, nada mais tem o poder de me atingir em relação a isso.*

*El: O dia a dia na cadeia é algo bastante repetitivo e monótono. No meu caso, por ser de outro estado e estar longe de toda minha família e não ter visita, necessito totalmente da disponibilidade do atendimento dos agentes e núcleos como Serviço Social, Jurídico. São bastantes as dificuldades para recebermos estes atendimentos oferecidos e dados como “prioridade” até conseguirmos chegar nesses serviços, há uma grande barreira onde através de requerimentos e muita persistência, somos ofendidos por prejurativos como: “fulana chata” e nos ignoram onde não agem com profissionalismo e empatia, onde não se permitem ser “maleáveis” e se pro em nossos lugares, condições e necessidades para na medida do possível, ajudar alguém que, no momento dependem apenas do sistema e apoio penitenciário.*

*El: É dolorido; aqui é um lugar onde o filho chora e mãe não ver. Nunca me sentir tão solitária na minha. Como eu queria poder voltar ao passado. Faria tudo diferente, pois aqui não é lugar pra ninguém. + apesar do lugar em que me encontro aprendi muitas coisas construtivas. Me sinto retraída em falar a realidade do sistema carcerário. A comida desse lugar é orrível. Tem dias que vem cabelo, luva, saco ou azeda. Cadê o dinheiro que o governo da pro sistema? Pois não tem cabimento o governo dizer que um interno gasta 3 mil reais por mês, a comida não é favorável, se estiver doente, não conseguir ser atendida pelo núcleo de saúde. Vem chamar depois de 5 mês, 6 mês, oito mês e quando somos chamada não tem nada, é muito difícil. A realidade nua e crua.*

*El: Aqui aprendi a dar valor nas coisas que quando eu estava livre não tinha importância, eu não dava valor na luz do dia, na chuva, no ar que respiro, no céu (lua, estrelas,...) Família é tudo. Hoje aprendi que sem essas “coisas” eu não existiria o resto é conquista e mérito.*

*El: Com certeza o crime não compensa, o que você ganha na rua, não paga um dia na cadeia, os anos perdidos nesse lugar nunca mais voltaram, as sequelas que ficam na mente talvez jamais possa se cura, mas uma certeza eu tinha, não quero mais voltar pra esse lugar, a cadeia é ruim mas também, ensina. Nunca entendi até o dia de hoje como um homem tem tanto poder sobre a vida de outro homem, sendo que são todos iguais, mas com força diferente, não somos dono de nada nesse mundo, por isso que não devemos nos apegar a nada, O nosso valor estar dentro de nós.*

*El: Pra mim tem sido horrível porque o que mais existe aqui é a solidão, tristeza, pessoas desumanas, somos tratadas como bichos, alimentação horrível que dá vontade de chorar ao abrir a marmitex, saúde é tipo lenda, somos obrigadas a não ficar doentes. Nós mulheres temos muitas necessidades mas infelizmente nada é resolvido. Sabemos dos nossos direitos, mas como dizem “O direito do preso é não ter direito”.*

*EI: É um lugar que te faz refletir sobre quem é você e o que você quer para seu futuro.*

*EI: Descobri que aqui todas somos iguais independentemente do crime cometido, aqui temos tempo para repensarmos nossas vidas, família, atitudes e poderemos nos ressocializar. Estou pagando o preço, a causa e o efeito de quere viver do meu jeito. As lágrimas caem e molham o chão; mostram o quanto aprendi e estou aprendendo. Somente meus pensamentos são livres nesse lugar, eu prometi que não choro mais, mesmo sabendo que não vou resistir. Sinto uma vontade enorme de chorar, ao ver minha família aqui vindo me visitar, talvez se eu tivesse pensado um pouco mais, talvez hoje eu não estaria aqui atrás de uma cela, num pátio de um presídio. Porém a experiência é árdua mas vai acabar logo, r não quero voltar para aqui nunca mais: cadeia nunca mais, detenção nem pensar.*

*EI: Eu penso em fazer tudo diferente quando sair daqui. (segue desenho publicado ....)*

*EI: Não gosto de falar sobre o assunto.*

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

Após perpassar a análise dessas categorias, se faz pertinente traçar algumas considerações. No tocante à *Categoria 1*, o que se percebeu é que o ingresso em tais cursos de profissionalização depende dos critérios utilizados pelo aparato estatal, e não somente do interesse das estudantes-internas. É preciso, ainda, que as vertentes de ensino (EJA, educação profissional, EaD privada e as oficinas de trabalho) sejam integradas, e que o acesso a elas seja da melhor maneira facilitado. Outro fator é a significativa presença de negras no sistema carcerário, e como elas enfrentam mais dificuldades para ingressar nos cursos disponíveis do que as internas brancas, ou seja, um processo de exclusão iniciado do “lado de fora”, continua sendo perpetuado do “lado de dentro”. Em relação à oferta de remissão de pena para aquelas que ingressarem nos cursos, tal prática se apresentou muito eficaz e estimulante às estudantes-internas

Na *Categoria 2*, o que chamou atenção foi o fato das estudantes-internas reconhecerem a importância da educação formal para que elas pudessem

reingressar no mercado de trabalho, entretanto, reconhecem que há um estigma pelo fato de serem “egressas”, e que a qualidade daquela formação profissional ainda é precária. Na *Categoria 3*, os relatos, na íntegra, foram marcantes e reveladores, trazendo à tona a realidade experimentada por cada uma delas, em meio a luta diária pela própria vida.

## LIMITES E CONSIDERAÇÕES FINAIS



**Fonte:** *O viajante sobre o mar de névoa*. Caspar David Friedrich, 1818.

No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em claridade e em felicidade. Então, procuro uma razão para esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim mesma. Creio que a própria vida é o único segredo.

(ROSA LUXEMBURGO)

Procurando – a partir da *Totalidade e Contradição*, elementos centrais na teoria marxiana – na dialética de Hegel (1992), trazemos o conceito de *Zeitgeist*, relativo à noção de “espírito do tempo” ou “espírito da época”, qual seja *um conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou ainda, as características genéricas de um determinado período de tempo*. Diante dessa reflexão, e chegando-se ao final desta obra acadêmica, para além de uma retrospectiva deste trabalho, acreditamos ser importante nos situarmos histórica e politicamente a respeito das transformações que ocorreram e impactaram – não apenas esta pesquisa – mas a sociedade brasileira e mundial entre 2015 e 2017.

Retomando a Março de 2015, início do processo de confecção desta pesquisa, procuramos (ainda remetendo a uma tradição jornalística de família, quase inescapável) as manchetes, ainda que com enormes ressalvas às suas linhas editoriais do jornal: Folha de São Paulo e da revista Carta Capital. Tínhamos ali registrado: – início dos protestos contra a então presidenta Dilma Rousseff; – Donald Trump ainda não tinha se declarado candidato à Presidência norte-americana; – Jair Bolsonaro ainda não era cogitado à Presidência da República e a saída do Reino Unido da União Européia sequer era cogitada entre os analistas.

Passados dois anos da pesquisa, assistimos a mudanças políticas dramáticas: a) Ascensão do discurso ultranacionalista nos Estados Unidos da América (e sua repercussão mundial) com a eleição de Donald Trump à presidência estadunidense; Fechamento das fronteiras europeias e o agravamento da crise de refugiados do Oriente Médio; b) A tomada de poder do grupo político do então vice-presidente Michel Temer; c) O Partido dos Trabalhadores encerrando um ciclo de 4 mandatos seguidos no Poder na tentativa da conciliação de classes em um projeto social-democrata<sup>70</sup>; d) Crescimento do discurso racista, xenófobo e heterofóbico no Brasil, com o avanço dos ataques a artistas, ativistas, intelectuais e defensores dos Direitos Humanos; e) Fechamento de exposições e manifestações artísticas progressistas; e

---

<sup>70</sup> Disponível em: [www.andes.org.br](http://www.andes.org.br). Acesso em 13/10/2017.

no campo penitenciário – com o avanço da Operação Lava a Jato – o crescente e perigoso sentimento na população, especialmente nas classes medias urbanas, de que *prisão é sinônimo de justiça*.

Prisão, como sinônimo de justiça, é outra ideologia que está sendo reforçada pela Lava Jato. Assim como o pouco valor dado à vida, ela também é antiga e entranhada no imaginário nacional. Mas cresceu e se ampliou com a disseminação em programas policiais sensacionalistas de TV que não só pedem a prisão, mas também a execução de “bandidos”, em geral negros e pobres, como solução para o aumento da violência. Ao atingir os que nunca eram presos, os ricos, os poderosos, os políticos... a interpretação de prisão como justiça alcançou um outro patamar. Este espetáculo foi estratégico para o apoio da população à Lava Jato. **Mas não só reforçou a interpretação de que a única forma de fazer justiça é prender, como açulou algo muito grave e também constitutivo do Brasil: confundir justiça com vingança.** Foram imagens produzidas para o gozo da população. E esta é uma escolha política. (BRUM, 2017 s.p)

Longe de nos afastarmos do nosso objeto de pesquisa, qual seja a educação profissional na PPDF, acreditamos que se faça necessário um aprofundamento sobre as questões do “nosso tempo”. Simbolicamente temos, no Rio de Janeiro, “o caso Rafael Braga” que merece uma atenção mais aprofundada para entendermos que **no Brasil a sistematização da prisão como política de Estado é intencional e classista.**

Rafael Braga, 29 anos, foi preso nas manifestações de 2013, no Rio, por portar dois frascos lacrados: um de desinfetante Pinho Sol e outro de água sanitária da marca Barra. A Polícia Militar o acusou de portar material explosivo. O jovem negro e pobre tornou-se então o único preso político dos protestos de 2013. Depois de passar mais de dois anos na prisão, em janeiro do ano passado Rafael estava há apenas 40 dias cumprindo pena em regime aberto e já trabalhando como auxiliar de serviços gerais quando foi novamente preso. Os PMs que o prenderam em flagrante afirmaram que ele portava 0,6 grama de maconha, 9,3 gramas de cocaína e um morteiro. Rafael diz que o material foi plantado e que ele foi torturado para que passasse informações sobre o tráfico no local, questões que desconhecia. Ainda assim, Rafael foi condenado com base apenas no depoimento dos policiais que o prenderam, uma aberração que é frequente neste tipo de caso. Em abril de 2017, foi condenado a 11 anos e três meses de prisão por tráfico e associação ao tráfico de drogas. Como comparação: em julho a justiça deu habeas corpus a Breno de 37 anos. Ele é filho da presidente do TRE de Mato Grosso do Sul. Havia sido preso em flagrante, com 129,9 quilos de maconha e munições para armas de calibre 7,62 mm e 9 mm. Depois de passar dois meses na prisão, foi transferido para uma clínica médica para “*se submeter a um tratamento contra o transtorno de personalidade borderline*”. **Aponto aqui para as diferenças de medidas no mesmo sistema legal e no mesmo país. E para a desproporção do que estaria na mão de um e de outro. E não para bradar pela prisão do filho da desembargadora, porque não acredito na falsa igualdade do**

**“todos presos”. Acredito no acesso à justiça para todos. E na garantia do direito de defesa para todos. A desigualdade começou na base. É racial e é social. A desigualdade nas medidas e nas desmedidas da prisão e da soltura é apenas o fim de um processo perverso, que a cada dia se reforça um pouco mais.** (BRUM, 2017, s.p, grifo nosso).

Ainda que procuremos fugir de uma visão pessimista – olhando nosso momento político e social a partir da contradição marxiana – especialmente dos tempos nebulosos que se avizinham no curto prazo, em contraposição ao conceito de **utopia**, parecemos viver uma **distopia**, refletida nas artes, no cinema contemporâneo na literatura. Trata-se de um sentimento do tempo de uma sociedade sem horizontes dentro do capitalismo brutal ao qual estamos submetidos todos e todas. As distopias são geralmente caracterizadas pelo totalitarismo, autoritarismo, por opressivo controle da sociedade. Nelas, "caem as cortinas", e a sociedade mostra-se corruptível; as normas criadas para o bem comum mostram-se flexíveis. *A tecnologia é usada como ferramenta de controle, seja do Estado, seja de instituições ou mesmo de corporações “dominando” um mundo em que os governos nacionais se tornaram fracos.* (Wiki, 2017).

Inegável observar, e registrar, que nossa pesquisa foi impactada dentro e fora dos muros da Academia e do sistema penitenciário pela falsa noção de justiça e prisão que, infelizmente, está sendo gradualmente imposta ideologicamente em nossos tempos, haja vista o recrudescimento de políticas e ideologias facistas, homofóbicas e ditatoriais. Dessa maneira, redobra-se a necessidade intelectual da busca pela integridade e coerência em nossos espaços de fala, especialmente no que diz respeito a questões *inegociáveis* em nossa perspectiva, assim como na perspectiva da luta de classes atual como: **Respeito aos Direitos Humanos; Respeito à Diversidade; e Luta anticarcerária e antimanicomial.**

Retomando a perspectiva norteadora deste trabalho, qual seja uma discussão a partir da perspectiva da superação do capitalismo, concordamos com o ponto de vista de Igor Fuser (UFABC, 2017), no sentido de que toda forma de luta coletiva de “minorias” é um luta essencialmente socialista e revolucionária.

Continuamos a interpretar a vida social a partir da existência inexorável das classes e da luta de classes, aqueles que sabem que no fundo de todas as opressões contemporâneas está o capitalismo e que essas opressões só poderão ser superadas pela revolução, pelo socialismo, embora somente revolução e socialismo não bastem, aqueles nós, esses nós, temos que encontrar forma de entender, de apoiar, de nos solidarizar e marchar juntos



com os que se rebelam contra essas opressões que não se subsumem à exploração capitalista, sem paternalismo nem ilusória superioridade, incorporar suas explosões mesmo que às vezes causem certa estranheza, e marchar juntas e juntos, lutar juntos, porque sem isso qualquer libertação, **qualquer emancipação que não seja a emancipação geral e absoluta e efetiva de toda a humanidade, não será emancipação absolutamente nenhuma.** (FUSER 2017, s.p, grifo nosso)<sup>71</sup>

Já no que compete aos obstáculos encontrados para a construção deste trabalho, alguns aspectos devem ser ressaltados. Embora a pesquisa de mestrado tenha se iniciado em janeiro de 2016 foi, somente no segundo semestre de 2017, que obtivemos a autorização para a entrada na penitenciária. Isso resultou num lapso involuntário entre a formação do pesquisador, por meio das disciplinas e aprendizagens teóricas, dentro e fora da academia, e sua *praxis* na pesquisa. Além desse fato, há de se considerar a obrigatoriedade do cumprimento de tal estudo em 24 meses. Dessa maneira, tendo em vista o afastamento remunerado da ocupação profissional principal do pesquisador terminar em dezembro de 2017, nos obrigamos a um trabalho exaustivo na análise dos dados, principalmente aqueles obtidos no campo.

Como se espera, em tal espaço, a entrada e permanência do pesquisador são restritas apesar da boa vontade de todos (as) os servidores (as) que nos receberam. É nítido que há limites físicos e materiais à pesquisa como, por exemplo, o acesso às instalações, acesso ao cadastro das estudantes-internas. Entretanto, a fim de enriquecer o trabalho, seria muito interessante abordar, por exemplo, as internas que não frequentam a educação profissional e também, a partir de suas visões, procurar entender a totalidade do objeto pesquisado.

O ambiente nas prisões - ainda em que se pese ser uma prisão de segurança média, como o caso da PFDF - é um ambiente hostil a investigações acadêmicas, especialmente no contato com as pessoas que compõem o grupo social a ser pesquisado. Desde Adorno (1995), Graciano (2010), Gaudad (2008), e inúmeros estudiosos do campo, é recorrente o relato das dificuldades e limitações impostas a esta vertente de pesquisa. O modo de se portar, o tom de voz, o uso das roupas, e

---

<sup>71</sup> Disponível em: <<<http://jornalggn.com.br/blog/mate-da-luz/instrospectar-para-nao-morrer-ou-matar-por-mate-da-luz>>>. Acesso em: 27 set. 2017.

principalmente a discrição se fazem elementos centrais no chamado “conceito” do pesquisador, ou seja, no ganho de confiança das pessoas envolvidas – internas ou não.

Não se pode afastar a ideia de que, por diversas razões, essas pessoas (estudantes-internas, burocracia penitenciária e professores) vivem sempre desconfiadas e, portanto, estão constantemente “negociando” sua própria vida. Ou seja, nesse meio, as práticas sociais são mediadas, não raro, pelo uso da força (real ou simbólica). Concordamos com o ponto de vista de Santos (2011) em uma tentativa metodológica de se explicitar os limites e as possibilidades de atuação no campo.

Adentrar no universo prisional para conhecer sua forma de organização e a “rotina” dos detentos é uma tarefa que exige atenção e cautela, na medida que estes espaços são terrenos pantanosos, isto é, as palavras e as ações devem ser rigorosamente ordenadas de modo a não ferir os sujeitos envolvidos nas relações atravessadas pelo coeficiente de poder. (...) o que se sobressai nas relações sociais estabelecidas na prisão é o comedimento nas palavras. **O cuidado com as palavras é fundamental na medida em que a palavra dita na hora imprópria pode literalmente custar a vida das pessoas.** (SANTOS, 2011, p. 120, grifo nosso).

Inicialmente, conforme demonstra a História, a prisão era entendida como um lugar de isolamento de pessoas desviantes da ordem social, da sociedade “livre” das “pessoas de bem”. Compreende-se que o ato de isolar é, ademais, um pretense ato redencionista, calcado em práticas monásticas inspiradas no medievalismo europeu, disseminadas no sistema ocidental de encarceramento moderno.

O ato de isolar tem como instrumento positivo de reforma a solidão. Método utilizado para suscitar reflexão dos atos cometidos, resultando no remorso que realizará também uma espécie de autorregulação da pena. Ao final se ele se arrepender a solidão não será dolorosa nem pesada. Enfim o isolamento dos condenados garante que se possa exercer sobre eles um poder que não será abalado por nenhuma outra influência: **a solidão é a condição primária da submissão total.** Para Foucault (1997) o isolamento assegura o encontro do detento a sós com o poder que se exerce sobre ele. (RIBEIRO, 2011, p. 41, grifo nosso)

Nesse sentido, em contradição a perspectiva foucaultiana, há de se observar o contexto carcerário brasileiro. Ao se analisar a condição de hiperencarceramento no país, a superlotação emerge como uma realidade indiscutível. O isolamento

ocorre, excepcionalmente, de forma “*a manter a disciplina na cadeia*” – como, por exemplo, a “solitária”. Entretanto, notamos que o Estado não tem interesse, nem recursos, em custear tal método e, portanto, a regra adotada passa a ser a convivência forçada nos espaços comuns, tais como: oficinas, escolas, celas, refeitórios e pátios.

Verticalizando a discussão para a educação em prisões, o que percebemos foi uma *naturalização* da EJA, enquanto única possibilidade formativa. Contudo, há de se considerar novas possibilidades educativas, tais como: Ensino Universitário, Educação Profissional Técnica regular, Cursos Livres, por meio de parcerias com instituições públicas, tais como: Instituto Federal de Educação, Universidade de Brasília, Secretaria de Estado de Educação do DF, Movimentos Sociais, dentre outros.

Uma das alternativas propostas seria a implementação do programa de extensão da UnB FORMANCIPA (Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior), o qual consiste em democratizar o acesso à Educação – por meio de aulas integradas e oficinas pedagógicas e culturais (música, jogos, teatro, redação e outras), palestras, aulas de campo – com o intuito de complementar o conhecimento das estudantes-internas. Dessa maneira, proporcionando, a elas, o acesso a outras experiências educativas.

Conforme Rêses (2015), o programa iniciou suas atividades em 2012, no entorno do DF, e sua metodologia consiste em que alunos bolsistas da graduação, em diversos cursos na UnB – escolhidos por meio de processo seletivo (prioritariamente estudantes de licenciaturas a partir do 3º semestre e morador (a) de periferias urbanas) – possam ter acesso a diversas áreas do conhecimento, tais como: Matemática; Geografia; Química; Línguas Estrangeiras; Português; entre outras. Nesse sentido, o projeto assume também a abordagem transdisciplinar, uma vez que transcende a perspectiva disciplinar de forma linear e tradicional, com um encadeamento lógico de conteúdos.

Estimula-se, nessa perspectiva, o autodidatismo e o autoconhecimento, não sendo a intenção fornecer um “cursinho pré-vestibular”, mas uma concepção ampliada de formação para o acesso à Universidade pública, tendo, por princípio, a dimensão educativa/pedagógica/ontológica do processo educativo, que transcende a noção de *empregabilidade*. A coordenação do projeto acompanha e supervisiona o

desenvolvimento das atividades formativas dos estudantes beneficiários. Tal iniciativa dialoga com a proposta de educação popular e fundamenta-se na defesa da educação pública e na democratização do acesso à Universidade, por meio do diálogo, indo contra a vertente mercantilista da educação privada (Rêses, 2015).

Especialmente após a pesquisa de campo, constatamos que há público na PFDF para a implementação de projetos e propostas que incentivem às mulheres no acesso às políticas públicas de acesso à educação universitária. Ressaltamos **que 37,5% das entrevistadas seriam potenciais estudantes do FORMANCIPA**, tendo em vista sua escolaridade quando de seu encarceramento.

Retomando a discussão sobre o panorama da Educação Profissional no cenário penitenciário; identificamos claramente ainda o discurso distorcido de que Educação e Trabalho ainda são vistos como benefícios distintos. Isso porque o acesso a ambos é um privilégio, o qual contempla apenas uma minoria de internas. Portanto, na prática: **ou se estuda ou se trabalha**. Esta máxima – embora não respaldada oficialmente – tendo em vista a legislação vigente não determinar esta dicotomia – ainda é presente nas mentes e corpos “do sistema”, que parecem ter naturalizado esta imposição do “*sempre foi assim*”.

Talvez nesse aspecto peculiar da educação em prisões, o qual parece associar-se menos às políticas públicas educacionais (aproximando-se, perigosamente, das políticas assistencialistas), resida uma das resistências internas à implantação de políticas educativas diversas, tal como a EJA integrada.

Retoma-se a ideia que, entre pesquisadores (as) da temática, sedimentou-se a concepção de que a Educação em Prisões, enquanto epistemologia é - nas palavras de Graciano (2010) - *um campo específico, tanto de análise quanto para a formação de políticas públicas*, e como tal parte de pressupostos teóricos e possibilidades pedagógicas, mesmo que calcadas nas correntes filosófico-históricas da educação *latu sensu*, deve ser entendida em suas características peculiares. Freire (1996) entende o *homem como um ser inconcluso que se constitui historicamente, mas, que está envolvido em um constante processo de transformação, em que aprende, ensina e se refaz no diálogo e na experiência real com o outro, constituindo assim sua forma de agir no mundo, sua consciência*.

Ainda que, intrinsecamente, ligada à Educação de Jovens e Adultos, desde sua concepção, enquanto política pública e ação pedagógica, acreditamos que não

se esgotam as possibilidades pedagógicas e formativas àquele espaço de educação escolar oficial. Não se trata de desmerecer tais iniciativas de formação para o trabalho àquelas pessoas confinadas, mesmo por que, sob o ponto de vista trabalhista, a educação e o trabalho são entendidos como necessidades humanas. Contudo, esse cenário deve ser analisado de forma crítica, pois o que se percebe é uma preocupação em perpetuar um processo estigmatizante e assistencialista, em vez de proporcionar uma efetiva emancipação dessas estudantes-internas.

Defendemos que para a educação de jovens e adultos presos precisamos ir além, ousar e criar novas formas educacionais. Sem isso, jamais teremos uma educação na prisão e continuaremos reproduzindo os modelos educacionais, repetindo os erros, ao propor um modelo curricular flexível, adaptado a este universo, desejamos abolir qualquer modelo rígido, importado, copiado de outras experiências educacionais (LEME, 2011, p.247).

Ainda que os estudos estatísticos apontem que grande parte das pessoas em cumprimento de pena ainda não concluíram o Ensino Fundamental, e a opção pela EJA seja um indicativo que possa impactar diretamente este público, há de se ressaltar que a legislação vigente não restringe a oferta de formação básica e profissional. Portanto, ainda que a EJA atenda grande parte das pessoas em cumprimento de pena, há a necessidade e a obrigatoriedade, por parte do poder público, da oferta de formação para além do Ensino Obrigatório.

A partir das abordagens iniciais, reitera-se o entendimento que esta pesquisa procurou, principalmente, à margem do espaço destinado ao Núcleo Escolar, situada dentro do presídio (ligada ao CEE 01) pistas que possam formar uma maior compreensão, sobre os processos de formação profissional de mulheres que ocorrem naquele espaço de reclusão.

Retomando algumas concepções desenvolvidas ao longo do trabalho, na tentativa de ao final da pesquisa solidificarmos alguns conceitos e proposições sobre a temática, reforçando com isso a perspectiva marxista deste trabalho, buscamos, junto à teoria marxista, a retomada da categoria *práxis*. Esta, segundo Noronha (2005), *central no interior do materialismo histórico-dialético para o entendimento e superação das perspectivas do teoricismo e pragmatismo na busca de uma compreensão unitária da educação*. Em Marx (Bottomore, 2012) a *práxis* torna-se o

conceito central de uma nova filosofia, a qual está estritamente vinculada ao campo teórico e abstrato platoniano do “mundo das ideias”, e que intenciona uma transcendência revolucionária do mundo e das práticas sociais.

Ainda Gramsci se manifestou a respeito:

uma **filosofia da práxis** só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente). (GRAMSCI, 2002, p. 18).

De modo a aprofundar uma reflexão eminentemente pedagógica, sustentada pela teoria pedagógica brasileira, procuramos, em Paulo Freire, especialmente na sua clássica obra “*Educação como prática da Liberdade*” (1997) um referencial teórico e prático buscando na centralidade da discussão, a *pedagogia* e suas práticas, uma discussão central desta pesquisa, reafirmando a educação como afirmação da liberdade, baseada nas relações humanas, e no diálogo, sobretudo.

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE p. 39, 1997).

Porém, como se pensar em práticas emancipadoras que entendam a mulher em cumprimento de pena como sujeita de direitos em uma sociedade que cada vez mais associa a prisão, entre outras práticas punitivas, como uma “solução” para os problemas sociais enfrentados pelo capitalismo periférico brasileiro? No atual contexto histórico, qual a relevância de se apontar novas práticas educativas e profissionais no sistema prisional feminino no DF, em sua principal unidade de custódia: a PFDF.

Não podemos deixar de pontuar uma disputa enorme, e praticamente desconhecida do grande público, nos campos político, ideológico e, sobretudo econômico. É o chamado *business penitenciário*. Nills Christie (2016) denomina tal prática como *Crime Control as Industry* (Controle do Crime como Indústria). Para Pavarini (2009) trata-se dum setor econômico em forte expansão, e tal como o business militar, constitui, atualmente, um dos lobbies políticos mais influentes nas políticas nacionais e internacionais. Em nossa opinião, longe de ser uma “teoria da conspiração”, há de se refletir o porquê das principais iniciativas ligadas ao tema “Educação em Prisões” serem financiadas por países capitalistas centrais<sup>72</sup>. *Seria este financiamento uma tentativa de expansão de “know-how” de neocolonialismo e conseqüentemente uma expansão de mercado às práticas e equipamentos produzidos na “colônia”?*

Não se trata aqui de uma postura exclusivista, negando-se o conhecimento sistematizado e produzido por outras nações (especialmente a experiência educativa das prisões argentinas, as quais podem servir de paradigma às propostas pedagógicas apresentadas), mas é necessário refletirmos e compreendermos quais propostas pedagógicas destinadas a este público é objeto de disputas de poder em que grandes blocos educativos transnacionais demonstram interesse em “parcerias” com os órgãos públicos brasileiros e no Distrito Federal, de modo a atuar no segmento<sup>73</sup>.

Para efeito de comparação, segundo levantamento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2017, o número de pessoas presas no Brasil era da ordem de 654.372<sup>74</sup> detentas e detentas, entre provisórios (as) e sentenciados (as), não obstante o custo médio de cada pessoa presa no país é da ordem de R\$ 2.400,00<sup>75</sup>. Ainda que este gasto inclua despesas como alimentação, segurança, assistência médica, somados ao custo educativo, podemos afirmar que se trata de um mercado

---

<sup>72</sup>O Projeto “Educando para a Liberdade” (2006) foi financiado pelo governo japonês; “Educação em Prisões na América Latina” (2009), financiado pelo governo espanhol; e o “Projeto mulheres mil” (2016), pelo governo canadense, em parceria com a UNESCO.

<sup>73</sup>A Faculdade Anhanguera, do grupo Kroton Educacional, com faturamento estimado em U\$\$ 766 milhões em 2013, durante a realização desta pesquisa firmou parceria com a PFDF para a oferta de cursos de formação superior às detentas.

<sup>74</sup>Disponível em: <<[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2017/02/23/internas\\_polbraeco,576215/um-terco-dos-presos-no-brasil-sao-provisorios-aponta-cnj.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2017/02/23/internas_polbraeco,576215/um-terco-dos-presos-no-brasil-sao-provisorios-aponta-cnj.shtml)>>. Acesso em 06 ago. 2017.

<sup>75</sup>Disponível em: <<<http://www.politize.com.br/quanto-custa-presos-no-brasil/>>>. Acesso em 06 ago. 2017.

anual que gira em torno de R\$ 1.5 bilhões.

Portanto, em vista do poderio financeiro, ideológico e econômico em jogo pela disputa de um “mercado” educacional gigantesco como o brasileiro, (4º em números absolutos do mundo) reafirma-se, neste momento, nossa perspectiva de educação, especialmente no espaço das prisões. Que seja anti-hegemônica, como direito constitucional, e dever do Estado, sendo oferta pública e gratuita a todas aquelas interessadas em frequentar os espaços formativos formais, seja na EJA; em cursos livres; na Educação Profissional Técnica de nível médio e na Formação Universitária – esta última completamente negligenciada no Distrito Federal às mulheres estudantes-detentas em sua oferta pública.

Reiteremos a **urgência** da aprovação do Plano Distrital de Educação no Sistema Prisional, proposto em 2015, a fim de executar as ações pertinentes ao Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), no qual, todos os Estados da federação e o Distrito Federal, foram instados a elaborar seus respectivos planos locais que tratam do tema. Em visita ao sítio eletrônico do Ministério da Justiça<sup>76</sup> 26 dos 27 entes da federação publicaram suas propostas e projetos estratégicos voltados às políticas educativas para a temática, **exceto o Distrito Federal**. Portanto, se faz necessário levar em consideração, urgentemente, a meta 10 do Plano Distrital de Educação, a fim de regulamentar uma proposta em forma de Lei, tal como os demais estados, assegurando o tratamento necessário às necessidades do cárcere.

Desta forma, entendemos ser imprescindível o fortalecimento da epistemologia Educação em Prisões, especialmente em sua vertente profissional, tendo em vista a centralidade da categoria trabalho na linha marxiana de pesquisa e compreensão do mundo. Seja por meios legais, fundamentação teórica, incentivo às pesquisas ou prática didática das professoras e professores nos espaços de afastamento, aprofundando o debate da temática, especialmente sob a perspectiva anti-hegemônica crítica. De modo a dialogar, ao menos no plano teórico, com a perspectiva da mudança da realidade.

Sendo assim, ao final desta obra, apontaremos algumas direções que podem

---

<sup>76</sup> Disponível em: <<<http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/Planos>>>. Acesso em: 23 ago. 2017.



servir de possibilidades formativas, de modo a entender o espaço da prisão, como um local de múltiplas possibilidades formativas, educacionais e profissionais.

É interessante ao final pensarmos no contexto latino americano apontamentos que podem nos servir de paradigma ao avanço do conceito de Educação em Prisões, não apenas na modalidade EJA voltada para os que não concluíram a Educação Básica, mas também na Educação Profissional e Universitária. Enfatizamos a concordância com o ponto de vista da urgência de um projeto político pedagógico para as prisões brasileiras sob o ponto de vista humanista e emancipatório. Neste momento, é oportuno lembrarmos da obra de Francisco Scarfó, pedagogo argentino da professor da Universidade de La Plata, que tornou-se uma referência latino americana na questão educativa nas prisões da região.

O educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando (a) a descobri-la por si mesmo (a) para tanto deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que agora, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la. (SCARFÓ, 2003 p. 276).

Por final , reconhecemos nossas limitações nessa pesquisa, não pretendendo de forma alguma sermos “porta vozes” de uma verdade absoluta e inquestionável. Toda pesquisa, é condicionada por uma filiação teórico-metodológica e, nesta perspectiva, procuramos abordar a temática proposta reconhecendo, contudo, que outros diálogos sobre o tema são mais do que bem-vindos são absolutamente necessários, especialmente, ligados à temática da Educação em Prisões, enquanto ramo da Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **A prisão sob a ótica de seus protagonistas um itinerário de pesquisa**. In: Revista Tempo Social. USP, 1991. 9 - 22 p.

AGUIRRE, Carlos. **Cárcere e sociedade na América latina 1800 - 1900**. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. História das prisões no Brasil. Rocco: Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA Gelson. **O sistema prisional no Rio de Janeiro**: Um breve relato sobre o sistema prisional no Rio de Janeiro. s/d. Disponível em: <<http://museucarcereuerj.blogspot.com.br/p/sistema-prisional.html>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ARAÚJO Carlos Eduardo M. de. **Entre dois cativeiros escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro 1790 - 1821**. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. História das prisões no Brasil. Rocco: Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO JR., Marcondes. **O discurso da imprensa sobre o complexo penitenciário da Papuda, desde 1979 aos nossos tempos**. Disponível em <<http://www.monografiasbrasilecola.com.br>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

ARTHUR, Angêla. **Presídio de mulheres**: as origens e os primeiros anos de estabelecimento. São Paulo, v. 1950, 1930.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA Luiz. **Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil**: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. Campinas: Caderno Pagu, 2005. 233 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Nilo. **Todo crime é político**. In: Revista Caros Amigos. Ano VII, n. 77, ago 2003, p. 28-31.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: sobre o conceito de história. Brasília: Ed. Brasiliense, 1985. 223 p.

BITENCOURT, Cezar. **Manual de direito penal**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BOITO, Misa. **A luta contra a opressão da mulher**: recuperando uma abordagem de classe. São Paulo: Nova Palavra. 2016. 9 - 96 p.

BOTELHO, Marcos. **Sociedades musicais do centro-norte fluminense**. 2005. Disponível em: <<<http://docplayer.com.br/45181255-Sociedades-musicais-do-centro-orte-fluminense.html>>>. Acesso em: 10 mar. 2017

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, Carlos. **A educação popular antes e agora**: lembranças de ontem, perguntas para agora. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_, Carlos. **O que é educação popular?** Brasília: Ed. Brasiliense, 2009. 10 p.

BRASIL. **Currículo em movimento da educação básica – educação de jovens e adultos.** Brasília: SEEDF, 2014.

BRASIL. **Censo escolar.** Brasília: SEEDF, 2014

BRASIL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias – INFOPEN.** Brasília: Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. 2014.

BRASIL. **Mapa do encarceramento – os Jovens do Brasil.** Secretária-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Plano distrital de educação (2015 – 2024).** Brasília. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2015.

BRASIL. **Guia nacional PRONATEC de cursos FIC.** Ministério da Educação, Brasília. 2016.

BRUM, Eliane. **A lei não é para todos.** – Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/04/opinion/1504537298\\_383906.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/04/opinion/1504537298_383906.html); 2017

CALDEIRA, Felipe. **A evolução histórica, filosófica e teórica da pena.** In: Revista da EMERJ. Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Everardo. **Escola penitenciária: por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário.** Salvador. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/UNEB), 2013.

CESAR, Maria. **O exílio da vida: o cotidiano de mulheres presidiárias.** Brasília: Thesaurus, 1996. 63 p.

CIAVATTA, Maria. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> >Acesso em: 27 de set. 2015.

CHRISTIE, Nils. **Crime control as industry: towards gulags, western style.** Taylor & Francis, 2016.

CHIAVERINI, Tatiana et al. **Origem da pena de prisão.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** Porto Alegre: ArtMed, 2007. 186 p.

CUNHA, Luiz. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000. 29 p.

DEL PRIORE, Mary. **Do outro lado: a história do sobrenatural e do espiritismo.** Editora Planeta do Brasil, 2014.

EINSTEIN, Albert. **Por que o socialismo?** In: Monthly Review. Disponível em: << <http://www.monthlyreview.org/598eint.html>>>. Acesso em 12 de fev. 2016.

FAVERO, Marilsa. **Políticas de formação do trabalhador preso – a FUNAP.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

\_\_\_\_\_, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 12 p.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Florianópolis: Perspectiva, 2001. 72 p.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **O golpe de 1964 e a instauração do regime militar**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em: 10 mar. 2015

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998. 138 p.

GAUDAD, Ludmila. **A tragédia de Maria, o assassinato enquanto experiência constitutiva**. Brasília: ICS/UnB, Dissertação Mestrado/UnB; 2008. 334 - 335 p.

\_\_\_\_\_, Ludmila. **Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal**. Revista Com Censo, Brasília, 2 ed., n. 5, p.38, mai. 2016.

\_\_\_\_\_, Ludmila. **Mulas, olheiras, chefas e outros tipos: heterogeneidade nas dinâmicas de inserção e permanência de mulheres no tráfico de drogas em Brasília-DF e na Cidade do México**. Brasília: ICS/UnB, Tese Doutorado/UnB, 2015.

GIFFIN, K. **A inserção dos homens nos estudos de gêneros: contribuições de um sujeito histórico**. In: Revista Ciência e Saúde Coletiva. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 49 - 54 p.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo, 1979.

GOMES, Crisonéia Nonata de Brito. **Programa mulheres mil: uma oportunidade de reinserção social cidadã às reeducandas da penitenciária feminina do Distrito Federal**. 2016.

GRACIANO, Mariângela. **A educação na prisão: hesitações limites e possibilidades**. Araraquara: Estudos de Sociologia, 2008. 112 - 113 p.

\_\_\_\_\_. Mariângela. **Educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010. 50 p.

GRAMCSI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 5.  
HADDAD, Sérgio. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Ação Educativa, 2006.

HANDEFAS, Anna. **Uma leitura crítica das pesquisas sobre a relação de trabalho e educação**. Brasília: Revista Linhas Críticas, 2010. 140 - 143 p.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; MENESES, Paulo; DE LIMA VAZ, Henrique Cláudio. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias, homem e mulher: imagens da Esquerda**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IRELAND, Timothy. **Educação e trabalho em um centro de reeducação feminino um estudo de caso**. Campinas: Cederno Cedes, 2016. 61 p.

JACCOUD, Luciana. **O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial**. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil. 2008, 135 -170 p.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública: entre desafios e**

tarefas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KONDER, Leandro, O marxismo na batalha das ideias. Expressão Popular. São Paulo. 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A sociologia de Marx**. Rio de Janeiro: Forense, 1968. 79 p.

LEME, José. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. Scielo-Edufscar, 2011

LIMA, E. de M. **Delinquência e mulher na legislação penal de 40**. In: LUZ, M.T. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LIMA, Joana Darc. **Candangolândia: conheça a cidade revê origem com a construção de Brasília**. In: Revista Brasília. 2015. Disponível em: <<<http://radios.ebc.com.br/revista-brasilia/edicao/2015-09/conheca-sua-cidade-apresenta-nesta-sexta-feira-04-candangolandia>>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

LOPES, Lucília Laura Pinheiro. **As religiões nas celas: um estudo das opções religiosas das mulheres afrodescendentes nos presídios da capital paulista**. Mestrado em Ciências da Religião. Univ. Metodista. São Paulo. 2005.

LOURENÇO, Arlindo. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**. São Carlos: Edufscar, 2011.

LOWE, David. **The body in late-capitalist**. Londres: Duke University Press, 1995.

LUEDEMANN, Cecília. **Anton Makarenko, vida e obra – a pedagogia na revolução**. [S.l]: Expressão Popular, 2017.

MARTINS, Gilberto. **Estudo de caso, uma estratégia de pesquisa**. [S.l]: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_, Karl. **População, crime e pauperismo**. Revista Verinotio, n. 20, ano X, out./2015.

\_\_\_\_\_, Karl. **O capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

MAKARENKO, Anton. **Obras, v. 1-7**. Moscou: Editorial Progreso, 1957.

MISSE, Michel. Crime **Sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria bandido**. In Revista Lua Nova. São Paulo, 2010. 18 - 20 p.

NEDER, Gizlene. **Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: Pena de Morte e Degredo em dois Tempos**. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. História das prisões no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. 41 p.

NORONHA, Olinda Maria. **Práxis e educação**. Revista Histedbr on-line. Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005.

OLIVEIRA, Lianne. **O atendimento às mulheres presas na penitenciária feminina do DF: Uma análise do ideário da gestão compartilhada e em rede das políticas públicas sociais na década de 1990**. Brasília: Programa de pós-graduação do Departamento de Serviço Social, UnB, Dissertação, 2003. 42 - 65 p.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <<[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

PAVARINI, Massimo. **Castigar al enemigo**: criminalidad, exclusión e inseguridad. Ecuador: Flacso-Sede, 2009.

PHIPPS, Alison. **Other worlds are possible**: an interview with Boaventura de Sousa Santos. In: Language and Intercultural Communication, n. 1, v. 7, p. 91- 101, 2007.

PRESSLEY, Michael; AFFLERBACH, Peter. **Verbal protocols of reading**: the nature of constructively responsive reading. Reino Unido: Routledge, 1995.

PINEL, Wallace Roza. **Educação prisional**: um olhar sobre as oficinas profissionalizantes da Penitenciária Feminina do Distrito Federal. SuperUni, Brasília, ano 4, n. 7, p. 36-40, 2015. Disponível em: <<<http://mauadf.com.br/download/114-download-da-revista-superuni>>>. Acesso em: 2 set. 2016.

PINTO, Álvaro. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984. 72 p.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico dialético e a educação**. In: Interface — Comunicação, Saúde, Educação. v.1, n.1, 1997. 83 p.

RANGEL, Hugo. **Estratégias sociais e educação prisional na Europa**: visão de conjunto e reflexões. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34, p. 90, 2007.

RÊSES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza. **Educação de jovens e adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal**: possibilidade de pesquisa através do materialismo histórico-dialético. Revista Com Censo, Brasília, 2. ed. esp., n. 5, p. 74-78, 2016.

\_\_\_\_\_, Erlando. **De vocação para profissão, sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

\_\_\_\_\_, Erlando. (Org.) **Universidade e Movimentos Sociais**. Brasília: Fino Traço, 2015.

\_\_\_\_\_, Erlando; VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário dos. **Presença e Pegadas de Paulo Freire de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação**. Revista Linhas Críticas, Brasília, n. 37 p. 529-550, 2012.

RIBEIRO, Nilva. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. [S.l.]: Scielo-Edufscar, 2011.

RIAZANOV, David. **Marx e Engels e a história do movimento operário**. São Paulo: Global, 1984. 26 p.

RYBALOWSKY Mariângela; CARVALHO Olgamir. **O pensamento liberal de Fernando de Azevedo associado aos fins da Educação Profissional**. In: SILVA, Maria. Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 205 p.

SAFFIOTI, Heleneith. **Conceituando o Gênero**. In: Gênero e Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 1991. 53 p.

SAFFIOTI, Heleneith. **Feminismos e seus efeitos no Brasil**. In: SADER, E. (Org.). Movimentos sociais na transição democrática. São Paulo, 1987.

SANTOS, Silvio. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. [S.l.]: Scielo-Edufscar, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013. 213 423 p.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SEAP. **Complexo de Gericinó**. Disponível em: <<<http://www.rj.gov.br/web/seap/principal>>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, Rodolfo. **Biblioteca prisional: informação e reintegração**. Brasília, Faculdade de Ciência da Informação/UnB. Trabalho de conclusão de curso em Biblioteconomia, 2011.

TONET, Ivo. **Educação e Ontologia Marxiana**. In: Revista Educação e Trabalho, v. 24, Belo Horizonte, 2015.

TRINDADE, Cláudia. **A Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, 1833- 1865**. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Mestrado em História Social, 2007. 6 p.

VALOIS, Luis. **Depósito de Ódio**. São Paulo. Diário da Causa Operária, 2017

\_\_\_\_\_, Luis. **Cortem minha cabeça, antes tivessem**. São Paulo. Diário da Causa Operária, 2017.

\_\_\_\_\_, Luis. **O especialista em prender a e a prisão**. São Paulo. Diário da Causa Operária, 2017.

VAN DER POEL, Maria Salete. **Alfabetização de adultos no sistema Paulo Freire**: Estudo de caso num presídio. Petrópolis, Vozes, 1981.

VARGAS, Letícia Marques; CASTRO, Gabriela Jurak de; BASTOS, Taísa da Silva. **A distância que aproxima**. Colabora - A Revista Digital da CVA-RICESU, v. 7, n. 28, 2013.

WACQUANT, Loic. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 7-9 p.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PARTE I

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntária, do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de pós-graduação Wallace Roza Pinel, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), que pode ser contatado pelo e-mail walaceroza@unb.br e pelo telefone (61) 3707-6151. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de mestrado em Educação intitulado “*Educação em Prisões: Um olhar à formação Profissional na PFDF*”. Minha participação consistirá em preencher um questionário não identificado. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia do trabalho final para meu conhecimento na PFDF, bem como no Repositório Público da UnB. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Brasília, 01 de setembro de 2017

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PARTE I



### OLÁ, VAMOS CONVERSAR?

- 1- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- 2 – Onde você nasceu: \_\_\_\_\_
- 3 – Tem filhos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_
- 3- Qual a sua escolaridade? \_\_\_\_\_
- 4- Quantos anos você foi sentenciada? \_\_\_\_\_
- 5- Há quantos anos você esta “puxando cadeia”? \_\_\_\_\_
- 6- Em qual artigo você foi enquadrada? \_\_\_\_\_
- 7 – Quando foi detida você frequentava espaço de formação/curso/escola ou faculdade?  
\_\_\_\_\_
- 8– Qual a sua cor, raça ou etnia? \_\_\_\_\_
- 9- Sua orientação sexual é: ( ) heterossexual ( ) homossexual ( ) bissexual ( ) nenhuma
- 10 – Quando foi detida fazia parte de algum grupo religioso?  
\_\_\_\_\_
- 11 - Qual a sua religião hoje? \_\_\_\_\_
- 12- Você já frequentou a Escola “no sistema” ou fez outro tipo de curso durante a pena?  
( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não
- 13- De que forma você soube do curso de Assistente Administrativo na PFDF e como foi seu acesso ao PRONATEC?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO - PARTE II**

14–Qual a sua opinião ao frequentar um curso profissional durante a pena?

---

---

15- Você acha que a frequência em um curso profissional pode contribuir para melhorar a convivência na cadeia? Por quê?

---

---

16 – O que você pensa sobre a remissão de pena pelo estudo?

---

---

17 – Você pretende trabalhar nesta área de formação quando do término de sua pena?

---

---

18- Você acha que mulheres negras e brancas tem o mesmo acesso a programas educativos no sistema, por quê?

---

---

19–Em sua opinião porque mulheres que tem acesso à Escola (NUEM) ou as oficinas de trabalho não tem acesso aos cursos do PRONATEC?

---

---

20- Fale livremente sobre experiência na cadeia:

---

---

—

---

## ANEXO 1 - PARECER COMITÊ DE ÉTICA - UNB

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UM OLHAR À FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PENITENCIÁRIA FEMININA DO DISTRITO FEDERAL

**Pesquisador:** WALACE ROZA PINEL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71796417.1.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.316.051

#### Apresentação do Projeto:

Inalterado do parecer substanciado emitido em 06/09/2017.

#### Objetivo da Pesquisa:

Inalterado do parecer substanciado emitido em 06/09/2017.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado do parecer substanciado emitido em 06/09/2017.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado do parecer substanciado emitido em 06/09/2017.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador sanou as pendências no arquivo Instrumento anexado a esse processo.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador sanou as pendências, informando os temas de interesse na entrevista, informando que as entrevistas serão feitas com 20 estudantes encarceradas e atualizando o cronograma.

O projeto atende os requisitos éticos para pesquisa com seres humanos estipulados pelo CNS.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

## ANEXO 2 - PARECER COMITÊ DE ÉTICA - UNB

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.316.051

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_943804.pdf	21/09/2017 10:32:52		Aceito
Outros	instrumento.pdf	21/09/2017 10:30:02	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/09/2017 10:22:15	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACEITE.pdf	20/07/2017 11:16:04	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Outros	curriculo_erlando.pdf	03/07/2017 11:35:09	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Outros	curriculo_walace.pdf	03/07/2017 11:34:25	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Outros	etica.pdf	01/07/2017 21:33:05	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/06/2017 16:55:48	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/06/2017 16:14:03	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	14/06/2017 16:09:21	WALACE ROZA PINEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_chs_modelo_tcle.docx	14/06/2017 16:02:09	WALACE ROZA PINEL	Aceito
Outros	cep_chs_modelo_carta_de_encaminhamento.doc	14/06/2017 15:48:38	WALACE ROZA PINEL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 05 de Outubro de 2017

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

## ANEXO 3 – PEDIDO DE INGRESSO NA PPDF



Comprovante do Protocolo de Distribuição - Serv. de Distribuição  
 Nº Protocolo: 0023358-21.2016.8.07.0015 13:43:23 13/12/2016  
 Nº Proc: 0023356-21.2016.8.07.0015 Competência Exclusiva 14/12/2016 18:07:04  
 Juízo : VARA DE EXECUÇÕES PENAS DO DF  
 Classe : Agravo de Execução Penal  
 Assunto : Execução Penal

Ofício PPGE s/nº /2016



À Doutora Leila Cury

Excelentíssima Senhora Juíza de Direito da Vara de Execuções Penais do TJDF

ASSISTENTE

025643

02  
m  
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA  
 DEPARTAMENTO DE EXECUÇÕES PENAS E TRANSIÇÃO

Solicitamos permissão de acesso do estudante Walace Roza Pinel, CPF nº 083.244.327.10, mestrando em Educação e Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à Penitenciária Feminina do Distrito Federal (Colmeia) para realizar pesquisa acerca da *"Educação em Prisões: um olhar à formação profissional de mulheres na Penitenciária Feminina do DF"*. A investigação pretende desenvolver procedimentos como observação, entrevistas e questionários com as estudantes e professores que voluntariamente e de acordo com o código de ética aceitem participar da pesquisa, tendo por objetivo fomentar políticas e propostas que possam aumentar o acesso escolar daquela população carcerária em cumprimento de pena.

Pretendemos fazer visitas, orientador e orientando, de modo a levantar dados das oficinas profissionais e atuar no fomento de um Observatório de Educação em Prisões do DF, com aprovação de recursos financeiros destinados a este fim pela Fundação de Apoio à Pesquisa (FAP-DF), além da pesquisa de mestrado em curso. Como o tempo de pesquisa é curto desejamos iniciar o contato de visita ainda neste ano.

Certos da compreensão de Vossa Excelência para o firme propósito de disseminar o conhecimento científico e colaboração com melhoria das condições de vida da população carcerária feminina, reiteramos nossos cumprimentos.

Respeitosamente

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Orientador

Matrícula FUB 1037773

Contatos:

Erlando Rêses – (61) 981244013

Walace Pinel – (61) 982042775

WALACEROZA@GMAIL.COM

**ANEXO 4 - CERTIDÃO****TJDFT** Poder Judiciário da União  
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VARA DE EXECUÇÕES PENAIS DO DF

**Autos nº 00233582120168070015**  
*(Processo antigo nº 20160111275916)*  
**Pedido de Providências**  
**Interessado: WALACE ROZA PINEL**  
**Objeto: PETICAO**

---

**Certidão**

---

Certifico e dou fé que, de ordem do MMº Juiz da Vara de Execução Penal, faço remessa dos autos à Seção de Estudo Técnico deste Juízo.

Distrito Federal, 25 de Janeiro de 2017.

**PEDRO VICENTE GONTIJO**  
*TECNICO JUDICIARIO*

**ANEXO 5 – DECISÃO INTERLOCUTÓRIA****TJDFT** Poder Judiciário da União  
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VARA DE EXECUÇÕES PENAIS DO DF

**Autos nº 00233582120168070015**  
(*Processo antigo nº 20160111275916*)**DECISÃO**Interessado: **WALACE ROZA PINEL**

Encaminhem o pedido de fls. 02/04 à Escola Penitenciária do DF ? EPEN, com cópia para a SESIPE, cabendo àquela a interação com a Direção dos estabelecimentos prisionais em busca de parecer acerca do pleito, no prazo de 15 (quinze) dias.

Com a juntada da resposta da EPEN, tornem os autos conclusos, para decisão.

Distrito Federal, 3 de Fevereiro de 2017.

**LEILA CURY**  
*JUIZ(A) DE DIREITO*



## ANEXO 6 - OFÍCIO



**TJDFT** Poder Judiciário da União  
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VARA DE EXECUÇÕES PENAIS DO DF  
SRTVS - QD. 701 - LÔTE 8 - BLOCO N 2º ANDAR, SALA 205 - BRASÍLIA (SETOR DE RÁDIO E TELEVISÃO SUL) - DF CEP 70340-000 -  
Telefone: (013)103-1545 - Fax: 0131030000 - E-mail: vep@tjdft.jus.br  
Horário de funcionamento: 12:00 às 19:00 horas

Ofício nº 2390/2017

Distrito Federal, 8 de Março de 2017.

Autos nº 00233582120168070015  
(Processo antigo nº 20160111275916)

A Sua Senhoria o Senhor  
**MARCOS AURÉLIO SLONIAK**  
Coordenador da Escola Penitenciária do Distrito Federal - EPEN  
Rodovia DF - 465, KM. 04 - Fazenda PAPUDA  
CEP: 71.686-670 - Brasília-DF

Assunto: **Pedido de visita acadêmica.**

Senhor Coordenador,

De ordem da MM. Juíza de Direito da Vara de Execuções Penais do DF, Dra. Leila Cury, solicito informações, no prazo de 15 (quinze) dias sobre a viabilidade de se atender o pedido de autorização de visita acadêmica formulado pelo Sr **Walace Roza Pinel**, mestrando em educação e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sem prejuízo às atividades diárias e segurança dos estabelecimentos prisionais, nos moldes da Portaria 008/2016- VEP.

Atenciosamente,

**RENATA DE AZEVEDO E SILVA FERREIRA**  
Assessora

**ANEXO 7 - DECISÃO**

**TJDFT** Poder Judiciário da União  
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

VARA DE EXECUÇÕES PENAIS DO DF

**Autos nº 00233582120168070015**  
(Processo antigo nº 20160111275916)

---

**Decisão**

---

**Interessado: WALACE ROZA PINEL**

**Objeto: PETIÇÃO**

Trata-se de Procedimento instaurado para apreciação de pedido de autorização para a realização de pesquisa acadêmica por WALACE ROZA PINEL, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em estabelecimento prisional do Distrito Federal.

Recebido o requerimento, determinei a sua autuação e a expedição de ofício à Escola Penitenciária do Distrito Federal - EPEN, solicitando informações quanto à viabilidade de atendimento ao pleito realizado.

Em resposta, a EPEN encaminhou o Ofício n. 83/2017 - EPEN-DF, posicionando-se favoravelmente ao deferimento do pedido formulado. Nesta data, vieram os autos conclusos para decisão.

Relatei. DECIDO.

Inicialmente, ressalto que a realização de pesquisas acadêmicas cuja realização depende de ingresso nos estabelecimentos prisionais possui relevância no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica com relação ao funcionamento do sistema penitenciário e, em uma análise mais ampla, ao modelo da Execução Penal adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Nesse sentido, este Juízo entende que tais iniciativas não devem ser obstruídas, desde que as atividades sejam realizadas com autorização prévia desta VEP e de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema penitenciário, a fim de atingirem o objetivo proposto e não causarem prejuízo à rotina carcerária.

É importante pontuar que o sistema carcerário do Distrito Federal vivencia atualmente uma grave crise institucional, agravada pelo crescente quadro de superlotação verificado em praticamente todos os estabelecimentos prisionais, aliado a um déficit de servidores lotados nas referidas unidades que já se observa ao longo de vários anos.

Dessa forma, este Juízo deve agir com responsabilidade na apreciação de pedidos dessa natureza, já que a realização de pesquisas acadêmicas gera impacto nas rotinas habituais dos estabelecimentos penais, tendo em vista a necessidade de disponibilização de escoltantes, bem como de servidores para o devido acompanhamento de pesquisadores, além da própria verificação prévia quanto à existência de óbice ao ingresso de requerentes.

**ANEXO 8 – DECISÃO (PARTE II)**

TJDFT

Documento não assinado digitalmente

Quanto ao presente pedido, verifico que a EPEN se manifestou favoravelmente à realização da pesquisa, bem como ao ingresso do aluno de mestrado e de seu orientador na Penitenciária Feminina do Distrito Federal - PFDF.

Assim, entendo não haver óbice ao deferimento do pedido apresentado, desde que obedecidas as normas e recomendações de segurança típicas do sistema carcerário, bem como os limites estabelecidos por este Juízo.

Nesse sentido, ressalto que a realização de entrevista com internos e servidores do sistema penitenciário deverá ficar estritamente condicionada à colheita do devido termo de consentimento.

Ademais, por razões de segurança, os pesquisadores não poderão realizar a captação de imagens internas ou externas ao estabelecimento prisional, uma vez que não houve pedido de autorização específica nesse sentido, bem como por não vislumbrar relevância em tal procedimento para o tema da pesquisa.

Pelo exposto, **DEFIRO** o pedido formulado pelo requerente, a fim de autorizar a realização da pesquisa acadêmica indicada à fl. 02 no interior da PFDF.

O requerente deverá agendar diretamente junto à unidade prisional a data em que as atividades relativas à pesquisa serão realizadas.

Por fim, a referida Direção deverá adotar as providências necessárias à manutenção da segurança e da estabilidade do sistema penitenciário, bem como assegurar a regularidade dos procedimentos a serem realizados, em especial no que tange à proteção da intimidade e privacidade dos internos e servidores envolvidos no trabalho acadêmico.

Este Juízo deverá ser imediatamente comunicado acerca de quaisquer intercorrências relevantes envolvendo a pesquisa ora autorizada.

Comuniquem ao requerente, encaminhando cópia da presente decisão.

Comuniquem à EPEN e à Direção da PFDF.

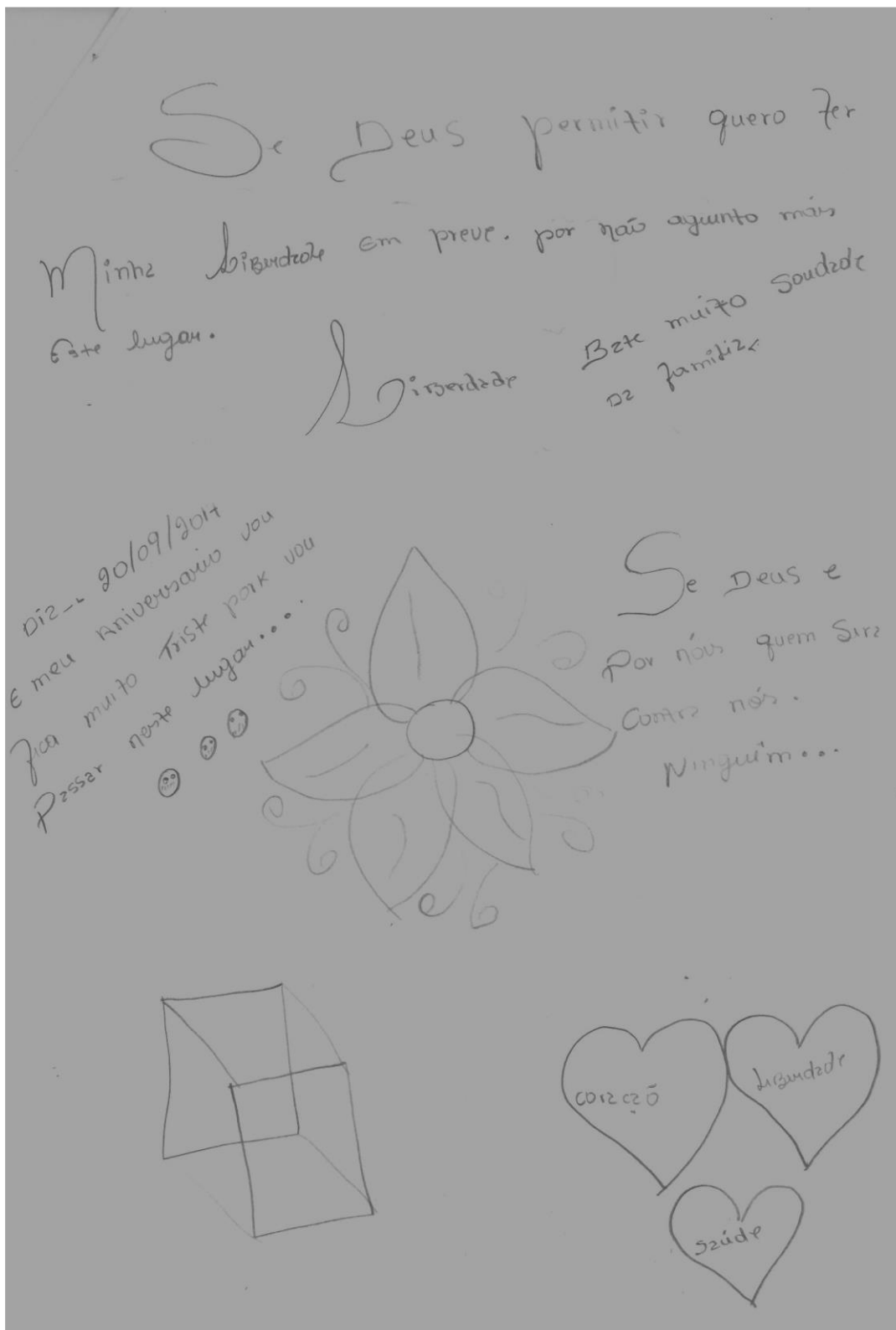
Por fim, não havendo novos requerimentos, arquivem o presente Procedimento.

**CONFIRO FORÇA DE OFÍCIO À PRESENTE DECISÃO.**

Distrito Federal, 10 de Julho de 2017.

**LEILA CURY**  
JUIZ(A) DE DIREITO

## ANEXO 9 – EXPRESSÃO LIVRE



**ANEXO 10 – EXPRESSÃO LIVRE**Sonhos de Liberdade para Todos

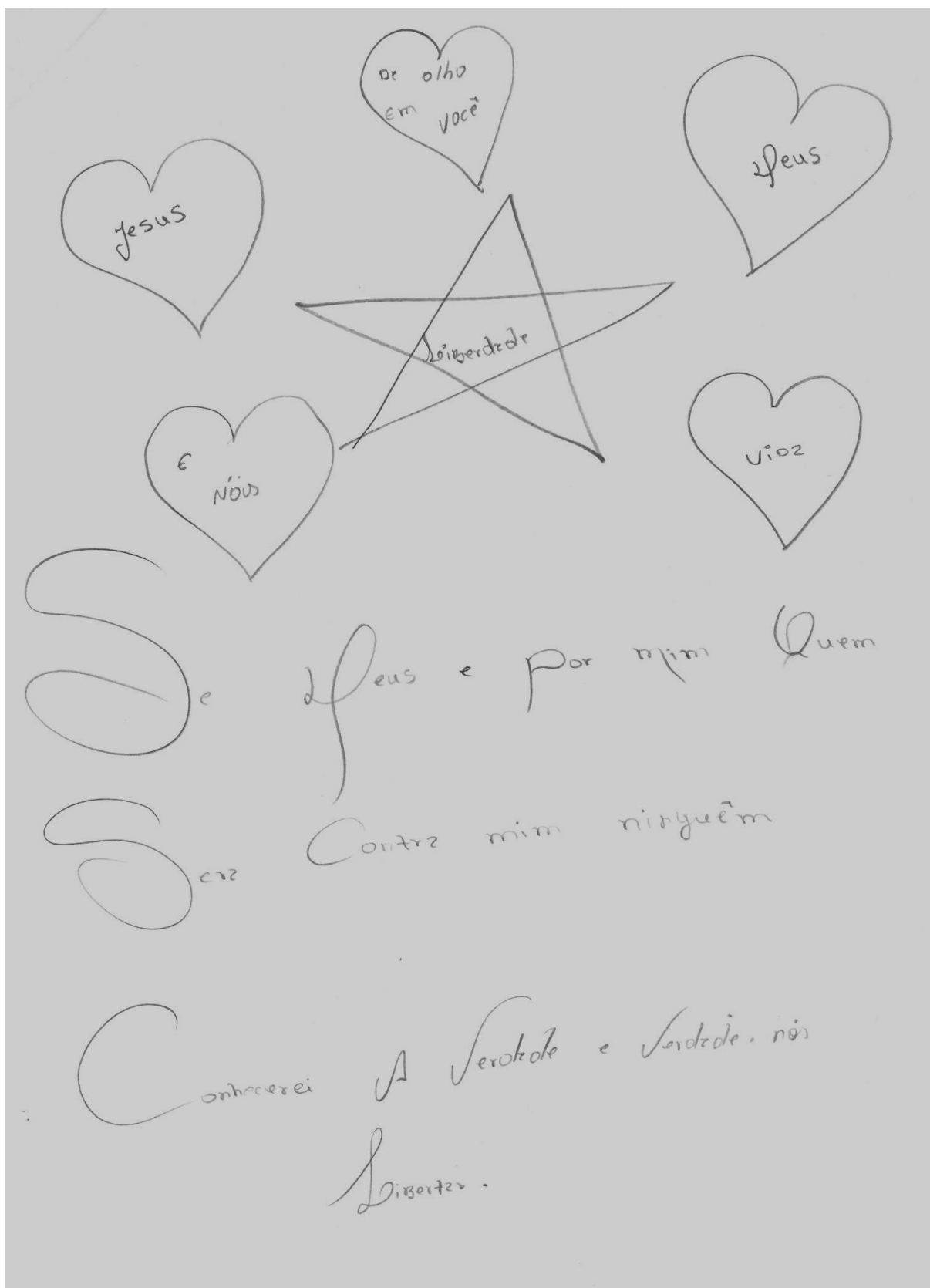
Desejo para um futuro promissor há lei e igualdades para com todos, em um País de desigualdade, se dá oportunidades onde não apenas seja possível o que se tem ou como se é, mas sim, no que se pode SER.

Que o ontem sirva de lições para trilhar caminhos com a cabeça erguida acitando e empreitando com a coragem e esperança de um adulto, e não com a tristeza de uma criança.

Que as vezes para sabermos o que queremos ser e se tornar se leve mais tempo do que suponha e o tempo poderá nos falta por ser curto.

Mas enquanto houver força, enquanto puder lutar, não desista de tentar, FAÇA, pois grandes feitos não foram construídos por fazerem apenas o que era necessário, mas enfrentando as consequências e adversidades de seus atos.

## ANEXO 11 – EXPRESSÃO LIVRE



ANEXO 12 - EXPRESSÃO LIVRE

quero estudar para melhorar minha caligrafia mas integro os valores tudo que desejo positivamente.

Esse músico que vou escrever diz muito quase tudo isto que eu sinto, penso, quero.

pensamentos me leve até a liberdade de esquecer de mim e sair por entre esses grades, passe entre o céu e o mar e sinto o quanto vale o calor do sol e brilho do mar...

Sorris em meio aos prantos, chorar ao me ver sorrir, andar mesmo sem passos, sonhar antes de dormir...

não valia que eras tão bom assim, os pés deslizo na areia, abraço por todos sentir a alegria abeira tomar uma ducha com as crianças no quintal, jogar um futebol um beixo do temporal.

há liberdade cada vez onde te mandei minha vontade de viver te procurar, por te sentindo falta daquela felicidade a noite. o som do celular do celular por tomar tremore das pupas no teu o so que quero como eu era feliz com tão pouco olhar pro eu ver as crianças mudar de lugar são riquezas que dinheiro nenhum vai comprar, quero um riú, um sorriso, uma gata e os estrelas pensamentos vai lá pise nos ondas do mar e abra a liberdade que eu te mandei buscar.

Sorris em meio aos prantos chorar ao me ver sorrir pensar que a passagem e saber que tudo chega ao fim.

tribo da periferia


A vida vale a pena quando vivemos, viver não é simplesmente existir mas buscar, querer lutar e ter força de vontade para alcançar algo a vida não é simplesmente quando não resolve tomar tudo difícil, vamos ter esta transefêder em uma cela morrer que odio, para! se eu tivesse trabalhando estudando eu não estaria aqui por amor e simples ironia do destino, não mesmo! A vida é simples sim! lutar

é conquistar, ~~xxx~~ lutar e alcançar...

ser alguém ter valor.

ou desistir fugir regredir, etc.

hoje estou com stress da vida, mas vou parar refletir no que sou hoje no que quero me tornar amanhã.

é só questão de raciocínio para  recomeçar.



## ANEXO 13 – EXPRESSÃO LIVRE

Sobre mim, adoro poesia  
 Vou aproveitar a oportunidade  
 e me expressar por ela.

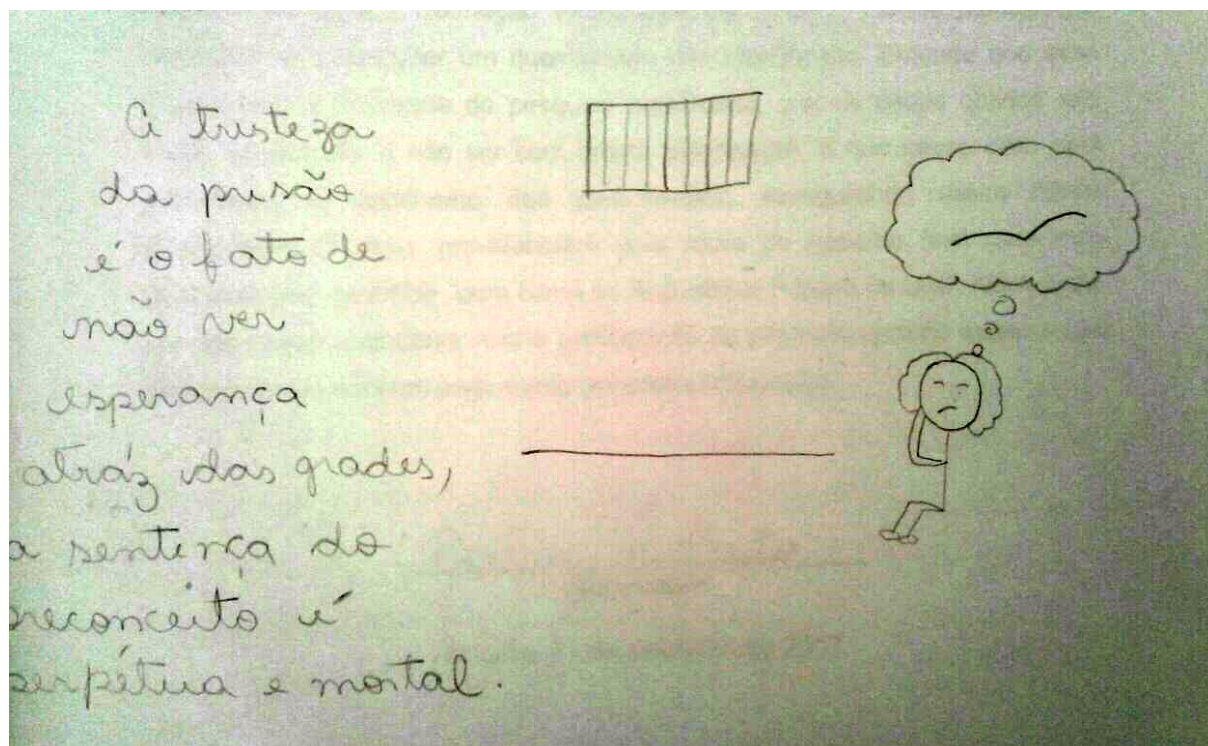
(pode ser publicada)  
 gostaria muito que fosse até  
 saudade de mim.

Ah! que saudade de mim  
 De como eu era  
 De onde eu vim  
 Saudades de todos  
 Ah! eu tenho sim.  
 mas, mais saudade mesmo  
 Eu tenho é de mim!  
 Do meu sorriso, dos dias ruins...  
 Como é bom,  
 Ser livre pra sentir  
 Agora o arrependimento  
 É só o que há em mim.  
 Sobrou sim, uma ponta de esperança  
 De talvez reencontrar  
 O que sobrou de mim.

01/09/2017



## ANEXO 14 – EXPRESSÃO LIVRE



## ANEXO 15 – EXPRESSÃO LIVRE

"Sua vida e sua liberdade  
Vale mais do que ouro de  
qualquer quilates. Não quero  
seu corpo costurado por ligarista  
Não ser seu corpo na Exposição da  
Pública"...!

O Grosse sempre quis plantar em  
vossas corações histórias infelizes de  
Amor ou gotas de felicidade  
Apenas odio e dor e de Grande  
Muros e grades...

## ANEXO 16 – EXPRESSÃO LIVRE

no Sinto Retraída em falar a Realidade do sistema caseário, a comida desse lugar o onívoro, tem dias que vem cebola, luvá, feico, ou azeda, cada o dinheiro que o governo dá pro sistema, pois não tem cobrimto o governo dizer que um interno gasta 3 mil reais por mês, a comida não é suficiente, se estiver doente, não consegue ser atendido pelo nucleo de Saúde, sem chamar depois de 5 dias, 6 dias, oito dias, e quando somos chamados tem o nada, e muito difícil.

A Realidade e não o cura...



## ANEXO 17 - EXPRESSÃO LIVRE

Aqui venho entre linhas, relatar momentos vividos e  
 vivenciados em espaços medidos no meio carcerário  
 No dia 05/04/2012 fui roturada no Antigo 157 onde m  
 France no local onde me encontro, e por volta  
 do ano de 2011 recebi uma notícia que jamais  
 se passou por minha cabeça receberia, tal notícia  
 me cobrou totalmente que informada que eu era  
 portadora de uma doença grave, o vírus "HIV" logo  
 após tal notícia se espalhou por toda penitenciária  
 passou a ser visto pelas de mais pessoas de  
 uma forma totalmente diferente, quadras, cochicho  
 e comentários maldosos eram constantes, por  
 várias vezes cheguei a pensar em suicídio  
 um minha cabeça era a única forma de ação  
 com todo meu sofrimento, o tempo foi passando  
 e com ele meus pensamentos e conceitos, passou  
 a me olhar mais, e hoje sou uma pessoa  
 renovada, me olho no espelho e vejo outro  
 alguém ali refletido, um comparo a pessoa  
 de alguns anos atrás, hoje em dia posso  
 cobrir a boca e dizer que superei tudo isso  
 e não consigo de superar vários outros que  
 vieram com tempo da minha vida, nada mais  
 tem o poder de me atingir em relação ao isso