



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS - PPGER
MESTRADO PROFISSIONAL

APOENA DANDARA SILVA SANTOS

Mulheres Negras em reclusão: histórias de si, descolonização
do ensino escolar no Conjunto Penal de Itabuna- Ba

ITABUNA – BAHIA
2021

APOENA DANDARA SILVA SANTOS

**Mulheres Negras em reclusão: histórias de si, descolonização
do ensino escolar no Conjunto Penal de Itabuna- Ba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Área de Concentração: Ensino/Educação
Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina da Silva

**ITABUNA – BAHIA
2021**

**Catálogo na Publicação (CIP) Universidade
Federal do Sul da Bahia (UFSB) Sistema de
Bibliotecas (SIBI)**

S237m Santos, Apoena Dandara Silva, 1994-

Mulheres negras em reclusão: histórias de si,
descolonização do ensino escolar no Conjunto Penal de
Itabuna-BA / Apoena Dandara Silva Santos. – Itabuna:
UFSB, 2022. -
74f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da
Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades,
Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Relações Étnico-Raciais, 2022.
Orientadora: Dra. Célia Regina da Silva.

1. Negras – Educação. 2. Descolonização. 3. Conjunto
Penal de Itabuna - Bahia. I. Título.

**Mulheres Negras em reclusão: histórias de si, descolonização
do ensino escolar no Conjunto Penal de Itabuna- Ba**

Comissão Julgadora

Prof.^a Dra. CELIA REGINA DA SILVA
Examinadora Interna - UFSB



Prof. Dra. MARIA DO CARMO REBOUCAS DA CRUZ FERREIRA DOS SANTOS
Examinadora Interna - UFSB



Prof. Dra. ALINE MARON SETENTA
Examinadora Externa - UESC

Aprovada em: 29/03/2022

Local da Defesa: Campos Jorge Amado (CJA) - Itabuna/ Bahia

Às mulheres protagonistas dessa troca de vivências, que emprestaram suas histórias, experiências e suas falas para que este trabalho se tornasse real.

AGRADECIMENTO

AGÔ! (COM LICENÇA)

Gostaria de iniciar meus agradecimentos saudando aquela que me conduz no mar brabo da vida, agradecer aquela que vem me ensinando a ser uma boa marinheira. Odayá, minha mãe lemanjá! Quem tem lemanjá como mãe, tem um oceano de proteção.

Também gostaria de pedir licença aos mais velhos, àquelas e àqueles os quais, antes de mim, fizeram o possível para que eu hoje tivesse um caminho menos pesado do que o deles. Os quais justificam minha energia e honra em estar aqui, e o meu compromisso de ser melhor do que eles foram e de deixar esse caminho mais favorável para os meus mais novos, aos quais também peço licença neste momento, para que eu faça a minha parte na tarefa e para que se faça real o compromisso deles em serem melhores que eu nesta jornada.

Não se tem como chegar a lugar algum sozinho! E a felicidade desse processo é justamente poder compartilhar todos os momentos. Nenhum caminho, por mais simples que seja, é fácil ou merece ser subestimado. Tinha que vir agradecer a cada pessoa que colaborou para eu chegar onde estou.

A Ionae Silva e a Washington Santos, meus pais, o meu muito obrigada! Nós sabemos os caminhos percorridos até aqui, deixo um agradecimento especial por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais.

À minha filha, Sofia Dandara, e amor da minha vida, ao meu irmão Washington Jr., ao meu companheiro Raique Almeida, vocês são minha família, e sou grata em poder externar todos os dias o quão fundamentais vocês são no meu processo de existir.

Aos meus avós, minha bisa (em memória), minhas tias, tios, padrinhos, primos, compadres, amigos, sem vocês nesse caminhar, eu nada andaria. Muito obrigada pelas vezes que seguraram a minha mão, para que juntas chegássemos até aqui! Por diversas vezes o caminhar acadêmico é exaustivo e solitário, mas se temos a certeza que não estamos sós, tudo fica mais esperançoso.

Aos meus colegas do PPGER, discentes e docentes, desejo muita luz no percurso de cada um, e gostaria de dizer que foi um prazer conhecê-los, nossos encontros sempre foram extremamente ricos.

À minha orientadora e grande amiga que ganhei, Prof. Dra. Célia Regina da Silva, obrigada por acreditar em mim e pelos tantos conselhos, trocas e incentivos. Tenho certeza que não chegaria até aqui sem o seu apoio. Você é muito mais do que uma profissional competente e dedicada, o seu humanismo faz toda a diferença.

Às mulheres apenadas do Conjunto Penal de Itabuna, obrigada por me permitir ser escuta e por ter me dado a oportunidade de nos fortalecermos enquanto mulheres negras. Ao assessor de Comunicação, companheiro dos movimentos sociais pela democracia, Sr. Domingos, por toda presteza e delicadeza ao me apresentar o Conjunto Penal de Itabuna.

Agradeço a você que vai ler e refletir além da dimensão da nossa existência. Que os seus olhos possam ver mais do que os meus puderam enxergar!

MO DÚPẸ FÚN GBOGBO! (OBRIGADA POR TUDO)

“Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios é uma civilização moribunda.”

Aimé Cesaire, *Discurso sobre o colonialismo*, 1955.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir de que maneira as histórias das alunas apenadas do Conjunto Penal de Itabuna Bahia (CPI) se entrelaçam com o ensino e a descolonização do currículo escolar dentro do sistema, apresentando um estudo feito a partir de metodologia descritiva, no qual a pesquisadora descreve o modo como se constitui a experiência educativa para as mulheres negras apenadas no CPI. Propõe-se, nessa pesquisa, compreender e identificar as possibilidades e dificuldades voltadas à educação de mulheres privadas de liberdade, e, dessa maneira, contribuir com o sistema de ensino e o sistema prisional, no sentido de apontar possibilidades de existência de se construir um currículo escolar no qual as alunas possam se sentir como parte do processo e enxergarem suas histórias nas práticas de ensino. O material de análise baseou-se em registros feitos em diário de bordo, como também em respostas das entrevistas realizadas com as apenadas e professores do presídio. Conclui-se, pela experiência estudada, que a descolonização do ensino escolar para mulheres negras apenadas, contribui significativamente para a humanização do espaço e serviços prestados pelo Conjunto Penal.

Palavras-chave: Mulheres negras, Apenadas, Ensino, Descolonização, Educação.

ABSTRACT

Black Women in detention: self-stories, teaching and the decolonization of the school curriculum in the Penal Complex of Itabuna-Ba

This research aims to discuss how the stories of the incarcerated students of the Conjunto Penal de Itabuna Bahia (CPI) intertwine with the teaching and decolonization of the school curriculum within the system, presenting a study made from a descriptive methodology in which the researcher describes how the educational experience is constituted for black women incarcerated at the CPI. This research propose to understand and identify the possibilities and difficulties facing the education of women deprived of their liberty. This way, to contribute to the education system and the prison system, in the sense of pointing out possibilities of the existence of building a school curriculum where students can feel as part of the process and see their stories in teaching practices. The material for analysis was based on records made in a logbook, as well as responses to interviews carried out with the inmates, and teachers from the prison. It is concluded, from the experience studied, that the decolonization of school education for black women incarcerated significantly contributes to the humanization of the space and services provided by the Penal Complex.

Keywords: Black women, Convicted, Teaching, Decolonization, Education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo GEMIMA, 2019.....	24
Figura 2 – Aula Celebrativa PPGER/UFSB, Campus Jorge Amado, 2019	25
Figura 3 - Aula Celebrativa PPGER/UFSB, Campus Jorge Amado, 2019	26
Figura 4 – Conjunto Penal de Itabuna, Dezembro de 2021	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das mulheres privadas de liberdade entre 2000 e 2017	32
Gráfico 2 – Faixa etária das mulheres privadas de liberdade no Brasil.....	33
Gráfico 3 – Etnia/ cor das mulheres privadas de liberdade e da população total	33
Gráfico 4 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil (I)	34
Gráfico 5 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil (II)	34
Gráfico 6 – Distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade, por tipo penal	35
Gráfico 7 – Nível de Escolaridade da População Carcerária – 2019.....	40
Gráfico 8 – Identificação por gênero das respondentes	53
Gráfico 9 – Autodeclaração de cor/raça das alunas apenadas	54
Gráfico 10 – Recebimento de visita no sistema prisional	54
Gráfico 11 – Escolha entre trabalhar e estudar	55
Gráfico 12 – Como é vista a escola pelas alunas apenadas.....	56
Gráfico 13 – O que espera da escola.....	56
Gráfico 14 – Qual o ponto que você considera mais negativo na sua experiência escolar	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programas suplementares e específicos no sistema prisional	41
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIEP	Cadastro Nacional de Inspeções nos Estabelecimentos Penais
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CPI	Conjunto Penal de Itabuna
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEMINA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude, Gênero e Mídia
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LEP	Lei de Execução Penal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU/DUDU	Organização das Nações Unidas/ Declaração Direitos Humanos
PPGER	Programa de Pós- Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais
PPGES	Programa de Pós- Graduação em Estado e Sociedade
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECULT/BA	Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PARTE I	19
2.1	MEMORIAL DESCRITIVO	19
2.2	O MESTRADO NO PPGER	23
3	PARTE II	29
3.1	A PRIVAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E AS PRISÕES MODERNAS.....	29
3.2	EDUCAÇÃO E ENCARCERAMENTO DA MULHER NEGRA: COMO PENSA O SISTEMA PENAL BRASILEIRO	32
3.2.1	Por que falar de Encarceramento e de Ensino para Mulheres Apenadas?	37
3.3	GÊNERO, RAÇA E RECLUSÃO: COMO SER MULHER NEGRA NO CARCÉRE.....	42
4	METODOLOGIA	46
4.1	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	47
4.1.1	A Localização do Estudo	47
4.1.2	O Recinto da Pesquisa - Conjunto Penal de Itabuna/Ba	47
4.1.3	O Espaço escolar	48
4.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA: ALUNAS E DOCENTES DO CONJUNTO PENAL DE ITABUNA/BA	49
4.3	TÉCNICAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
4.3.1	Questionário	50
4.3.2	Entrevista	51
5	SITUAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DE MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	52
5.1	O QUE AS DETENTAS PENSAM: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.....	52
5.2	A HISTÓRIA DESSAS MULHERES INTERESSA AO PROCESSO EDUCACIONAL AO QUAL ESTOU INSERIDA?	58
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	63
	ANEXOS	66

1 INTRODUÇÃO

Sou fruto de uma geração a qual filhos de cidadãos em vulnerabilidade social puderam ingressar em uma universidade pública, por meio de políticas educacionais que nos permitiram estudar e trabalhar. Durante toda a minha graduação, no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, na Universidade Federal da Bahia, pude me debruçar sobre a importância de uma educação igualitária, que buscasse experiências educativas entre povos e redefinisse conceitos como aprender e educar, para que, dessa maneira, nos aproximássemos das mais diversas realidades educacionais no Brasil.

Enquanto mulher negra e feminista, não conseguia deixar de me questionar como seria o percurso educacional das mulheres em privação de liberdade. Apesar de a educação ser um direito de todas e todos, durante séculos, mulheres negras e pessoas em privação de liberdade tiveram seu acesso negado.

Naquele momento, não saía da minha mente questionamentos acerca de educação, mulheres negras, privação de liberdade, histórias, memórias... De qual maneira a subjetividade das mulheres apenas encontra lugar no ensino escolar que das salas de aulas prisionais? O que me motivou a acreditar que Itabuna seria a cidade ideal, não foi apenas por ter sido aqui criada, mas por ter uma forte relação com a educação do município (sou filha de professora), tive uma educação militar; nada mais natural do que querer refletir e propor a descolonização do espaço no qual estou inserida.

O que temos atualmente é a rigidez no ensino, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola e realidade social, a demanda em formar professoras e professores reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares. De certo, descolonizar o currículo é um grande desafio para a educação escolar nos próximos anos.

Quando debatemos sobre mulheres em reclusão, sabemos qual é a cor da pele que predomina nesses espaços. O racismo está presente em todas as instituições e estruturas de nossa sociedade, no cotidiano de mulheres e homens negros e no sistema prisional, isto não seria diferente. Por tal fato constatado, é necessário incitar o debate sobre a invisibilidade de mulheres no sistema prisional e o racismo sofrido por elas, para que dialoguem com o currículo escolar aplicado.

A autora Ribeiro, afirma que:

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante (RIBEIRO, 2019).

É de fundamental importância que mulheres negras possam contar suas próprias histórias, possam falar sobre o machismo vivenciado, sobre a violência doméstica, possam dizer como ser mãe solo, como lidar com as múltiplas jornadas do dia a dia e o que as levou às prisões.

Se o objetivo é manter o indivíduo em privação da liberdade com a intenção de ressocialização, logo, educar faz parte desse processo, sendo tão importante a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), a ponto de provocar nos docentes o desejo de conhecer, compreender e experienciar a cultura negra e buscar caminhos diversos para tal, que não somente o conteúdo livresco.

Os presídios, por décadas, serviram apenas como locais de retenção de pessoas, uma vez que o acesso à educação só foi inserido no sistema penitenciário nos anos de 1950. Após diversas discussões, em 2010, surgem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e, somente em 2012, a Bahia adota o Plano Estadual de Educação em Prisões.

Envolvida com o tema apresentado, lancei-me na pesquisa com o objetivo de refletir e discutir a influência da discriminação racial nas relações interpessoais e na percepção que as estudantes negras apenas têm de si e qual seria o papel do currículo escolar nessa construção identitária. O campo empírico da pesquisa dialoga com as experiências e percepções de profissionais da educação, assistentes sociais e profissionais da justiça que atuam no campo da educação prisional do município de Itabuna.

Definiu-se como objetivos específicos: A) Compreender como as discentes negras do conjunto penal de Itabuna/BA se reconhecem enquanto sujeitas que estão em privação de liberdade, tendo como direcionamento o sentimento de contemplação ao currículo escolar aplicado no anexo escolar; B) Refletir acerca da maneira como vem sendo construída a educação antirracista no anexo escolar do Conjunto Penal de Itabuna/BA; C) Identificar possibilidades de propostas de diálogos que permitam a construção de um ensino escolar, em que as vivências e percepções das alunas

estejam entrelaçadas com o conteúdo aplicado em sala de aula.

No referencial teórico, dialoguei com autores, como ALVES (2017), ANZALDÚA (2000), BEAUVOIR (1980), BOURDIEU (1998), BORGES (2018), BOGDAN E BIKLEN (1994), BRYMAN (1994), CARNEIRO (2018), CALEN (2007), CHIZZOTT (2014), CUNHA (2010), DIAS (2010), DRIGO (2010), FREIRE (1983, 1987), GOMES (1995, 2005, 2012), GIL (2014), GRACIANO (2010), KAZMIER (2008), KILOMBA (2019), LEITE (2010), LOPES (1995), LOURO (2000), RIBEIRO (2017, 2019), REIS (2005), RODRIGUES (2008), SCOTT (1990, 1998) E ZAFFARONI (2014) com o desejo de promover uma articulação entre memória, feminismo negro, educação pública e descolonização do saber.

Discutir sobre o aprisionamento de mulheres, sob a ótica do feminismo, nos possibilita entender este fato, considerando todas as facetas que recaem sobre estas, enquanto participantes de uma cultura androcêntrica e heteronormativa, principalmente quando são pobres, negras e homossexuais. Além disso, essa discussão vem a fim de desvendar as artimanhas sexistas, capitalistas e de todos os outros sistemas que estão envolvidos neste fenômeno (Carvalho, & Mayorga, 2017).

Zaffaroni (2014) expõe que o sistema prisional brasileiro é um mecanismo discriminatório, que muito se assemelha às senzalas, com encarceramento em massa e pessoas apenas completamente abandonadas. A partir da realidade de mulheres apenas, o que vem junto são questionamentos acerca do acesso à educação e à assistência e se são respeitadas enquanto seres humanos que carregam suas memórias.

A dissertação foi separada em dois momentos. O primeiro trata-se do memorial, enquanto o segundo momento é o discorrer da pesquisa. Nos capítulos um e dois, buscou-se rememorar a história da Educação enquanto um Direito Humano e refletir sobre o papel da educação na subjetividade das mulheres encarceradas no sistema prisional brasileiro.

O terceiro capítulo, a metodologia, descreve os processos da pesquisa, bem como seu campo de estudo – o Conjunto Prisional de Itabuna, e seus participantes – as mulheres negras apenas e professores da escola anexo do conjunto penal.

O capítulo seguinte consiste nas discussões socioeducacionais com as estudantes negras apenas do Conjunto Penal de Itabuna/BA. E, por fim, as considerações finais.

2 PARTE I

2.1 MEMORIAL DESCRITIVO

A minha história com a Liberdade e Educação começa antes mesmo do nascimento da minha mãe. Me chamo Apoena Dandara, sendo que Apoena, em Tupi Guarani, significa aquele que enxerga longe e Dandara, com significado de origem desconhecida, mas que no período colonial da história do Brasil recebeu o significado de “princesa guerreira”, representado na figura de Dandara dos Palmares, a esposa de Zumbi dos Palmares e que lutou incansavelmente pela liberdade do seu povo.

Durante toda a minha vida, fui cercada por mulheres fortes, desde a bisavó da minha bisavó materna, uma mulher que lutou por sua liberdade desde muito pequena, quando foi trazida do reino do Congo para ser escravizada e resistiu até ser alforriada aos treze anos de idade, chegando a minha mãe, que não desistiu de ingressar na universidade pública, mesmo depois de muitos anos, com dois filhos e trabalhando quarenta horas semanais.

Cresci ouvindo e admirando mulheres negras que possuíam uma força e um desejo descomunal por emancipação, sempre me foram contadas histórias sobre nossa avó ou bisavó e o quanto elas foram firmes nos seus posicionamentos ao longo da vida. Mas, o que sempre me chamava a atenção nas histórias era que a nós, mulheres negras, não era dada a opção de desistir e nem de tornar nossos feitos memoráveis.

Nossa família sempre guardou com muito cuidado a carta de alforria da bisavó Maria Inês do Congo, porém, ao longo de toda a minha vida, isso era algo que me incomodava. Por que estávamos guardando uma carta de liberdade, de uma mulher que teria nascido livre? (uma vez que ela veio do Congo para ser escravizada). Não deveríamos, enquanto descendentes dela, perpetuar memórias da sua liberdade e negar aquela carta?

Só hoje, dentro da universidade, pude perceber que a afirmação de Sueli Carneiro (2018) traduz a história das mulheres negras da minha família ao dizer:

Seja nas discussões teóricas feministas, seja nas vivências das mulheres negras no cotidiano - embarcadas de violência e opressão -, é viável mencionar a clara experiência de não lugar das mulheres negras (CARNEIRO, 2018).

Sou a filha mais velha de um casal de servidores públicos municipais, o que me permitiu ter uma adolescência confortável, porém, nem sempre foi assim. Sou fruto do relacionamento entre uma moça negra que engravidou muito jovem e um jovem

militante do partido de esquerda (o que me fez enxergar, desde muito nova, os privilégios que tinha). Por ter vivido a maternidade muito nova, minha mãe precisou interromper os estudos ao concluir apenas o ensino médio (histórias de mulheres negras que não são contadas, contudo, sempre há alguém que já ouviu alguma).

O casal jovem precisou assumir responsabilidades novas. Em nossa casa, sempre foi ensinado que liberdade é direito e educação prioridade. Fui ensinada, desde muito cedo, que enquanto mulher negra poderia ocupar o espaço que quisesse. Isso me fez compreender, ainda criança, que eu era uma menina negra, conseqüentemente uma adolescente negra e hoje uma mulher adulta negra.

Por frequentar desde muito pequena os espaços do movimento social, fui cercada por mulheres negras e aprendi a admirá-las. Mas, ao longo da minha vida educacional, por diversas vezes me frustrei, por não encontrar as histórias das mulheres que admirava nos materiais que a escola me oferecia.

Em termos teórico-científicos, a autora Grada Kilomba relata:

Mulheres negras têm sido incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria (...). Por conta dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (Black British Feminism, 1997) as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do “gênero”, o chamado “terceiro espaço”. Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em negros de um lado e mulheres de outro” (Mirza, 1997, p.4). Nós no meio. Este é, de fato, um sério dilema teórico, em que os conceitos de “raça” e “gênero” se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separadas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos.” (KILOMBA, 2019, p. 98).

Durante minha formação educacional, frequentei todo ensino fundamental I em uma escola privada, onde, na maioria das vezes, fui a única criança negra no espaço. As personagens das histórias que a professora contava nunca se pareciam comigo, as minhas professoras nunca se pareceram comigo. As minhas características físicas sempre estiveram muito próximas das vilãs das historinhas, e assim, por toda a infância, nunca tive a oportunidade de ser princesa.

Quando ingressei no ensino fundamental II, por volta dos meus 11 anos, meus pais tiveram a oportunidade de me matricular no Colégio Militar. Lembro-me que vi aquela ocasião como uma “oportunidade”, já que nos foi vendido o “AQUI SOMOS TODOS IGUAIS!”. Hoje, caminhando para os meus trinta anos, vejo que lá, não fui igual a todos.

O Colégio Militar era o local onde minha subjetividade não era considerada, minha cor, ou mesmo o meu gênero não eram questionados. Entretanto, de modo sutil, fui psicologicamente violentada. A violência aconteceu todas as vezes em que meu cabelo crespo não permitiu a realização do penteado padrão militar “coque no cabelo”, em todas as solenidades que recomendavam o uso de uma maquiagem leve, sendo que essa “maquiagem leve” jamais realçou a beleza da minha cor, em todas as ocasiões que o uniforme não se ajustava ao meu corpo.

Lá, neste afamado espaço educacional, não havia interesse em minha história, provavelmente porque pessoas da minha cor estavam lotando presídios e não escolas. Isso me incentivou, acidentalmente, a desenvolver um processo de construção identitária que não era meu. Alisei com química meu cabelo, para conseguir fazer o coque e comecei a assinar uma revista para adolescentes, na esperança de aprender a fazer as maquiagens que nem de longe combinavam com a minha cor.

No ensino médio, tive uma professora que me despertou, a querida professora de redação Larissa Pereira. Lari, como era carinhosamente chamada por nós alunos, tinha o talento de conseguir fazer com que nos enxergássemos. Foi a primeira vez, durante toda a minha vida, que passei a ler autores negros, a admirar heróis negros, a ouvir músicas de cantores negros. Foi ali, naquela sala de aula, do primeiro ano do ensino médio, que notei que a minha história e a dos meus ancestrais importava. Aquele espaço “escola militar” já não cabia mais a mim, tudo ali me incomodava, e a nossa querida professora Lari nos estimulava a questionarmos qual era o nosso lugar ali.

Ao ingressar na universidade, decidi que faria diferente; refletindo sobre as palavras de Anzaldúa (2000), quando diz:

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando eu falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia (ANZALDÚA, 2000).

Particpei ativamente e arduamente da vida estudantil. A graduação foi para mim sinônimo de militância. Questionávamos planos de ensino, decisões do conselho universitário, brigávamos para existirmos naquele espaço acadêmico. Naquela época, cheguei a me tornar diretora de combate ao racismo da União Nacional dos Estudantes/UNE. Essa experiência foi enriquecedora, desafiadora e, ao mesmo tempo, satisfatória, pois era extremamente gratificante saber que estava ali

discutindo/rediscutindo e escrevendo sobre a educação de mulheres e homens pretos das universidades do nosso país.

Fui aluna do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, em uma Universidade Federal do país, e cria do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (ainda no governo Lula), do qual muito me orgulho. Através deste Programa, o filho do pedreiro, a filha da doméstica e do trabalhador puderam, pela primeira vez na história do país, ingressar na universidade, em cursos noturnos. Lembro-me do quanto minha graduação foi frequentemente questionada, por diversos motivos, seja por não ter sido um curso tradicional, seja por sua literatura insurgente, ou ainda por ter o seu corpo discente formado por negros que tiveram sua intelectualidade questionada. Apesar de todos os percalços, não me arrependi sequer um dia do momento em que decidi mergulhar nessa oportunidade.

Ao longo da graduação, tive a oportunidade de ser colega de um discente apenado, o que me causou grande curiosidade sobre os caminhos que este precisou trilhar para conseguir ocupar aquele espaço. Nós, os colegas de graduação, não podíamos chegar perto do colega, porém, encontrei, na época, uma maneira de me aproximar, tornando-me monitora do componente curricular, para compreender melhor aquele processo. Observava atentamente que muitas das questões abordadas nas aulas de políticas públicas não o contemplavam. Afinal, as estruturas sociais e a falta de privilégios foram os fatores responsáveis por levá-lo à situação que estava vivendo naquele momento. Ainda me lembro que, durante o componente de políticas públicas, eu e meus colegas de graduação fazíamos constantes visitas ao presídio, no município de Salvador/BA, onde ouvíamos histórias de mulheres apenadas e debatíamos políticas públicas que as contemplassem.

Passei toda a graduação com uma vontade imensa de contribuir para a mudança da vida de pessoas que vivem em situação de privação de liberdade. Me sensibilizei com a questão, por ter vindo de uma família da qual nossa avó foi uma mulher preta em privação de liberdade e também pelo fato de nós, mulheres e homens negros, já nascermos alvos de preconceitos e discriminação, em um país tão desigual como o Brasil.

Ainda durante a graduação, me encontrei no campo das Artes e fui, durante todo curso, estagiária da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT/BA). Contudo, mesmo após sair do estágio, continuei escrevendo projetos culturais para concorrer a editais; nesse cenário, me forjei docente de Artes da rede privada e

percebi que precisava das artes, pois a realidade não me bastava. Ao mesmo tempo, enxerguei naquele espaço uma oportunidade de debater, refletir e construir.

Através das artes, pude trazer para o campo das discussões nas salas de aula temas como negritude e feminismo, sempre defendendo a adoção de um currículo que fosse carregado das nossas histórias, de quem somos, quem são nossos ancestrais, onde estamos e aonde queremos chegar. Uma das minhas grandes inspirações foi Sojourner Truth, em seu discurso de 1851, tendo por nome “E eu não sou uma mulher?”, proferido na Convenção dos Direitos da mulher. Seu texto é uma das coisas mais impactantes que já li:

(...) Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. (TRUTH, apud, RIBEIRO, 2017, p. 20).

Em meio a todas essas inquietudes e buscando afago nas palavras de Truth e de tantas outras magníficas mulheres negras, como Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e Carolina de Jesus, que contaram as suas histórias e nos inspiraram, me vi trilhando pelos caminhos da pós-graduação, lugar que me permitiu rediscutir e construir outras possibilidades de currículo escolar aos docentes que ministram aulas no Conjunto Penal do município de Itabuna/BA, a fim de refletir coletivamente o contexto educacional nas últimas décadas, a marginalização da educação para pessoas em privação da liberdade, gênero/raça e classe dos alunos apenados e o nosso cotidiano enquanto docentes.

2.2O MESTRADO NO PPGER

Meu primeiro contato com o PPGER – UFSB aconteceu em 2018, ainda como aluna especial do programa. Ali era meu lugar de fala, onde queria exatamente estar. Ainda enquanto aluna especial, tive a oportunidade de participar de forma ativa do 1º Fórum sobre Femicídio e as Questões Raciais no Sul da Bahia, o que me proporcionou uma importantíssima troca de experiências com outras mulheres e com suas histórias de vida.

Todos nós alimentamos grandes expectativas ao sabermos que iniciaremos um curso de pós-graduação e é natural que estejamos ansiosos para o grande momento

que é o início das aulas. A minha experiência junto a UFSB na primeira semana de aulas foi incrível e ultrapassou as minhas expectativas, já que foi brilhantemente ministrada num modelo de carga horária condensada.

Em nossos encontros, tivemos o primeiro contato com autores decolonias, como: Anibal Quijano, Avtar Brah, Gloria Anzaldúa, Suely Rolnik; tantos autores surpreendentes e que se aproximavam do meu pensamento. Acredito que tal experiência tenha sido um banho de conhecimento para todos que ali estavam, como um batismo, sendo que a partir do banho de leituras, com o qual fomos agraciados, sofremos uma metamorfose, que modificou perpetuamente nossas concepções iniciais.

Uma experiência muito gratificante foi poder estar inserida em um grupo de pesquisa por nome de GEMINA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude, Gênero e Mídia), primeiro por ter a professora Célia Regina da Silva como coordenadora, cuja trajetória já era admirada por mim, antes mesmo de tê-la como orientadora. Era mais uma mulher negra que cruzava o meu caminho, que oportunizou-me conhecer a autoras negras as quais atualmente me influenciam e contribuem para a construção da minha vida pessoal e profissional.

Figura 1 – Grupo GEMIMA, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Apesar de Fundamentos ter sido um componente com uma carga de leitura muito extensa, surpreendeu-me o modo como nos envolvemos nas elaborações de glossários e como essa construção resultou com a nossa (alunos) interação nos debates que aconteciam em todas as aulas, sobre os textos que haviam sido programados.

Nas disciplinas de Residências, tivemos a oportunidade de expor o nosso projeto de pesquisa e de sermos arguidos por nossos colegas, o que também nos possibilitou enxergar a importância de cada trabalho que havia sido aprovado na seleção e compreender a forma pela qual nossos trabalhos podiam se tornar parceiros.

Na aula celebrativa, tivemos a honra da presença do professor Munanga, o qual proporcionou nada menos que um mergulho na história do surgimento do Quilombo, além de falar sobre a necessidade de arregaçarmos as mangas e irmos à luta por uma educação antirracista. Fiquei em êxtase por ter a oportunidade de ver e ouvir o meu ídolo ao vivo, em carne e osso.

Figura 2 – Aula Celebrativa PPGER/UFESB, Campus Jorge Amado, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O meu momento supremo na aula celebrativa deu-se quando tive a oportunidade de ser um dos debatedores, juntamente com minha orientadora Célia Regina da Silva e meus colegas Ademar Filho e Wadson Souza, e de podermos exibir o documentário Ôri da Beatriz do Nascimento. Logo após, pudemos bater um papo com os presentes, sobre a importância de sermos um quilombo enquanto simbologia, não apenas enquanto território. Debatesmos também sobre quais são os enfrentamentos que temos que derrotar todos os dias, apenas por sermos um corpo negro.

Figura 3 - Aula Celebrativa PPGER/UFSB, Campus Jorge Amado, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Acredito que 2020 tenha sido o ano da resignificação. Jamais sairemos desta pandemia da mesma forma que entramos e, sem sombra de dúvidas, em algum momento, fomos obrigados a enxergar o mundo e a nos enxergar por diversas óticas. Com a suspensão das aulas presenciais, optei, no primeiro momento, em me preservar e compreender a nova dinâmica do cotidiano com a pandemia. Confesso que fiquei um pouco assustada, mas com o passar do tempo, percebi que era uma grande oportunidade de colocar leituras em dias e rever conceitos.

Com o retorno das aulas remotas, concluímos o componente de Políticas Públicas e, apesar de não compreender muito bem as aulas online, por má conexão ou devido ao fato de haver muitas pessoas em videoconferência num aplicativo, achei extremamente proveitosas as leituras e resenhas que tivemos que realizar, referente aos textos, sobre a construção de políticas públicas.

Antes do retorno das aulas remotas, fui convidada pela colega Eva do PPGES/UFSB para participar do coletivo Dandaras. O grupo tem o objetivo de agregar pessoas negras, em especial mulheres pós graduandas da UFSB, em alguns projetos e para cooperação acadêmica. Um dos projetos, até o momento, desenvolvidos, realizou atividades de orientação à estudantes negros e LGBT, que fossem concorrer ao edital de seleção do PPGES, de 2017/2018. O projeto anualmente desenvolvido no coletivo é o curso de curta duração/extensão "Enegrecendo a academia: escrita de projetos de pesquisa e leitura de editais", sempre no período de agosto a outubro;

visando ampliar o ingresso de pessoas negras, indígenas, com deficiência e trans (transexuais, transgêneros e travestis) nos cursos de pós-graduação.

Durante a minha estadia pelo PPGER/UFSB, carregando toda a bagagem adquirida, enquanto estive como representante estudantil pelo DCE/UFBA, aceitei representar meus colegas no colegiado do programa de pós-graduação. Mantive-me resiliente desde o meu primeiro dia e sempre estive do lado dos interesses dos estudantes. Junto com representantes estudantis de outras pós-graduações, pleiteei, com êxito, um auxílio emergencial, para garantir a permanência dos estudantes, contando, para tanto, com a importante parceria do Pró-Reitor de Pós-Graduação, que não poupou esforços para nos compreender.

O universo me agraciou, mais de uma vez, com convites de amigos, para participar como ouvinte de curso de extensão. O primeiro curso que participei foi o 2º Curso de extensão do projeto "Do cárcere a Universidade", cujo nome é PEDAGOGIAS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE. Em seu decorrer, discutimos sobre as práticas de educação formal e não formal presentes em unidades prisionais e socioeducativas, bem como outros temas que atravessam a educação nesses espaços.

O curso de extensão PEDAGOGIAS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE teve a duração de 3 meses, e dentre os temas abordados estavam: Educação como direito; Educação outra: leitura e escrita em espaços de privação de liberdade; Situação socioeducacional das pessoas LGBTQI+ privadas de liberdade; Encarceramento em massa da juventude negra; Educação crítica e emancipatória; Diálogos inter-religiosos: assistência religiosa e intolerância; Mulheres em situação de privação de liberdade; Cartas do cárcere, Vozes pelos direitos negados; Remição de pena pela leitura no Brasil.

O projeto do qual o curso de extensão faz parte é coordenado pelas professoras Socorro Calhau e Vanusa de Melo. O curso contribuiu muito na construção do referencial teórico do meu trabalho, e, a cada encontro, os debates enriquecedores me permitiram dialogar com outros colegas, os quais também realizam pesquisas no Campo da Educação e prisões.

O segundo convite que recebi foi para participar de um curso de extensão na UNILA, por nome: A questão penitenciária na América Latina: história, literatura e direito. O objetivo do curso, com duração de quatro meses, foi possibilitar a reflexão dos debates contemporâneos ligados às prisões, às formas de punição e de controle

social e, também, fornecer ferramentas metodológicas para o desenvolvimento de futuros trabalhos, no domínio dos estudos penitenciários. O curso abordou a experiência do trabalho com literatura em situação de privação de liberdade na América Latina, com relato de experiências.

O curso “A questão penitenciária na América Latina: história, literatura e direito” foi o terceiro curso do qual fiz parte e foi fruto de uma parceria entre o projeto de extensão da UNILA “Direito à Poesia”, o grupo de pesquisa “Colonização Penitenciária na América Latina e Caribe” (CoPALC), a *Université de Guyane* e o Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, no âmbito do Programa de Cátedras Franco-Brasileiras do Consulado-Geral da França em São Paulo para 2021.

Encerro esse ciclo com a certeza de que a realidade do sistema prisional, sobretudo quando abordamos mulheres negras, nada mais é do que o reflexo de uma sociedade de exclusão, desigual e patriarcal, na qual os mais vulneráveis não conseguem alcançar (por projeto político de extermínio) políticas públicas que contribuem para seu desenvolvimento. Não estou aqui defendendo crimes por eles cometidos, não teria competência para tal, mas ficou claro, ao longo do meu percurso, que o ordenamento social e econômico em que estamos inseridos é responsável por marginalizar, negando a nós, população negra e, principalmente, mulheres negras e, mais ainda, mulheres negras em situação de privação de liberdade, a condição de uma vida digna.

3 PARTE II

3.1A PRIVAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E AS PRISÕES MODERNAS

Para iniciar um debate sobre o ensino dentro da prisão, na perspectiva legal, é preciso compreender o que apresenta a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (DMDH). Proclamada pelas Nações Unidas em 1948, determina a proteção universal dos direitos de todos os indivíduos “como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações”. No que à luz da educação, a declaração, no seu artigo 26, afirma que:

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. [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais (ONU/DUDH, 1948).

A história do Brasil foi marcada por um longo período de exceção, por volta dos anos de 1964 e 1985, quando diversos direitos das cidadãs e cidadãos foram violados. Um novo capítulo para história do Brasil se deu com a Constituição Federal (CF) de 1988, que se caracterizou pela volta e consolidação do Estado democrático e pela garantia dos direitos sociais e individuais. Consta como dever da União e dos Entes Federados garantir os espaços do exercício dos direitos e legislar sobre eles, como exemplo a educação.

A educação encontra-se como um direito humano subjetivo, o que obriga Estados e Municípios a fornecê-la gratuitamente, sob pena de responsabilização da autoridade competente pelo seu não cumprimento. Como traz a CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Nos leva a refletir que pensar a educação no interior do sistema prisional é pensar numa perspectiva em que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definam “formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988), uma vez que a educação prisional envolve uma maioria de homens e mulheres que não tiveram este direito assegurado.

A principal lei que garantirá o cumprimento desse direito é a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96). O primeiro artigo estabelece a educação como esta que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Segundo a lei, um dos seus objetivos é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Conforme a LDBEN, a EJA é uma das modalidades da educação básica, desfrutando da autonomia que é concedida às esferas administrativas quanto à sua organização. Com efeito, o texto da lei que rege a EJA está estabelecido nos artigos 37 e 38, em que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...]

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 (quinze) anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Por mais que a lei não aborde a educação nas prisões de maneira explícita, a EJA se torna a modalidade de escolarização viável às casas prisionais, uma vez que a idade mínima para detenção é dezoito anos. A finalidade da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7210/84) é “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984), ainda que a realidade do sistema prisional brasileiro apresente violações aos direitos civis, e ainda que a LEP em seu art. 3º destaca que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (BRASIL, 1984), o que inclui-se a educação.

Com relação às assistências, no que se refere à educação, os compromissos estabelecidos na LEP são:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

Em seu art. 19, o texto da lei aborda o ensino profissional “adequado” para a “condição” da mulher. Mas, de que condições e adequações querem se tratar? É necessária uma reflexão aos diversos aprisionamentos a que as mulheres são submetidas, os quais são ressaltados por Cortina (2015) e estão implícitos no discurso legal. O que nos leva a crer que o texto determina que cuidem dos direitos humanos das mulheres nos cursos que ofertam nas prisões e proponham o pensamento crítico dessas mulheres.

Para endossar o debate, diversos documentos foram elaborados com o objetivo de orientar a oferta da educação no sistema prisional, a exemplo:

- RESOLUÇÃO CNPCP Nº 03/2009 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais;
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- Decreto Nº 7.626/11 - Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.
- O Parecer CNE/CEB Nº 5/2015 - refere-se à remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional do Brasil. É uma tentativa em se trabalhar a humanização da pessoa presa.

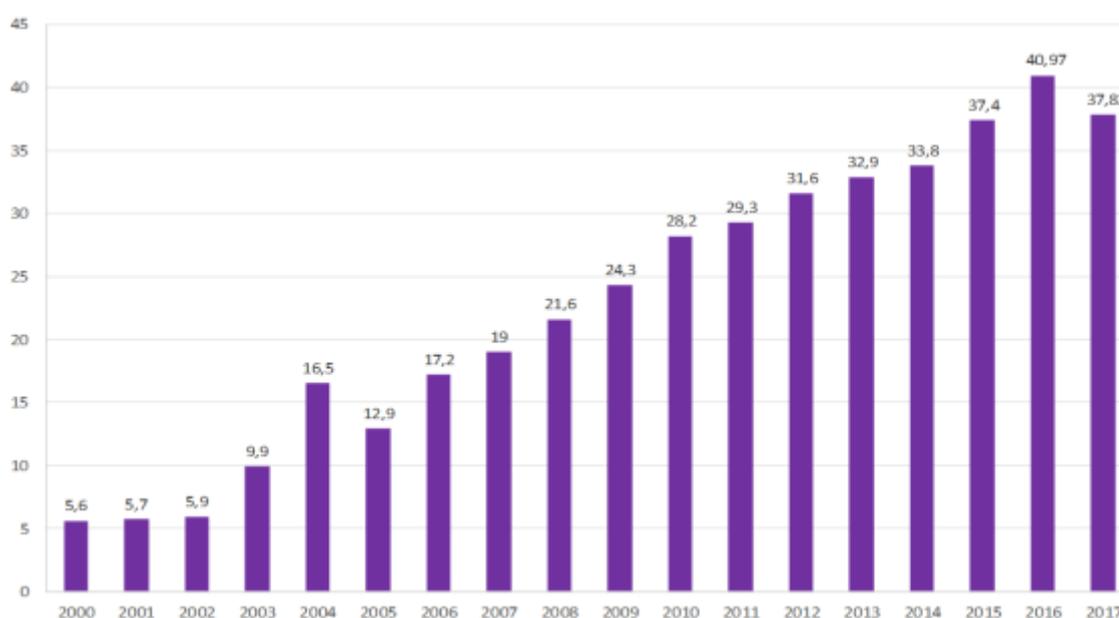
Nota se que a educação nas prisões, como afirma a lei, engloba formações mais gerais, propondo à pessoa presa vivências escolares e de acesso ao conhecimento sistematizado. O que nos faz refletir em como sistema prisional

brasileiro enxerga as mulheres que tem acesso à educação em privação de liberdade.

3.2 EDUCAÇÃO E ENCARCERAMENTO DA MULHER NEGRA: COMO PENSA O SISTEMA PENAL BRASILEIRO

Ao falarmos sobre desigualdade sociais e mulheres privadas de liberdade, observamos um crescente número de mulheres presas com o passar dos anos, conforme exposto a seguir. O primeiro gráfico abaixo demonstra o elevado aumento da população feminina em privação de liberdade no Brasil nas últimas décadas.

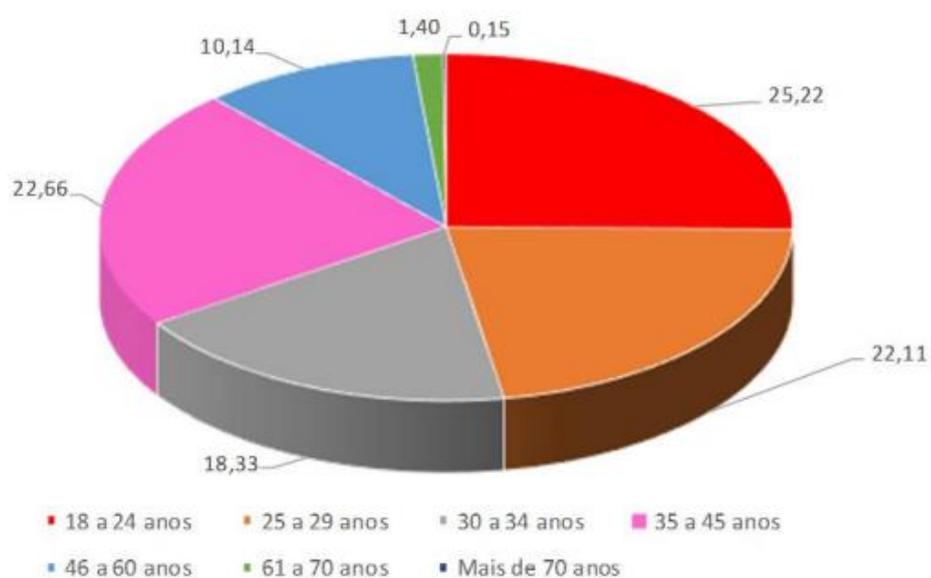
Gráfico 1 – Evolução das mulheres privadas de liberdade entre 2000 e 2017



Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública. A partir de 2005, dados do Infopen.
Nota: população em milhar.

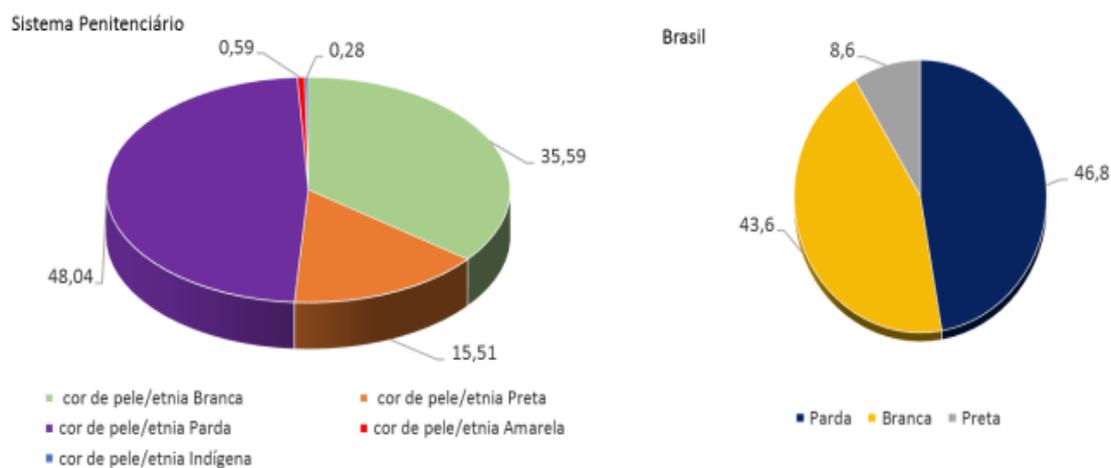
É importante destacarmos que as mulheres privadas de liberdade no Brasil são, em sua maioria, jovens (47,33% têm até 29 anos), sendo que 63,55% são negras, além de 50,75% não possuírem nem o ensino fundamental incompleto.

Gráfico 2 – Faixa etária das mulheres privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, junho/2017.

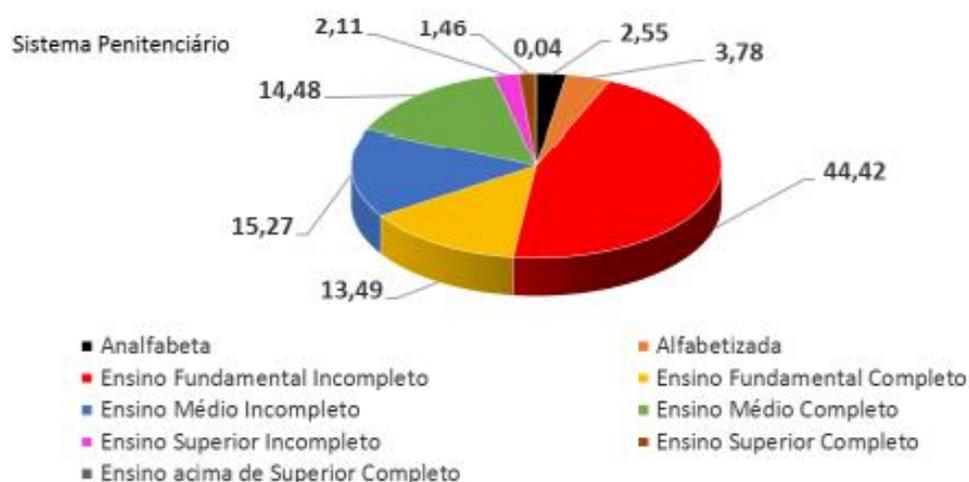
Gráfico 3 – Etnia/ cor das mulheres privadas de liberdade e da população total



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, junho/2017 e PNAD Contínua 2017

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, junho/2017 e PNAD Contínua 2017.

Gráfico 4 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil (I)



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, junho/2017.

Gráfico 5 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil (II)



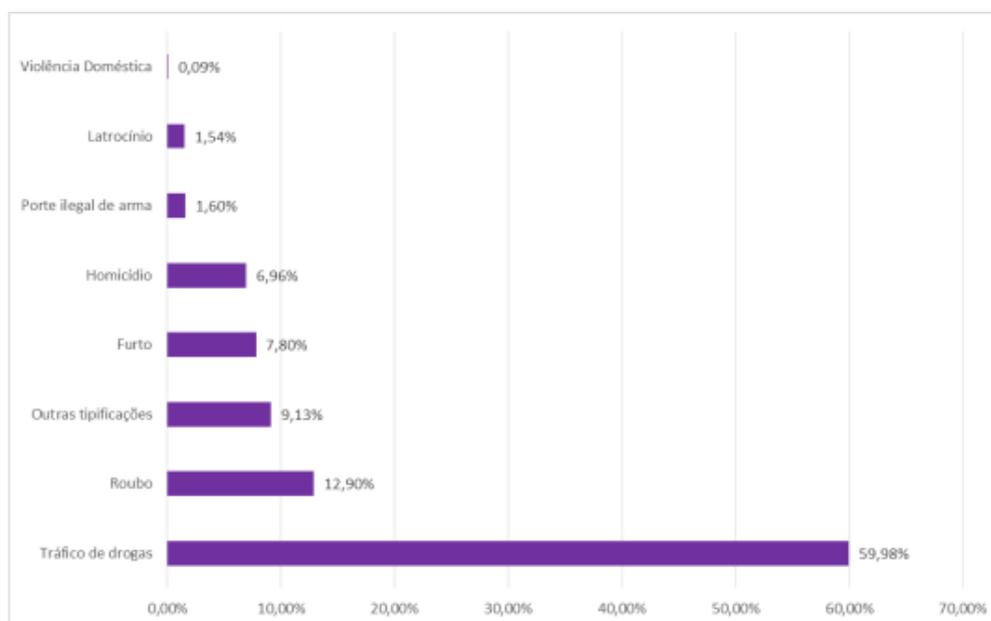
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Todos os dados até aqui apresentados nos permite uma reflexão acerca das especificidades da escolarização para as mulheres jovens e adultas negras e privadas de liberdade. Observando os números, constatamos que o perfil da apenada é caracterizado pela baixa renda e escolaridade, e a associação ao tráfico é um dos principais motivos para encarceramento (INFOPEN – MULHERES, 2017). Com todas

as informações expostas, como pensar de que maneira a subjetividade das mulheres apenas encontra lugar na construção do currículo escolar que são aplicados nas salas de aulas prisionais?

Gráfico 6 – Distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade, por tipo penal



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, junho/2017

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, junho/2017.

Ressaltamos, como já exposto, que a EJA é uma modalidade de educação básica, na qual a valorização do indivíduo enquanto seres históricos e a sua permanência são essenciais. Quando falamos de tal modalidade dentro da prisão, esses conceitos destacam-se e traduzem-se numa provocação para a prática educativa. Para Cunha (2010)

A educação voltada para a população carcerária feminina deve estar sensível às necessidades que esta população demanda, bem como deve possibilitar a desconstrução do sexismo enquanto relação de poder e subordinação. Além disso, a educação deve se integrar a uma política séria de qualificação profissional e trabalho no cárcere. [...] permitindo a atividade criadora e a construção da autonomia (CUNHA, 2010, 175).

Segundo a autora, à educação necessita ser somados outros esforços, objetivando inserções sociais com perspectiva ao atendimento de suas demandas por educação, por saúde e por trabalho, por exemplo. A educação é resultante da “integração e inserção social dignas” (CUNHA, 2010, p. 175), e não o contrário.

Discutir escolas para mulheres presas é propor o cumprimento da função equalizadora da EJA, permitindo a instrumentalização, a partir do conhecimento, para atingir a reintegração social dessas mulheres. Quando propomos equalizar, estamos

defendendo eliminar as distâncias entre as mulheres e as oportunidades do exercício de direitos. Historicamente, esse distanciamento se dá pelas relações de poder expostas entre as classes mais e menos privilegiadas.

Teixeira (2010) compreende a educação prisional como um movimento de resistência. Segundo a autora, “o poder não se exerce sem que ao seu lado e a partir dele se constituam, a todo momento, formas de resistência” (TEIXEIRA, 2010, p. 78).

Logo, experienciar a escola dentro da prisão é sobreviver resistindo contra estigmas e preconceitos. Aprendizados para além dos conteúdos, mas que se concretizam no cotidiano, exercitando a cidadania. Assim, entende-se que os modelos pedagógicos direcionados às mulheres necessitam orientar-se por temáticas que abrangem o respeito aos direitos de todas, os quais podem contribuir para a saída da condição de subjugação vivenciada.

Segundo Alves (2017), o desenvolvimento da vulnerabilidade social e de sujeição devem ser compreendidos partindo da intersecção de raça, de gênero e de classe social, a tríplice sistematização denominada “matriz da dominação”. Compreende-se que a mulher negra e pobre está demarcada em uma situação de extrema vulnerabilidade na sociedade brasileira, resultado de raízes históricas com princípios determinantes da sua posição e da sua não posição diante da pirâmide social. Para a autora, as prisões apresentam-se como o lugar da materialização das estruturas hierárquicas atribuídas pela lógica racial da desumanização do corpo negro a partir de uma sistemática de anulação da vida, de direitos e de humanidade.

Ser mulher encarcerada e negra implica diversas situações de humilhação, de invisibilidade social, da privação de direitos para o exercício da cidadania, da perda do direito de participação política, de livre acesso ao espaço público e de apagamento da subjetividade.

Diversos estudos afirmam que raça e gênero evidenciam um forte contraste na sociedade brasileira, que recaem em esferas distintas da sociedade, como o acesso à educação, à saúde, à moradia, à qualidade de vida, ao saneamento básico, à informação, ao mercado de trabalho, à cidadania e à justiça. (RODRIGUES, 2008)

Os fatores raça e classe formam questionamentos oportunos no sistema carcerário, os quais fomentam as desigualdades existentes e a hierarquização, sobretudo racial. A vivência corporal negra se dá em conjunto ao processo diaspórico; estamos afirmando que é uma identidade marcada pelo corpo, e esse corpo pode também ser entendido como memória, como espaço de lutas, de possibilidades e de

resistência (BORGES,2018).

3.2.1 Por que falar de Encarceramento e de Ensino para Mulheres Apenadas?

Existe no imaginário da nossa sociedade a ideia de que o lugar ocupado pela mulher deve ser o lugar de cuidado, o lugar maternal “responsável por produzir a força de trabalho, internalizando normas e ideologias, tendo como papel principal a formação da personalidade dos filhos” (CUNHA, 2010. p.161). Mais ainda, “no universo das mulheres, pela construção social a que está sujeita a linguagem, geralmente são interdidas certas palavras relativas ao sexo e as partes genitais” (VIERA, 2005, p.222).

Inicialmente pode parecer desconexo refletir sobre racismo, machismo, capitalismo e estruturas de poder em um Brasil que possui em seu imaginário a mestiçagem, uma celebração a democracia racial e uma “independência feminina” (afinal tivemos uma mulher presidenta da República). Porém, é preciso nos alertarmos que parece pertinente refletir, escrever, falar e lutar por essas pautas quando os dados estatísticos nacionais escancaram o contrário das celebrações expostas. Sabemos que as pautas e as luta dos movimentos negros do país sobre as desigualdades baseadas em raça até hoje não foram suficientes, por isso é necessário apelar aos dados e retomar às produções acadêmicas e intelectuais históricas, e atuais, de pensadores negros e negras, como também dos não negros, porém absolutamente empenhados na temática. Pois, sabemos que epistemicídio não é algo muito debatido, mas que desempenha a sua função de maneira muito bem e estarrecedora.

A população prisional no Brasil vive em uma crescente. Com base nos dados apresentados pelo Levantamento Nacional do INFOPEN, temos a terceira maior população prisional do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China, o que significa que são aproximadamente 726.712 pessoas presas no Brasil. Ou seja, cerca de 352,6 presos para cada grupo de 100 mil habitantes, tornando de extrema importância gerar um olhar mais cuidadoso sobre a situação.

Hoje temos 37.380 mulheres em situação prisional no Brasil. O que no primeiro momento nos faz refletir sobre esse dado e como esse quantitativo não é para ser considerado tão alarmante. Porém, se observarmos o intervalo de tempo entre 2000 e 2014, a população feminina nos presídios cresceu em 567%, e, por outro lado, tivemos um aumento da população masculina em 220% no mesmo período. Somos a quinta maior população de mulheres encarceradas do mundo, estando atrás apenas

dos Estados Unidos (205.400 mulheres presas), da China (103.766), da Rússia (53.304) e da Tailândia (44.751). Quando falamos de mulheres apenadas, 50% têm entre 18 e 29 anos e 67% são negras, o que significa que duas em cada três mulheres presas são negras. Podemos concluir, por tanto, que o dado é alarmante, pois aponta o quanto a juventude negra no Brasil vem sendo foco de ações genocidas do Estado.

Por mais que o número de aprisionamento de mulheres seja inferior ao dos homens, cerca de 6,6%, considera-se, a partir das reflexões expostas referente a condição da mulher na sociedade moderna, que a elas são atribuídas toda a estigmatização, pois perdem sua identidade feminina e passam por danos psíquicos que, por diversas vezes, perduram por toda sua vida, já que a “passagem pela prisão se associa ao sexismo e seus estereótipos, contribuindo para que o domínio do poder masculino prevaleça sobre as relações, reafirmando o sentimento de inferioridade e submissão feminina” (CUNHA, 2010, p.163).

Ao afixarmos a opressão de gênero, fica nítido como a interseccionalidade¹ é necessária tanto para pensar um novo modelo estratégico quanto para refletir medidas emergenciais, seja considerando mulheres em situação prisional, ou mulheres que de alguma forma passaram pelo cárcere em relação com seus familiares. Vilma Reis (2005) afirma que

[...] nas narrativas da casa grande, as mulheres negras são originárias de famílias desorganizadas, anômicas, separadas entre integradas e desintegradas, estando todas essas definições numa referência das famílias brancas e, por consequência, as famílias negras são discursivamente apresentadas como produtoras de futuras gerações de delinquentes [...]. Portanto, por serem corpos historicamente perpassados pelo controle e pela punição, devido ao passado escravocrata brasileiro, discutir encarceramento articulado à questão de gênero passa por abarcar diversos e complexos fatores para análise.

Ainda sobre a estigmatização, é possível afirmar que a mulher apenada é extremamente marginalizada e discriminada: primeiro por ser mulher, e segundo por estar presa (DRIGO, 2010). Concluímos que, a mulher apenada apresenta-se à sociedade como desqualificada e deposta de seus papéis sociais, ocupando outros

tanto o da “louca”, “que não sabe se comportar”, “que arruma confusão” – insubmissa ao código disciplinador da prisão que admite e incita a violência, mas não tolera os protestos – como também o da “ignorante”, “que não conhece os direitos”, “desqualificada”. A prisão feminina é construída simbolicamente como um espaço onde não há organização, solidariedade, e embora menos violento (as rebeliões femininas são raras), é frequentemente associado a um tipo de desordem, atribuída à “incapacidade nata” das

¹ Akotirene (2019) entende a interseccionalidade como “sistema de opressão interligado” que circunda vida de mulheres negras no encontro de avenidas identitárias.

mulheres de conviverem pacificamente e segundo o regulamento vigente das cadeias (masculinas, diga-se de passagem) (TEIXEIRA, 2010).

É importante ressaltar que a mulher quando presa, além de ficar mais vulnerável a discriminação social, por diversas vezes, perde seus vínculos parentais, uma vez que as visitas às apenadas não acontecem geralmente por pais, filhos e/ou companheiros, o que demonstra que os companheiros/cônjuges, na maioria das vezes, ou também estão presos ou abandonam suas companheiras, o que não é geralmente vivenciado na trajetória dos homens apenados (LEITE, 2010; GRACIANO, 2010).

Quando falamos sobre educação prisional no Brasil, principalmente, os dados nos mostram que existe um baixo nível de escolaridade, menor ou equivalente ao ensino fundamental incompleto, o que pode estar diretamente relacionado à situação socioeconômica das mulheres apenadas.

A partir do momento que fazem parte do sistema prisional, mulheres e homens passam a se sujeitar a rotinas altamente administradas pelo Estado, abrem mão de seus papéis sociais e apenas constituem uma massa carcerária exposta por nome de “ressocialização” que visa “readaptar” o indivíduo “errante” à sociedade. Ao abordar mulheres apenadas, para Carlen (2007), há uma indústria para a reintegração da mulher apenada pautada no mito da reabilitação e que

baseia-se não só num revivalismo das explicações psicológicas do crime, mas também na mítica transparência, por demais enaltecida, da dualidade crime/prisão, isto é, o mito persistente de que as mulheres que transgridem a lei são presas devido à gravidade dos seus crimes, e não por força da complexidade das suas condições de vida, excludentes, desiguais no gênero e anti-sociais (p.1007).

Podemos refletir até aqui que tanto questões econômicas e sociais como as de gênero influenciaram na inserção da educação e do trabalho no interior das unidades prisionais. Quando se trata de educação na prisão, deve-se destacar que, apesar de ser legalmente garantida aos internos, não existe escolas ou anexos de escolas em todas as unidades prisionais; para além, ainda existe um mito de educação enquanto privilégio e não como um direito do apenado e dever do Estado. Contudo, a educação se mantém nas unidades prisionais, uma vez que “é considerada um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (BRASIL, 2010, p.13).

Porém, o que é possível notar no cotidiano do sistema prisional brasileiro e,

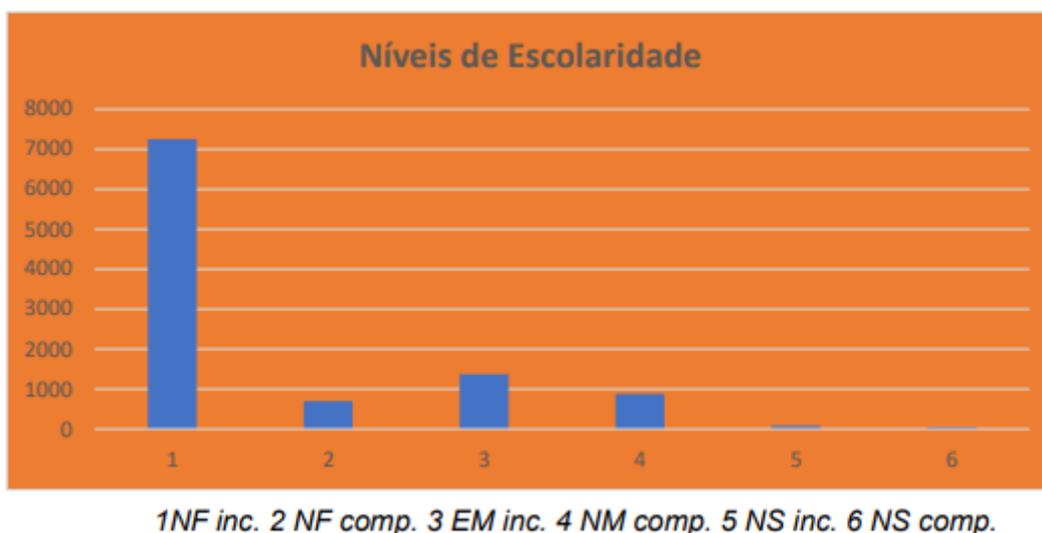
especificamente, nas penitenciárias femininas é que a educação

constitui uma prática desinteressada e neutra, reproduzindo a ideologia da sociedade capitalista que escolhe o trabalho como eixo fundamental na vida das mulheres presas, porquanto é através dele que elas conseguem o sustento para seus familiares (DIAS, 2010, p.62).

Além disso, as estatísticas contradizem o que teoricamente deveria ocorrer com a educação prisional, uma vez que a realidade explicitada pelos números denuncia o descaso e a falta de investimento na escola na prisão. Segundo informações do Plano Estadual em Prisões da Bahia (2015) em relação a 2012, o perfil educacional dos presos apresentou uma mudança pequena em relação a 2019. O percentual de presos que declarou ter ensino fundamental completo caiu em 1% (de 7% para 6%). Já referente ao ensino médio, houve um aumento (de 5% para 8%). Um crescimento maior aconteceu em relação ao ensino médio incompleto. Em 2012 esse percentual era de 6%, em 2015 se apresenta com 11% e em 2019 saltou para 13%, demonstrando maior índice de terminalidade no ensino fundamental e de acesso ao ensino médio, fato que contribui para a importância deste trabalho, uma vez que se pretendeu investigar qual é a relevância do ensino na vida das apenadas do Conjunto Penal de Itabuna.

Também é importante salientar que estes dados dizem respeito a matrículas efetivadas, não sendo possível saber se todas as mulheres matriculadas frequentam regularmente a escola na prisão, uma vez que o Plano Estadual de Educação para pessoas em privação de liberdade não apresenta dados classificando por gêneros.

Gráfico 7 – Nível de Escolaridade da População Carcerária – 2019



Fonte: SISDEPEN

Quanto à motivação e ao sentido dados à escola na prisão, pesquisas expõe

que a educação não é refletida como forma de ressocialização, porém como um exercício da condição humana, além de ser uma possibilidade de autonomia, uma vez que muitas das alunas, ao entrarem na escola, não sabem, ou parcialmente sabem, ler e escrever e, durante as aulas, adquirem conhecimentos que as permitem escrever e ler cartas. Existem ainda outros projetos desenvolvidos, como exemplo o Projeto de Remição pela Leitura do Conjunto Penal de Itabuna/Ba, meio de comunicação mais comum com o meio externo.

Tabela 1 – Programas suplementares e específicos no sistema prisional

AÇÃO	PARCEIROS	INSTITUIÇÃO FORMAL DA PARCERIA	UNIDADES PRISIONAIS (OU EQUIPAMENTOS DE ATENÇÃO A EGRESSO) EM QUE AS AÇÕES SÃO DESENVOLVIDAS.	PESSOAS POR AÇÃO
Projeto Extramuros – palestras, música e dinâmicas de grupo.	Ministério Público Estadual	Não	Conjunto Penal Teixeira de Freitas	25
Projeto Rompendo Barreiras - música, dança e confecção de arte.	Universidade Estadual da Bahia	Não	Conjunto Penal Teixeira de Freitas	20
Projeto de Composição	Universidade Federal do Sul da Bahia	Não	Conjunto Penal Teixeira de Freitas	20
Preparatório para Enem e Enceja	Universidade Federal do Sul da Bahia	Não	Conjunto Penal Teixeira de Freitas	50
Programa Remição pela Leitura	Colégio Estadual de Itabuna	Não	Conjunto Penal de Itabuna	20
Seminário sobre Consciência Negra	PMJ/CPJ/SESAU	Não	Conjunto Penal de Juazeiro	30
Projeto "Ela Pode"	SEBRAE/CPJ	Não	Conjunto Penal de Juazeiro	25
Aulão Solidário / ENEM e ENCEEJA	Colégio Shalom	Não	Conjunto Penal de Juazeiro	40

Fonte: Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (2021).

Além das motivações apresentadas, existem os fatores ditos desestimulantes, em relação à assiduidade educacional. Um deles, e talvez o mais importante, por se tratar de algo instituído e culturalmente cristalizado, é que muitas mulheres reproduzem o machismo que está enraizado na nossa sociedade, na qual o trabalho do lar é mais importante do que a escola, e que não é tão necessário para elas como para os homens (DIAS, 2010). Sendo assim, na ausência do trabalho doméstico, as mulheres costumam optar pelo trabalho remunerado na prisão pelos motivos já

descritos, que além da remição de pena, a qual ela legalmente tem direito, também possibilita uma experiência de trabalho. Porém, possivelmente, possa-se postular que essa informação não tenha sido efetivamente transmitida às mulheres, ou na sua prática a remição não ocorra de uma maneira tão simples quanto se esperava e, por esses motivos, a escola acaba permanecendo com a função de passatempo, o que reforça a ideia da desvalorização do ensino na prisão e salienta a relevância da pesquisa aqui desenvolvida.

3.3 GÊNERO, RAÇA E RECLUSÃO: COMO SER MULHER NEGRA NO CARCÉRE

Neste trabalho, o conceito de gênero está intimamente conectado a raça e deve ser compreendido a partir das contribuições de Kilomba (2019) e Beauvoir (1980), que mulher é o outro por não ter reciprocidade do olhar do homem, e a mulher negra é o outro do outro, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade. Por serem nem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito complexa na sociedade supremacista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade.

A respeito da generificação dos espaços sociais, Souza (2008), inspirada nas estudiosas de gênero, salienta:

As instituições nas quais nos envolvemos (famílias, escolas, grupos sindicais, os movimentos sociais, etc), os grupos sociais que participamos (grupos de pesquisa, grupos sindicais, os movimentos sociais, etc.), os espaços sociais que habitamos (espaços de lazer, espaços de trabalho, instâncias policiais, etc) são profundamente generificados – instituídos pelo gênero ao mesmo tempo em que o instituem (SOUZA, 2008, p.41).

Dessa forma, o presídio, *lócus* onde ocorre a pesquisa, bem como outras instituições sociais que interagem com esse espaço, a exemplo do sistema judiciário, o sistema penitenciário, a família, ou “as práticas educativas ou de governo, a política, etc., são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados”. (LOURO, 2000, p. 25).

Assim, afirmamos que o cárcere é uma instituição generificada e que também generifica, pois, as relações entre mulheres e homens, entre mulheres e mulheres, entre homens e homens, são extensivamente perpassadas por questões de gênero e raça.

O *insight* para a realização desta pesquisa sobre relações de gênero e raça e o espaço prisional veio de uma tese de doutoramento da professora Doutora Maria

Celeste R. F. de Souza (2008), a qual abordou as relações de gênero e matemática na compreensão de práticas de numeramento de alunos e alunas da EJA, catadoras e catadores de materiais recicláveis, mulheres e homens pobres em situação de inclusões precárias.

Compreender o trabalho de Sousa (2008) foi inspirador para evitar essencialidades no modo de compreender as mulheres aprisionadas (a mulher subalterna, a mulher vítima, a mulher frágil, a mulher inferior, a mulher pouca escolarizada etc.), assim como para compreender que essas mulheres, bem como nós mulheres (essencialmente nós mulheres negras), organizamos nossas vidas em espaços sociais generificados, e que não estamos imunes ou inertes às relações de poder que entranham as relações de gênero. Significa dizer que foi possível analisar a experiência educativa dessas mulheres e “questionar posições e procedimentos” (SOUZA, 2008, p. 41) tanto das instituições como das pessoas envolvidas no processo, bem como aprimorar o olhar enquanto pesquisadora.

Com isso, essa pesquisa se encarrega de assumir uma perspectiva na qual as relações de gênero e raça, inclusive no cárcere, acontecem, nas várias dinâmicas sociais, de modo complexo, superando assim a ideia binária, a exemplo: a ordem e obediência, o mando e a submissão. Nessa perspectiva, se faz necessário problematizar a situação das mulheres apenas e mostrar como, mesmo num sistema fechado que é o cárcere, essas mulheres encontravam alternativas para os arranjos de classe, sexualidade etc.

Nessa pesquisa, gênero, raça e ensino se encontram. Nosso desafio foi, então, pensar essas variáveis a partir das histórias vividas pelas mulheres que constituíram nosso objeto de estudo. Ao definirmos “gênero como categoria de análise” (Scott, 1990), buscamos considerar as mulheres apenas como protagonistas. Mulheres que, mesmo dentro de um cárcere, buscam a qualificação educacional e profissional, enfrentando com persistência dificuldades instituídas como “normais” ao espaço prisional. Procuramos, ainda, refletir sobre a importância do ensino na vida dessas mulheres.

Não desconsideramos, no entanto, as desigualdades existentes em relação à mulher negra, tanto no cárcere quanto fora dele. Souza (2008, p. 281) afirma que: “Quando as desigualdades das relações de gênero se configuram e a violência contra a mulher se apresenta, outros tipos de ameaças à vida provocam em mim uma dor que sinto na carne (...)”.

É necessário nos atentarmos que a condição social das mulheres negras hoje, notadamente marcada por significativas conquistas, decorre de lutas que historicamente vêm sendo travadas.

“Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação”. Nilma Lino Gomes (1995, p. 115).

Observar e refletir a construção social das mulheres negras, protagonistas da vida acadêmica, dentro de um presídio, é nos permitir compreender a forma como gênero e o ensino/educação se vinculam. Gênero e ensino/educação se articulam a partir do momento em que têm como pressupostos a atenção à pessoa humana, partindo do ponto em que consideram que essa pessoa possui especificidades, historicidade, diferentes maneiras de sociabilidades e culturas. Também se articulam quando acolhem como princípios a crítica, a revisão constante de suas próprias perspectivas e a compreensão da incompletude e dinamicidade do conhecimento, como também nossas formas de ser, de viver e de compreender.

Falar de gênero, raça e ensino é buscar o alargamento do tempo presente, da compreensão da história e das experiências sociais e pessoais de todos os seres humanos e não humanos (a natureza, as plantas, o ar...). Essa observação nos permite compreender o cárcere como um lugar fincado em um contexto social amplo, caracterizado pelas multiplicidades e não pela unicidade e linearidade. No cárcere, tanto as relações sociais bem como as histórias de si e coletivas podem ocorrer a partir de um entendimento menos restrito de aprisionamento do tempo e das possibilidades. Na conexão entre gênero, raça e ensino, torna-se possível caracterizar, na vida, a própria vida que não é única, muito menos igual, e torna necessário, de maneira singular, construir novas formas de vida mais justas.

O Conjunto Penal de Itabuna/Ba, embora abrigue mulheres, trata-se de um presídio misto, em que majoritariamente possui residentes homens, não permitindo ganhar contornos como presídio feminino, não somente em razão de ter como residentes apenas mulheres, mas também por constituir-se um espaço prisional desprestigiado socialmente para essas mulheres. Para Louro (2008), na compreensão das relações sociais entre mulheres e homens, é necessário olhar não somente para seus sexos, porém, para “tudo que socialmente se construiu sobre os sexos”. Logo, o Conjunto Penal de Itabuna torna-se feminino pela forma como, na maioria das vezes, aquelas mulheres são tratadas ou deixam de ser pelos companheiros e família:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2000, p. 21).

As tímidas discussões feitas em torno da educação de mulheres apenas acenam para a maneira como a questão de gênero é vista pela sociedade. A impossibilidade da educação no cárcere é, de certo modo, justificada pela construção social que se tem da pessoa apenada.

Conquistar o direito à educação de mulheres negras apenadas constitui parte da luta feminista e envolve atenção à forma, aos percursos e aos modos como mulheres negras jovens e adultas chegam ao cárcere. A prática social que fornece a mulher negra que passa a viver como apenada não produziu ainda as possibilidades para que lá ela tenha condições dignas de viver e ainda de sustentar os vínculos familiares que para muitas delas é tão caro.

Segundo Scott (SCOTT, 1998, p. 7), “frequentemente, a atenção dedicada ao gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização da igualdade e desigualdade”.

O autor ainda contribui nas nossas reflexões, afirmando que:

A natureza desse processo, dos atores e das ações só pode ser determinada especificamente se situada no espaço e no tempo. Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendentais; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1998, p. 9).

Dessa forma, pensar a educação e o ensino prisional a partir da categoria gênero e raça passa pela reflexão sobre nossa própria prática enquanto pesquisadora e educadora. Pensar a inclusão da mulher negra apenada em processos educativos, leva-nos a indagar por que a população carcerária brasileira (homens ou mulheres) não tem acesso à escola. Todas nós (mulher, apenada, mulher mãe, mulher pesquisadora, mulher esposa, mulher negra) ao longo da história estamos transcendendo o estabelecido pela branquitude e patriarcado, as linhas abissais a nós impostas, e nos engendramos na luta contra todo tipo de desigualdade e na construção de nossa própria história e na construção da história de outras pessoas.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa proposta foi do tipo descritiva. Gil (2014) afirma que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Enfatiza também que vai muito além da simples identificação da existência destas variáveis, mas sim das possíveis situações que ocorrem entre elas. Significa a possibilidade do “mergulho” do pesquisador na preocupação de sua prática. Gil (2014) sustenta que uma das características mais importantes desse tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Com isso, adotou-se o paradigma interpretativo, no qual Moita Lopes (1994, p. 331) compreende que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, logo, o significado é construído socialmente. É preciso reafirmar a importância da interpretação, assumida nesta investigação.

Refletir sobre pesquisa qualitativa é observar a necessidade de mergulhar em um mundo da subjetividade existente nas ciências humanas e sociais. A subjetividade ao qual estamos buscando está atrelada as contribuições do ensino da educação carcerária no processo de inclusão profissional e social de mulheres apenadas. Chizzotti (2014, p. 230) afirma que as pesquisas se soltam dos referenciais positivíssimos e dirigem-se para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente ao qual vivem nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais engendram os significados e constroem a realidade. Entende-se que na pesquisa qualitativa há um compartilhamento de ideias entre pessoas e seus lugares de convívio que terminam por se relacionar ao objeto de estudo a ser investigado. Essas ideias tecem (ou esse objeto tece) diferentes significados ora perceptíveis a “olho nu”, ora latente e ou ocultos a percepção do pesquisador, fato que depende da necessidade de interpretação que é assegurada pela competência do pesquisador.

Ao nos debruçarmos em Bryman (1989, p. 137), notamos que na pesquisa qualitativa o pesquisador busca reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, se utilizando da lógica da análise fenomenológica, ou seja, a compreensão dos fenômenos estudados. Observa-se que as pesquisas qualitativas são também ditas como naturalistas, e Bogdan e Biklen (1994, p.17) disseram que isso ocorre “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos

comportamentos naturais das pessoas”. O que permitiu ao final dessa pesquisa a elaboração de um produto final.

Sobre o produto final, importa salientar que figura como uma fonte de reflexão para todos os indivíduos encarcerados e docentes do complexo prisional de Itabuna que puderem e quiserem ter acesso ao mesmo. Trata-se de um mini documentário, com caráter lúdico e reflexivo, que permita aos(as) apenados e apenadas a possibilidade de enxergar no processo de ensino histórias de si, possibilitando a estes(as) que reflitam e se restaurem dos preconceitos impostos pela sociedade. Além disso, será útil a formação docente a fim de garantir a formação de um olhar descolonizador na construção de uma educação que garanta direitos iguais aos desiguais, propondo discussões acerca das relações étnico raciais, do abandono da mulher negra e o do lugar da mulher negra no cárcere.

4.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

4.1.1 **A Localização do Estudo**

Localizado na zona rural do município de Itabuna, no interior do sul da Bahia, o Conjunto Penal de Itabuna/ BA está localizado no bairro de Nova Ferradas. Muito se problematiza referente a localização desse Conjunto Penal. Há anos, ele era um local isolado próximo a BR415 que dava acesso a cidade de Itabuna/Ba, mas com o processo de urbanização e a implementação de programas sociais que objetivavam garantir aos cidadãos o direito à habitação própria e de qualidade, construiu-se próximo ao presídio de Itabuna/Ba dois condomínios residenciais. Tal fato gerou um crescimento e desenvolvimento do bairro e ao mesmo tempo discussões acerca da segurança, pois ao falar em sistema prisional brasileiro, estamos refletindo também sobre falta de infraestrutura, superlotação, tentativas de fugas e diversas outras problemáticas.

4.1.2 **O Recinto da Pesquisa - Conjunto Penal de Itabuna/Ba**

Como citado acima, o Conjunto Penal situa-se próximo a BR415 na cidade Itabuna. O referido Conjunto Penal faz a custódia tanto de mulheres quanto de homens, os quais estão submetidos à medida de segurança. Os dados do Relatório Mensal do Cadastro Nacional de Inspeções nos Estabelecimentos Penais (CNIEP), realizado em dezembro de 2021, mostram que o estabelecimento penal possui capacidade total para 670 pessoas e uma lotação atual de 877 internos. Desse

quantitativo apresentado, cerca de 701, entre homens e mulheres, encontram-se em regime fechado ou provisório das Comarcas relacionadas: Buerarema, Camacã, Canavieiras, Coaraci, Gov. Lomanto Júnior, Ibicaraí, Ibicuí, Iguai, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajuípe, Itapitanga, Pau-Brasil, Santa Luzia, Una e Uruçuca.

Quando se trata da sua administração, o local é administrado em parceria público/privado, tendo toda a sua equipe diretora composta por servidores públicos nomeados pelo estado. Já os serviços realizados como assistência à saúde, odontológico, curso de corte e costura, palestras, oficinas de trabalho e outros são executados por empresa privada. Além disso, o Conjunto conta com assistência religiosa e uma sala anexo para assistência a Educação, este último serviço é realizado pelo Colégio Estadual de Itabuna e pelo Colégio municipal Lourival Oliveira Soares.

Figura 4 – Conjunto Penal de Itabuna, Dezembro de 2021



Fonte: Acervo pessoal da autora. Foto retirada no primeiro dia de visita após as restrições contra Covid-19.

4.1.3 O Espaço escolar

Em se tratando da educação no CPI, o Estado oferta o Ensino Fundamental II e o Médio, nas modalidades Tempo de Aprender I e II – TAI e TAI, equivalente ao período que vai do 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio. Cada pavilhão do CPI dispõe de 06 (seis) salas de aula para atender aos estudantes do Município e do Estado, distribuídas do seguinte modo: 01 sala para o Município (Colégio Lourival),

04 salas para o Estado (Colégio General Osório) e 01 sala anexo, como biblioteca.

As salas de aula encontram-se fora do espaço destinado às celas. Desse modo, os estudantes saem de suas celas para frequentar a escola. As salas dispõem de ventilador, carteiras universitárias, mesa de professor e quadro branco. Apesar de a matrícula ser um direito do apenado (Ihe garantindo o acesso à educação), a demanda supera a oferta de vagas, pois o universo de pessoas encarceradas no CPI é muito maior do que a capacidade de alocação.

Na rede estadual, o Colégio General Osório está localizado no bairro Conceição, região próxima ao centro e extremamente distante do Conjunto Penal. Os seguimentos ofertados seguem as seguintes modalidades: Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Há também um anexo no complexo penal que atende o Fundamental II e o Médio. Na rede municipal, o Colégio Lourival Oliveira Soares situa-se no bairro de Ferradas, a poucos quilômetros do CPI.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA: ALUNAS E DOCENTES DO CONJUNTO PENAL DE ITABUNA/BA

É inegável que a chegada do novo coronavírus e o isolamento social que fomos impostos a viver geraram conflitos em diversas áreas da nossa vida, o que inclui o distanciamento educacional. Mas, apesar das dificuldades que a educação vem enfrentando com a pandemia, das 31 (trinta e uma) apenadas que se encontram no Conjunto Penal de Itabuna, 1 (uma) está em regime semiaberto, 14 (catorze) em regime provisório e 16 (dezesesseis) em regime fechado. Todas frequentam a escola, sendo que 19 (dezenove) encontram-se trabalhando internamente, isso significa que temos internas as quais estudam e trabalham atualmente.

Para Gil (2008, p.89), “universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. A população estudada do conjunto Penal de Itabuna é composta por 30 detentas. Todas elas se encontram inscritas no sistema de educação prisional. A construção dessa pesquisa foi realizada com uma amostra das 16 (dezesesseis) internas e 3 (três) professores do município e do estado.

O convite para a pesquisa foi feito a todas as detentas que fazem parte do sistema de ensino, mas, por motivos diversos, nem todas puderam participar. As que colaboraram, a partir de agora, serão referenciadas como alunas.

A pesquisa foi realizada durante uma oficina de ilustração com o tema “Quem

eu seria?”. O intuito da pesquisadora era que as alunas/presas não se sentissem pressionadas para responder, assim propôs um encontro lúdico com músicas ambiente, bate-papo sobre *Ser mulher negra no Brasil* e o recital do poema “Recordar é preciso” – Conceição Evaristo. Contudo, pelo olhar da pesquisadora e por trabalhar com as mulheres apenadas, percebeu-se a existência de uma dificuldade que elas tinham de expor quem são fora do ambiente prisional e, muitas vezes, o abandono familiar após adentrar o sistema prisional as condicionava a ideia de não existirem fora daqueles muros.

Quanto aos professores, devido ao coronavírus e ao retorno remoto das escolas, não foi possível realizar a entrevista com todos, e o modelo acordado foi por meio de encontro online pela plataforma *google meet*. Assim, ficou decidido realizar a pesquisa com a amostra feita por acessibilidade.

A amostragem por acessibilidade e conveniência representa, na visão de Gil, (2008) o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, reconhecendo que estes permitem, de alguma maneira, representar o universo. Se aplica este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, nos quais não é requerido elevado nível de precisão. Significa que a amostra disponível para a realização dessa pesquisa foi composta por 16 (dezesesseis) alunas e 3 (três) professoras que fazem parte do corpo de docentes da unidade prisional pesquisada.

Kazmier (2008) conceitua amostra como um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (2008, p.125). O autor afirma que é possível ter uma amostra aleatória aplicando “um procedimento tal que cada elemento da população tem a probabilidade conhecida de ser escolhido e que não possua nenhuma fonte conhecida de erro sistemático.” (p.125).

4.3 TÉCNICAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.3.1 Questionário

Inicialmente foi elaborado O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL). Trata-se de um documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética. É a fonte de esclarecimento que permitirá ao participante da pesquisa tomar

sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. Assim, as alunas sentiram-se à vontade para participar ou não da pesquisa.

Feito o termo e posto os objetivos já determinados anteriormente, as questões foram elaboradas e compuseram o questionário. Estabeleceu-se o quantitativo de questões em função das possibilidades de respostas para alcançar os objetivos específicos, dessa forma, totalizou-se em 21 (vinte e uma) questões objetivas de múltipla escolha e com uma única resposta. As questões preocuparam-se em garantir informações quanto aos dados pessoais, à quantidade de entrada na prisão, à razão para procurar a escola, à relação da história de vida com o ensino, à percepção da escola e objetivos esperados, ao relacionamento/visão dos professores e à avaliação da escola.

O instrumento adotado para essa pesquisa foi um questionário de respostas dicotômicas escalonado que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) as respostas de acordo com os objetivos gerais e específicos e favorece a coleta de dados para tabulação. O questionário pré estruturado foi construído pela pesquisadora seguindo as instruções da orientadora. O questionário foi aplicado em um encontro descontraído com as alunas.

4.3.2 **Entrevista**

O instrumento para a entrevista foi elaborado para ser aplicado aos professores da unidade prisional. Tal instrumento possuía um formato de roteiro com 8 questões discursivas para que o entrevistado expusesse o que quisesse dentro do tema, e o pesquisador obtivesse o máximo de informação. As questões versaram sobre gênero e idade, formação (graduação e especialização), tempo de serviço na docência, tempo na educação prisional, o olhar sobre as histórias de vida das alunas, maiores dificuldades para ensinar e maiores dificuldades das alunas para aprender, quais metodologias adotadas e avaliação da escola prisional.

A entrevista foi aplicada por disponibilidade a 3 professoras das escolas do CPI. Foi adotado também o termo de livre consentimento a fim de que os docentes se sentissem livres para participar ou abandonar a pesquisa no tempo que quisesse. O objetivo era complementar as informações das alunas, colhidas com o questionário, com as informações.

5 SITUAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DE MULHERES NEGRAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Existe uma preocupação nesta pesquisa, e especialmente neste capítulo, em mostrar o contexto prisional marcado por instabilidades e complexas relações sociais. concomitante com a busca em mostrar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras na condição de alunas no CPI. A compreensão do lugar e do processo educacional estudado nos destina a olhar as apenadas como mulheres negras que, além da condição de apenadas, são também mulheres, mães, amantes, amigas, netas, filhas, esposas, trabalhadores, estudantes, etc.

Embora nosso objetivo seja elucidar fatos e reflexões sobre o processo educacional dessas mulheres que possuem “muitas vidas”, isso não abarca a totalidade do processo vivido e muito menos é possível traduzir as múltiplas possibilidades de análise da experiência vivida por mim enquanto pesquisadora durante a realização desse estudo.

Ao retratarmos o processo educativo das alunas do CPI, buscamos fazê-lo a partir de instantâneos (pequenos recortes dos depoimentos) capturados nas entrevistas. Decidimos pelos instantâneos nos quais houve grande relevância para a nossa compreensão a respeito das diversas situações que aquelas mulheres e eu experienciamos: elas de modo direto, e eu de modo indireto, por meio das capturas de suas vidas, muitas vezes difíceis de serem compreendidas por quem nunca esteve do lado de lá das divisões abissais encontradas no cárcere.

Sendo assim, as análises realizadas por meio de instantâneos capturados do processo de pesquisa experienciados no CPI dizem sobre as situações vividas pelas mulheres negras que protagonizaram a experiência e situações interpretadas por mim enquanto pesquisadora.

5.1 O QUE AS DETENTAS PENSAM: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

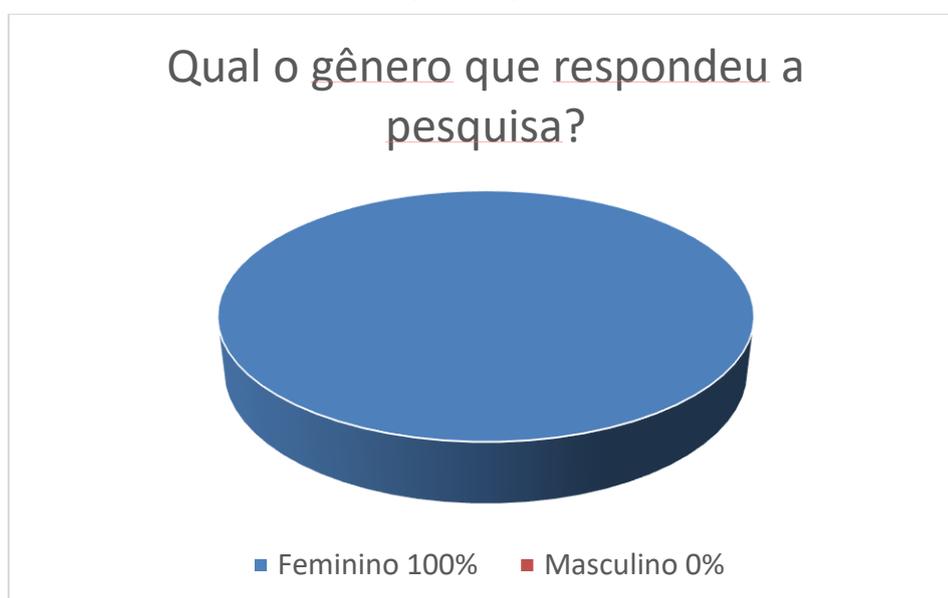
Ao voltarmos o nosso olhar para a educação dentro do sistema prisional, é preciso que nos preocupemos em analisar e refletir sobre práticas que ocorrem dentro desse espaço, buscando estabelecer os sentidos entre a teoria e a prática, no intuito de termos a capacidade de perceber se o que vem sendo feito contribui de maneira efetiva para o processo de reintegração social e, nesse caminho, para a construção das identidades das alunas negras apenadas.

Buscando melhor elucidar, nos firmamos nas informações prestadas pelas alunas apenadas, uma vez que elas são as protagonistas da nossa pesquisa, e por acreditarmos que somente elas podem falar sobre suas insatisfações dentro do cárcere. O que implica dizer que, enquanto protagonistas dessa história, apenas as alunas apenadas podem escrever sobre o mundo que enfrentam, nos levando a reflexões que muitas vezes sequer passam pela cabeça daqueles que não vivenciam a vida no cárcere.

Foi-se utilizado a aplicação de um questionário às alunas apenadas como recurso dessa pesquisa, permitindo sanar os questionamentos que foram surgindo ao longo da realização do trabalho, os quais também foram amparados por um conjunto de fontes ao qual temos acesso. É preciso destacar que as respondentes do questionário foram 16 (dezesesseis), uma vez que a pandemia relacionada a doença Covid19, causada pelo Coronavírus, impossibilitou o livre acesso ao Conjunto Penal e a um número maior de alunas. Com isso, iremos debater nesse tópico os resultados encontrados entre as 22 (vinte e duas) perguntas objetivas, em que as respondentes escolheram apenas uma das alternativas dentre as opções.

O gráfico 8 expõe quem são essas respondentes:

Gráfico 8 – Identificação por gênero das respondentes

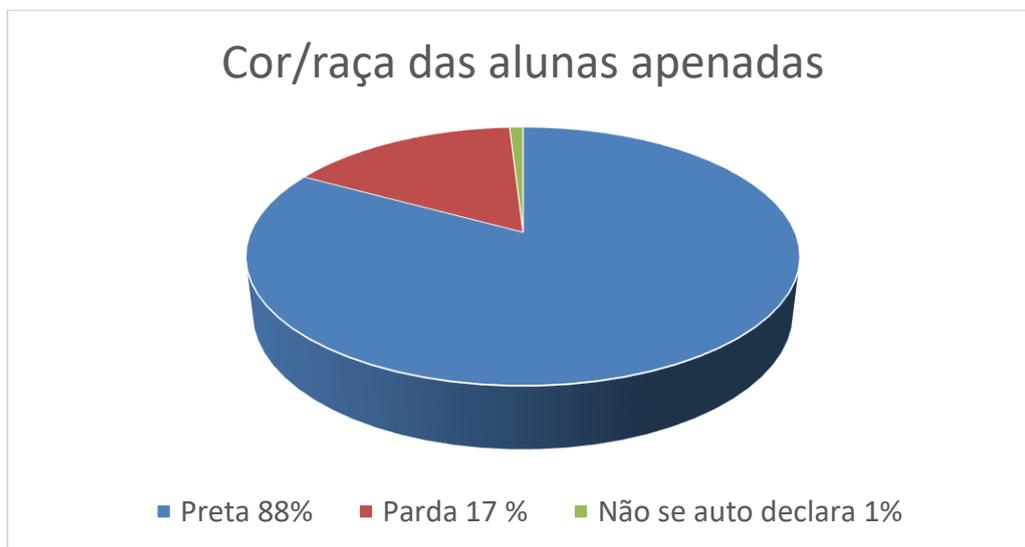


Fonte: Elaborado pela autora

No quesito raça, é possível perceber, pelo Gráfico 8, que 88% das alunas apenadas entrevistadas se declararam pretas, 17% se afirmaram ser pardas e 1% não declararam. Segundo o IBGE, ao tratarmos sobre a cor ou a raça da população, a pesquisa com base na autodeclaração pergunta às pessoas sua cor de acordo com

as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. O IBGE afirma que, de acordo com os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

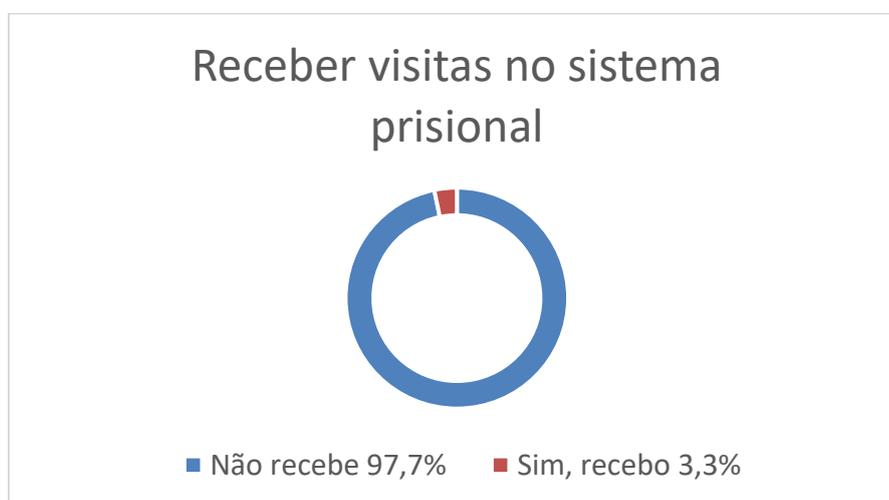
Gráfico 9 – Autodeclaração de cor/raça das alunas apenadas



Fonte: Elaborado pela autora

Ao serem questionadas se elas recebem visitas dos seus companheiros ou companheiras, amigos, filhos, pais ou algum outro familiar enquanto estão no sistema prisional, 97,3% delas afirmaram que não recebem nenhum tipo de visita e apenas 3,3% recebem visitas e afirmaram que os seus companheiros também se encontram internos no Conjunto Penal. Evidenciando, assim, o abandono da mulher negra, seja ela no cárcere ou fora dela.

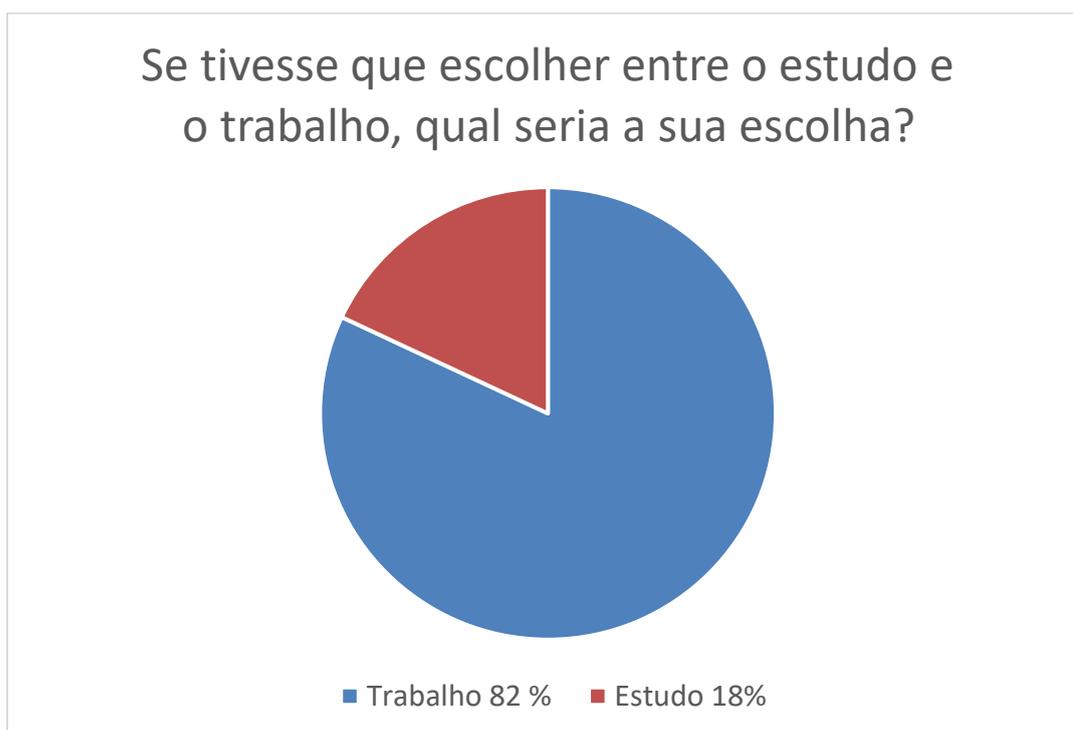
Gráfico 10 – Recebimento de visita no sistema prisional



Fonte: Elaborado pela autora

Para as alunas apenas, se elas tivessem que optar entre estudar e trabalhar, cerca de 82% afirmam que prefeririam trabalhar ao invés de estudar, desse modo poderiam estar ajudando a sua família que, por diversas vezes, ficam desamparadas. Pois, como já discutido ao longo desta pesquisa, frequentemente as mulheres são o sustento de suas famílias.

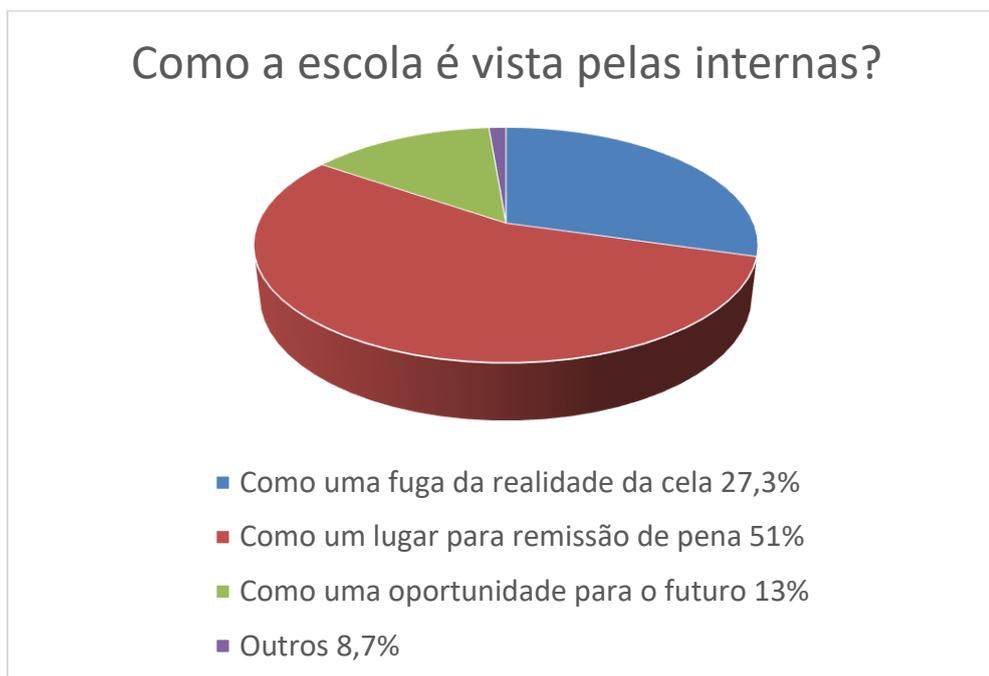
Gráfico 11 – Escolha entre trabalhar e estudar



Fonte: Elaborado pela autora

Ao serem questionadas como elas enxergam a escola dentro do sistema prisional, uma vez que todas estão matriculas, cerca de 51% afirmaram que enxergam no espaço escolar uma possibilidade de remição da pena, 27,3% disseram que ir à escola é um momento de fuga da realidade vivenciada nas celas, 13% das alunas apenas acreditam que esta seja uma oportunidade para uma vida melhor no futuro e 8,7% não souberam responder.

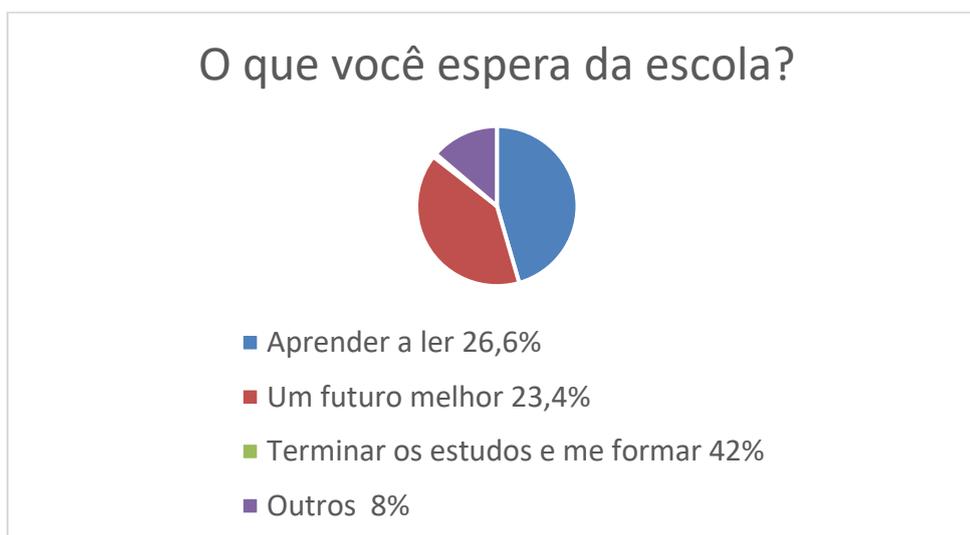
Gráfico 12 – Como é vista a escola pelas alunas apenas



Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, buscamos questioná-las sobre o que elas esperavam da escola e quais eram os pontos vistos como mais negativos na sua experiência escolar, como mostram os Gráficos 12 e 13.

Gráfico 13 – O que espera da escola



Fonte: Elaborada pela autora

Cerca de 26,6% das alunas apenas no CPI acreditam que a escola possa ser uma oportunidade para aprenderem a ler, 42% delas pretendem terminar os estudos e se formarem, 23,4% acreditam que, após cumprirem suas penas, possam vir a ter um futuro melhor, e 8% não souberam responder. Quando se trata do gráfico 13, 50% delas afirmaram que um dos pontos mais negativos com a experiência

escolar tem sido as horas de remição que são poucas, 35% acreditam que passar pela revista diária para frequentar as aulas seja um ponto que as desestimula, e 15% acreditam que o fato de não terem aula todos os dias seja um ponto negativo.

Gráfico 14 – Qual o ponto que você considera mais negativo na sua experiência escolar



Fonte: Elaborado pela autora

Pensar no processo de ensino das escolas prisionais e o papel delas na construção ou desconstrução das identidades das alunas apenas, no que tange a essas alunas se perceberem no caminho para o currículo escolar verdadeiramente descolonizado, é um grande desafio, pois vai em desencontro com a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e os indígenas, e a valorização dos oprimidos.

Seguindo essa pauta, o educador Paulo Freire defende a educação que se entrelaça com a pedagogia humanista, em que busca a valorização do sujeito enquanto um ser histórico e, eventualmente, desconstruído, sendo assim, é “através de exemplos retirados de entre os opressores, que os oprimidos obtêm modelos para a sua promoção [...] Os oprimidos não de ser exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2017, p. 56)

A escola é o lugar ideal para diversas mudanças na vida de qualquer sujeito, e no cárcere esse interesse é notório. É a partir dessa inserção que as alunas conseguem refletir sobre suas subjetividades e buscam a ressocialização, permitindo fluir os discursos sobre suas experiências individuais. É nesse contexto que se faz necessário legitimar melhores condições de ensino dentro do CPI, é uma oportunidade de reduzir a distância entre as dificuldades encontradas no cárcere.

É preciso que se reconheça a necessidade da descolonização do currículo escolar, para que se permita que as alunas apenas se tornem efetivamente protagonistas das suas próprias histórias, buscando a compreensão e reflexão crítica sobre a cultura afro-brasileira, se permitindo uma nova perspectiva de mudança em seus comportamentos e que elas possam se identificar com as histórias de si.

5.2 A HISTÓRIA DESSAS MULHERES INTERESSA AO PROCESSO EDUCACIONAL AO QUAL ESTOU INSERIDA?

Partindo da compreensão que pretendemos alcançar de como um conjunto de mulheres que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial se enxergam, a partir da relação com o outro, buscamos nos apoiar na autora brasileira, pesquisadora e militante das questões de gênero e das questões étnico-raciais na educação, a qual desenvolveu um estudo sobre alguns conceitos importantes. Gomes (2005, op. cit, p.43) afirma que a identidade negra é “como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Ao longo desses anos, durante a pesquisa, foi dito que “o cárcere é um reflexo da sociedade”. Refletindo sobre esse apontamento, tem-se a compreensão de que aquele espaço também é um espaço de construção da identidade e que o ensino é um processo importante, tendo em vista, como afirma Gomes (2005), que a identidade é um debate construído e elaborado socialmente, mas que tem mobilidade e que se sustenta a partir das práticas cotidianas.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p.41).

Ao falarmos de Educação, Gomes (2005) afirma que a escola também é responsável pela construção de identidades para além da questão biológica, o que nos faz constatar que a construção da identidade negra no Brasil é um debate político e não meramente de identificação visual.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a

responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p.44).

As escolas no CPI existem em uma sociedade que retrata as relações de poder em geral e que são duplicadas pelos atores sociais tanto na questão de gênero e de classe, como nas relações étnico-raciais. Mas, as discussões sobre as relações raciais no Brasil são caracterizadas pela diversidade de significados que se sustentam tanto academicamente como politicamente. Buscamos utilizar nessa pesquisa o significado de discriminação racial por compreender que está relacionado às ações e atitudes que já possuem um prejulgamento ou uma concepção. A autora Gomes (2005, p. 55), conceitua que

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005, p.55).

As visões sobre currículo na educação se entrelaçam com objetivos educacionais, conteúdos escolares, planejamentos dos professores e experiências de aprendizagem. Todos estes pontos mencionados se cruzam de alguma forma com o sistema econômico, as relações de poder, as identidades étnico-raciais e de gênero, e outras diferenças que elaboram e definem o currículo dentro da escola. É fundamental considerarmos o currículo a partir de uma perspectiva de desenvolvimento humano histórico-cultural² para notarmos os desdobramentos do mesmo ao longo da história e como este foi atingido por diversas influências em diferentes momentos históricos e de produção de cultura.

A organização curricular na escola é essencial para a construção das identidades, apesar de compreendermos que a partir de uma ideologia burguesa encontram-se saberes os quais, em detrimento de outros, são fundamentais para a manutenção do poder.

Bourdieu (1998) faz uma importante reflexão sobre essa discussão de seleção de conteúdos e cultura, pois para o autor existe alguns elementos fundamentais para a manutenção de poder. O primeiro deles é que a educação não é um processo

² Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky, e Luria entende o desenvolvimento cognitivo e das outras capacidades cerebrais, a partir das relações sociais. Segundo essa teoria não há desenvolvimento motor, neural e intelectual sem que haja a interação do sujeito com os outros sujeitos, com o mundo e com ele mesmo.

ingênuo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola, em uma sociedade capitalista (a qual vivemos), faz parte dos aparelhos ideológicos do Estado para a manutenção das condições de exploração.

Nas últimas décadas houve avanços na educação brasileira os quais veem contribuindo para a descolonização do currículo escolar, no que diz respeito à diversidade étnico-racial. No ano de 1997, ocorreu a inclusão da Pluralidade Cultural entre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também houve a ascensão das ações afirmativas no ensino superior. Em 2003, criou-se a lei nº 10.639, cujo objetivo é incluir a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos oficiais das escolas brasileiras. O documento torna obrigatório que a história da África seja tratada numa perspectiva qualitativa, valorizando as artes, a musicalidade, a religiosidade e outras expressões culturais da população africana.

No ano seguinte, em 2004, tivemos outros avanços com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além do Parecer nº 3 que busca atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A autora Gomes (2012) utiliza a expressão “descolonizar o currículo” para tecer uma crítica ao currículo escolar no Brasil. Apesar dos avanços que veem ocorrendo nas políticas educacionais e nas propostas curriculares, tendo como parceiros o movimentos sociais que estão a todo tempo tencionando o Estado, ainda assim, para a autora, o currículo das escolas brasileiras não contam a história e a cultura da população negra de maneira positiva, com o objetivo de ser um elemento constituinte da identidade brasileira, por exemplo. O que existe ainda é uma “rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p.102).

Bourdieu (1998) diz que sendo a escola um espaço injusto, logo ela também não é um espaço neutro, uma vez que não promove a igualdade de oportunidades e o conhecimento não é transmitido da mesma forma, pois a cultura presente nos

conteúdos é a da classe dominante. Especialmente em um sistema prisional, quando a escola trata os(as) estudantes de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres. Em uma perspectiva social, os(as) alunos(as) são os maiores prejudicados, pois a herança cultural deles(as) não está em uma posição de privilégios.

O que constatamos é que não há possibilidade de construir identidades positivas sobre as questões étnico-racial e de gênero se estes saberes não atravessarem o muro ideológico das propostas curriculares e não forem aprimorados de forma crítica e emancipadora. É preciso que as histórias dos(as) nossos(as) alunos(as) sejam contados no espaço escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos têm direito a Educação! A educação é um direito humano e é um dos pilares dos direitos básicos que devem ser garantidos a todo ser humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 diz que “[..] toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”. Porém ao falarmos de pessoas em privação da liberdade, ainda há quem acredite que a educação para o preso não é um direito, mas um benefício.

É possível fazer uma reflexão sobre o aumento do encarceramento da população negra no Brasil ao longo dos anos e a condição de subalternidade que à mesma vem sendo imposta, a partir de uma legitimação do Estado e da população brasileira, que desconhece/não reconhece as contribuições desse grupo no processo de construção da identidade do Brasil.

As histórias de exclusão racial, o vínculo a bairros periféricos, a baixa escolaridade, o *continuum* entre senzala-favela-prisão, aliados ao encarceramento dos seus familiares foi o perfil encontrado nas 16 (dezesesseis) mulheres apenas entrevistadas nesta pesquisa. Constatou-se que o lugar que essas mulheres ocupam dentro sistema penal é um lugar historicamente demarcado, distante daquele assegurado pelas garantias dos seus direitos.

Para o processo de ensino se tornar eficaz é necessário compreender que a educação é um processo o qual deve ser concebido e vivido pelo conjunto de atores que vivenciam as práticas do cotidiano. Logo, as histórias de si são essenciais, um processo de troca de saberes.

A intenção desta pesquisa não é propor a defesa do “desencarceramento em

massa”, mas o de romper com os mitos criados em torno do cárcere e daquelas e daqueles que o ocupam. Muitos dos preconceitos se dão por conta, primeiramente, da mídia a qual a todo momento passa a ideia de que naquele espaço só existem pessoas sem intenções de se regenerar e divulgam apenas matérias sobre violência e rebeliões. Entretanto, se faz necessário que a gente se fixe na ideia de que a educação deve ser pensada na perspectiva do ensino e nós, enquanto sociedade, somos parte desse processo, uma vez que temos a obrigação de cobrar ao Estado políticas que garantam de forma eficaz a ressocialização dos presos.

Uma outra dificuldade apresentada é fazer com que a apenada enxergue o processo educacional direcionado a ela como uma forma de contribuir com sua vida fora das unidades prisionais, uma vez que elas não conseguem se enxergar nos temas trabalhados em sala. Logo, há desinteresse das alunas, as quais, por diversas vezes, se matriculam apenas com o intuito de remição da pena ou para ocupar o tempo ocioso. O que se apresenta como mais preocupante é o descaso e falta de consciência da Administração sobre a importância da educação enquanto um direito e da necessidade de uma educação voltada às diferenças, como já apontado pelas entrevistadas por parte das autoridades competentes.

É importante ressaltar que a mulher quando presa, além de ficar mais vulnerável a discriminação social, por diversas vezes, perde seus vínculos parentais, uma vez que as visitas às apenadas não acontecem geralmente por pais, filhos e/ou companheiros. O que demonstra que os companheiros/cônjuges, na maioria das vezes, ou também estão presos ou abandonam suas companheiras, o que não é comumente vivenciado na trajetória dos homens apenados (LEITE, 2010; GRACIANO, 2010).

Ao longo dos anos desta pesquisa pude constatar que de fato a realidade do sistema prisional nada mais é do que o reflexo de uma sociedade, a qual vem acompanhada de exclusão e desigualdade pela qual nós mulheres, especialmente negras, somos atingidas cotidianamente com a falta de políticas públicas que favoreçam o nosso desenvolvimento. Logo, em se tratando do contexto ao qual as mulheres negras apenadas estão inseridas, é fundamental que o ensino e o currículo escolar dentro do sistema prisional estejam voltados para práticas identitárias, com o objetivo de trazer dignidade e resgatar a autoestima das alunas apenadas, e fazer com que elas se reconheçam.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dina. **Rés negras, juízes brancos**: Uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. CS / ISSN 2011-0324 / Número 21 / 97-120 / Enero -Abril, 2017.
- ANZALDÚA, Gloria. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo**: fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – 2º edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?**. Ed. Belo Horizonte - MG: Letramento: Justificando, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL. **Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRASIL. Lei de execução Penal. **Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. BRASIL.**
- BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica/Ministério de Educação e Cultura, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN MULHERES - jun., 2017. Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheres/copy_of_Infopenmulheresjunho2017.pdf . Acesso em: 19 set. 2021.
- BRYMAN, A. (1989). Research methods and organization studies. London: Unwin Hyman, London, 283 p. Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de Uma Vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- CARLEN, Pat. 2007. A reclusão de mulheres e a indústria de reintegração. *Análise Social*, v.XLII (185), p.1005-1019.
- CHIZZOTTI, A. (2014). **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ed.- Petrópolis, RJ: Vozes.

CUNHA, E. L. **Ressocialização**: o desafio da educação no sistema prisional feminino. Caderno Cedes, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/343085411/RESSOCIALIZACAO-O-DESAFIO-DA-EDUCACAO-NO-SISTEMA-PRISIONAL-FEMININO>. Acesso em: 19 set. 2021.

DIAS, Maria da Penha Risola. 2010. Educação nas prisões. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPÇÃO, Raiane (Orgs.). **Cereja discute**: Educação em Prisões. São Paulo: AlfaSol; Cereja. p. 62-64.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/carcere/>. Acesso em 03/01/2022.

DRIGO, Sonia Regina Arrojo. 2010. Dignidade humana, educação e mulheres encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline et al. (Org.). **Cereja discute**: Educação em Prisões. São Paulo: AlfaSol; Cereja. p. 65-67.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

GIL, A. C. (2014). **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

GRACIANO, Mariângela. 2010. As mulheres e a educação na prisões. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPÇÃO, Raiane (Orgs.). **Cereja discute**: Educação em Prisões. São Paulo: AlfaSol; Cereja. p. 59- 61.

KAZMIER, L. J. (2008). **Estatística aplicada a economia e administração**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

LEITE, Rosana da Conceição Souza Pontes. 2010. Mulher, educação, prisão. In: YAMAMOTO, Aline et al. (Org.). **Cereja discute: Educação em Prisões**. São Paulo: AlfaSol; Cereja. p. 68-70.

LOPES, Moita. *“Linguagem /Interação e Formação do professor”*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 3, Nº 179, 1995e.

LOURO, Guacira Lopes. 2000. Mulheres na Sala de aula. In. PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. p.443-481.

ONU - **Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>. Acesso em: 10 set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

REIS, Vilma. **Atucaiados pelo Estado**: as políticas de segurança pública implementadas nos bairros populares de Salvador e suas representações de 1991 a 2001. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2005.

RODRIGUES A. S. **Raça, gênero e sistema prisional**: relato de experiências com mulheres negras que cumprem penas em regime aberto ou semi-aberto. *Revista África e Africanidades* - Ano I - n. 3 - Nov. 2008.

SCOTT, Joan. Ponto de Vista. **Estudos feministas**, Florianópolis, n.1.p.115-124,1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e Matemática(s)** - Jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

TEIXEIRA, Alessandra. Mulheres encarceradas e o direito à educação: entre iniquidades e resistências. In: YAMAMOTO, Aline et al. (orgs). **Educação em Prisões**. São Paulo: Alfasol, 2010.

ZAFFARONI, Eugenio R. **Em Busca das Penas Perdidas**: a perda de legitimidade do sistema penal. Trad. de Vania Romano Pedrosa, Amir Lopez da Conceição. Rio de Janeiro: Renan, 2014.

ANEXO 1 - Questionário Aplicado As Detentas Que Frequentam A Escola.

1 - Qual a sua idade?

--

2 - Em que ano entrou no sistema?

--

3 - Já esteve presa anteriormente?

Sim ()	Não ()
---------	---------

4 - Grau de instrução quando entrou no sistema:

De 1º a 4º ano do Fundamental ()
Do 5º ao 9º ano do fundamental ()
De 1º a 4º ano do Fundamental ()
Do 5º ao 9º ano do fundamental ()
1º ano do Ensino médio ()
2º ano do Ensino médio ()
3º ano do Ensino médio ()
Outro

5 - Grau de instrução atual:

De 1º a 4º ano do Fundamental ()
Do 5º ao 9º ano do fundamental ()
1º ano do Ensino médio ()
2º ano do Ensino médio ()
3º ano do Ensino médio ()
Outro

6 - Período de permanência na escola:

De 0 a 3 meses ()
De 4 a 6 meses ()
De 6 meses a 9 meses ()
De 10 meses a 1 ano ()
De 1 ano a 1 e 6 meses ()
De 2 anos ()
De 2 anos e 6 meses ()
De 3 anos ()
De 4 anos ()
Acima de 4 anos ()

7 - Por que você foi estudar?

Porque gosto	
Para ter uma ocupação	
Para reduzir minha pena	
Para me preparar profissionalmente	
Para melhorar a minha educação	
Outro motivo	

8 - Como você se inscreveu na escola?

Enviei um requerimento	
Coloquei nome em lista	
Dei meu nome ao agente	
Fiz com ajuda de amiga	
Fiz um teste antes	
Outra forma	

9 - Você participa de outras atividades além da escola? Quais?

Sim () Não ()

10- São os critérios de seleção para estudar?

Não há critérios, basta querer	
Por bom comportamento em todos os aspectos	
Outro	

11- O que você espera da escola?

Aprender mais	
Aprender a ler	
Uma boa educação	
Um futuro melhor	
Um diploma	
Para concluir ensino médio, estudar e fazer faculdade	
Terminar os estudos e se formar	
Melhorar o currículo com um diploma	
Outro	

12- Como são os professores?

São educados, atenciosos e trata todos com igualdade	
São muito aplicados e competentes	
São legais e não tem preconceitos	
São bons, ótimos, maravilhosos	
Não são bons, não ensinam direito, falta as aulas	
Outros	

13- Como a escola é vista pelas internas?

Como uma fuga da realidade da cela	
Como uma oportunidade de melhoria para o futuro	
Como um local para aprender cada vez mais	
Como o melhor lugar para a remição de pena	
Como algo bom e importante para os internos	
Como algo sério	
Outros	

14- Como a escola é vista pelos agentes e administração da Unidade?

Não sei responder	
Como algo bom para os internos	
Como uma perda de tempo	
Para eles é indiferente	
Outro	

15- Se você tivesse que escolher entre o estudo e o trabalho, qual seria a sua escolha? Por quê?

Estudo	
Trabalho	

16- Qual a avaliação que você faz da escola? Dê uma nota de 0 a 10 para o sistema educativo nas prisões.

De 0 a 4	
De 5 a 7	
De 8 a 10	

17- Qual o ponto mais negativo na sua experiência escolar?

Não há pontos negativos	
Não ser todos os dias da semana	
Faltar material - tecnologia	
Juntar turmas – Falta de professores	
Passar pela revista diária	
Horas para remir ser pouca / falta interesse de estudar	
Outro	

18Qual o ponto mais positivo na sua experiência escolar?

Não há pontos positivos	
Crescimento psicológico	
A oportunidade de aprender	
A esperança de um futuro melhor	

Poder diminuir a pena	
Outro	

19 Você recebe visitas no sistema?

Sim () Não ()

20 Do que mais sente falta?

Da minha liberdade	
De trabalhar	
Da minha família e amigos	
Dos meus filhos	
Do (a) meu/ minha companheira	
Outro	

21- Ainda lembro quem eu era antes de entrar no Conjunto Penal?

Sim () Não ()

22- Autodeclaração cor/raça das alunas apenadas

Preta	
Parda	
Branca	
Indígena	
Não declarada	

ANEXO 2 - Roteiro De Perguntas Para Entrevista Com Os Docentes Do Conjunto Penal De Itabuna/Ba

1. Gênero e idade
2. Formação (graduação e especialização)
3. Tempo de serviço na docência e tempo na educação prisional?
4. Maiores dificuldades para ensinar.
5. Maiores dificuldades das alunas para aprender?
6. Quais metodologias adotadas?
7. Como você avalia a escola prisional?
8. Você acredita que a escola prisional se preocupa com a subjetividade e as histórias que essas mulheres carregam consigo?

ANEXO 3 - Roteiro De Perguntas Para Entrevista Com Funcionário Da Sec/ Ba

1. Gênero e Idade
2. Qual é a sua função da SEC/BA?
3. Além da SEC/BA, qual é a sua área de atuação?
4. Como acredita que o Estado, principalmente a SEC enxerga a educação prisional?
5. Como enxerga a educação prisional, principalmente a educação prisional voltada para as mulheres negras apenadas?
6. Quais são os primeiros pensamentos que passa na sua cabeça ao ouvir “Mulheres negras apenadas, Educação e trajetórias de vida”?
7. Você acredita que a escola prisional se preocupa com a subjetividade e as histórias que essas mulheres carregam consigo?

ANEXO 4 – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa Mulheres Negras em reclusão: histórias de si, educação e a descolonização ensino escolar no Conjunto Penal de Itabuna- Ba, sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Apoena Dandara Silva Santos, a qual sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista à título da construção de um *minidoc*. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, no que se refere ao campo da saúde mental. Caso uma dessas vivencias ocorra, a pesquisadora se compromete a prestar toda assistência enquanto escuta e encaminhamento. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a Educação na compreensão da necessidade de um ensino que possa contribuir no fortalecimento da subjetividade das mulheres negras apenas do Conjunto Penal de Itabuna.

Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Colégio Jorge Amado, Rua Jorge Amado, Quadra A, Loteamento Jardim Grapiúna, 1º Andar - Centro, BA, 45600-745, pelo telefone: (73)98863-6657, ou por e-mail: apoena.dansilva@gmail.com.

ANEXO 5 - Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do/da participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Data: ____ / ____ / ____