

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LUZIÊT MARIA FONTENELE GOMES

**MEMÓRIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DO CONJUNTO
PENAL DE JEQUIÉ NO ATENDIMENTO ÀS MULHERES PRIVADAS DE
LIBERDADE**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
DEZEMBRO DE 2023**

LUZIÊT MARIA FONTENELE GOMES

**MEMÓRIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DO CONJUNTO
PENAL DE JEQUIÉ NO ATENDIMENTO ÀS MULHERES PRIVADAS DE
LIBERDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como
requisito parcial e obrigatório para obtenção do título
de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da
Memória

Linha de Pesquisa: Memória Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória, Violência e Infância no
Brasil

Orientador: Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos
Santos

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
DEZEMBRO DE 2023**

G633m Gomes, Luziê Maria Fontenele

Memória do processo de implementação da escola do Conjunto Penal de Jequié-Bahia no atendimento às mulheres privadas de liberdade / Luziê Maria Fontenele Gomes.- Jequié, 2023.
203f.

(Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob orientação do Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos)

1.Mulheres privadas de liberdade 2.Escola no sistema prisional
3.Conjunto Penal de Jequié-Bahia 4.Memória I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 305.486081

Rafaella Cância Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

Memory of the implementation process of the Jequié-Bahia Complex school in serving women deprived of liberty

Keywords: Women deprived of liberty; School in the prison system. Penal Assembly of Jequié. Memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos (Presidente), Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, Profa. Dra. Tânia Rocha de Andrade Cunha, Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves.

Data da Defesa: 15 de dezembro de 2023

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUZIÊT MARIA FONTENELE GOMES

MEMÓRIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DO CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ NO ATENDIMENTO ÀS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 15 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos –
Presidente
Instituição: UESB

Documento assinado digitalmente
 JOAO DIOGENES FERREIRA DOS SANTOS
Data: 20/12/2023 12:40:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Ass.: _____

Profa. Dra. Tânia Rocha de Andrade Cunha
Instituição: UESB

Ass.: Tânia Rocha Andrade Cunha

Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves
Instituição: UESB

Ass.: Ana Elizabeth S. Alves

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano
Onofre
Instituição: UFSCar

Documento assinado digitalmente
 ELENICE MARIA CAMMAROSANO ONOFRE
Data: 18/12/2023 20:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Ass.: _____

Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Instituição: UNEB

Documento assinado digitalmente
 ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA
Data: 19/12/2023 19:21:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Ass.: _____

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, José Amaro e Maria Síría (*in memorian*),
pelo exemplo de amor e dedicação.

Aos meus irmãos Robson e Luciana, pela nossa união,
amor e apoio imensurável de sempre.

Ao meu cunhado Robinson, pela força e otimismo.

A minha sobrinha Letícia, pelo amor infinito.

A minha eterna Mestra e amiga, Heleusa Figueira Câmara
(*in memorian*), pela generosidade em compartilhar comigo
tantos conhecimentos e saberes.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela oportunidade da minha formação acadêmica e pelo compromisso social.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, pelo trabalho competente e de excelência.

Ao meu Orientador, Professor Doutor João Diógenes Ferreira dos Santos, pela confiança, compromisso, disponibilidade e competência nas orientações, que foram fundamentais para a realização desta Tese.

Aos membros da Banca, Professora Doutora Elenice Maria Cammarosano Onofre, Professora Doutora Rosemary Lapa de Oliveira, Professora Doutora Tânia Rocha de Andrade Cunha e Professora Doutora Ana Elizabeth Santos Alves, pelas importantes contribuições para a minha Tese, fazendo-me ver outros olhares sobre a prisão de mulheres.

Aos/Às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, pelas aprendizagens e contribuições para a minha formação acadêmica.

À Professora Doutora Lívia Diana Rocha Magalhães, em especial, do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, por ter me apresentado, de forma tão apaixonada e crítica, os estudos da Memória Coletiva.

Aos/Às colegas do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, em especial, Marilza Nascimento, Wermerson Meira, Jacqueline Meireles, Cláudio Oliveira, Jonatan Silva, Gláucia Gumes, Nádia Sampaio, Náila Neves, Lilian Gleisia, Marlon Messias, Juca Badaró, pelo companheirismo e pelo muito que contribuíram nesse processo de aprendizagem.

Aos colegas do Departamento de Ciências Humanas e Letras e à Área de Estudos Linguísticos, pelo apoio na licença para conclusão deste estudo e, em especial, à Professora Doutora Rosana Alves Ferreira, pelo desprendimento em dar o seu nome para a minha substituição no período de conclusão desta Tese.

À Direção do Conjunto Penal de Jequié, na época da pesquisa, Major PM João Henrique Rebouças da Cruz, pelo apoio e colaboração na disponibilização de informações necessárias para a construção desta pesquisa.

À Diretora do Anexo Escolar do Colégio Estadual Luís Navarro de Brito, Professora Fabrine Machado de Novaes, pela colaboração nas informações e disponibilização dos documentos para a realização desta pesquisa.

Às/aos professores/as do Anexo Escolar do Colégio Estadual Luís Navarro de Brito, em especial os Professores Rômulo Bomfim Santos, Gilde Luana de Lima e Elenita Brito Aragão, pelo apoio e colaboração nesta pesquisa

À Equipe Multidisciplinar e aos Agentes Penitenciários e Administrativos do Conjunto Penal de Jequié, em especial, à Edna Sales, pelo apoio e atendimento sempre cuidadoso e profissional.

À colega da UESB e amiga, Professora Doutora Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves, pelo carinho, apoio e interlocução nesta pesquisa.

À colega da UESB e amiga, Professora Doutora Lenira Souza Coelho, pelo carinho, apoio e acolhimento de sempre.

Aos/Às amigos/as professores/as, Graça Bispo, Tânia Carôso, Marina Helena, Ana Ruth, Rosângela Fagundes, Gleide Pinheiro, Silvana Biondi, Bitu, Marivone Pimentel, Dinalva Nardes, Flávia Barreto, Marcos Lopes, Orlando Nobre, Marizete Argolo, Jerry Adriany, Susan Alves, André Camamu, Silvano da Conceição, Marise Santana, Natalino Perovano, Fábio Félix, Cristiane Britto, Fábio Mansano, Valter Marcelo, Kátia Barbosa, Adari Lacerda, Adão Castro (*in memoriam*), Ana Luiza Borges, Eliud Félix, Miriam Binato, Lúcia Silva, Eron, Socorro Calhau, Celma Aquino, Ângela Gusmão, pelo incentivo, carinho e constante aprendizagem.

Às pessoas queridas Juciara Pereira, Leandro Sarno, Cícero Lima, Letícia Pires, Mirian Sena, Mônica Binato, Ulla Carla, Brenda Rigaud, Robinson Roberto, Jhuva, Petr Polakovic, Ezilene, Flávia Gomes, Dona Dete, Gloritana Quintino, Lucimara Quintino, Henrique Quintino, Vando Pimentel, Maria da Paz, Vanda Brandão, Miraci Ramos, Ivonete Claro, Tuca, Bianca Amorim, Luzia Tranzillo, José Mário, Leilane Pereira, pelo carinho e tantas experiências vividas.

A todos os meus familiares, em especial às tias Sofia, Rosinha e Conceição e aos primos Valdir, Luís Gustavo e Rosana, pelo apoio, carinho e tantas aprendizagens.

À amiga querida Maria da Glória de Jesus, pelo cuidado, carinho e atenção nesse período tão desafiador.

Ao amigo médico veterinário Edézio Costa, pelo compromisso e competência no socorro aos meus animais nas horas mais improváveis possíveis.

Aos irmãos e às irmãs do Centro Espiritualista Semente de Luz, em especial Sérgio Almeida e Idália Eirado, pelo apoio, orações e o carinho de sempre.

Aos irmãos e às irmãs do Centro Espírita Bezerra de Menezes, em especial Maria Júlia (Tuca), pelo apoio, incentivo e orações.

Às mulheres privadas de liberdade do Conjunto Penal de Jequié, pela esperança na reintegração social e emancipação crítica.

A todas as pessoas que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram no meu processo formativo.

Aos/Às mestres/as (*in memoriam*) Prof. Adão Antunes de Castro, Prof. Caú, Prof. Jorge de Sá, Profa. Cláudia Roncarati, Profa. Ecléa Bosi, Prof. Manoel Soares Sarmiento, minha eterna gratidão pelas contribuições valiosas para a minha caminhada pessoal e acadêmica, onde quer que estejam, serão sempre luz!

A Deus e aos amigos da Espiritualidade Maior, fonte de minha inspiração e apoio nas horas difíceis, sobretudo no período da pandemia da Covid-19, gratidão por colocar sempre na minha vida pessoas que, de algum modo, ensinam-me a humildade, a compaixão e o amor; gratidão pelo estudo sobre espaços tão adversos como a prisão; gratidão por amar tanto os animais e a natureza; gratidão pelas oportunidades; gratidão pelos desafios e gratidão pela vida!

Liberdade, liberdade!
Abra as asas sobre nós
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz.

(Samba-enredo 1989 – Liberdade, Liberdade!
Abra as asas sobre nós)
G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense – RJ)

RESUMO

A educação é um direito social, expresso pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Execução Penal (1984) e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A escola, nessa perspectiva normativa, é reconhecida como uma instituição que tem por finalidade a formação da pessoa mediante o seu desenvolvimento cultural, social e cognitivo. Neste contexto, a escola em um sistema prisional tem uma responsabilidade redimensionada, sobretudo se estiver voltada para as mulheres privadas de liberdade que, em sua maioria, é composta por jovens, negras, não alfabetizadas ou com baixa escolaridade, uma população que, historicamente, carrega as marcas das desigualdades de gênero, de classe, da falta de oportunidade em trabalhos bem remunerados, discriminação e todas as formas de violência. Embora o direito à educação seja garantido pela legislação brasileira, ainda há questões que precisam ser discutidas no que diz respeito ao acesso a esse direito no espaço prisional. Nesse sentido, esta pesquisa tem como questão: A implementação da escola do Conjunto Penal de Jequié atende ao direito à educação das mulheres privadas de liberdade? Para tal indagação, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a memória do processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié no atendimento às mulheres privadas de liberdade, a partir das políticas de educação em prisões referentes às mulheres, na Bahia. Tendo como objetivos específicos: reconstituir a memória a partir dos conceitos de Memória Coletiva e dos Quadros Sociais da Memória, de Maurice Halbwachs; tecer, de forma panorâmica, a trajetória histórica das prisões no Brasil; recompor a memória da prisão no Brasil; historicizar o encarceramento das mulheres no Brasil; mapear os aspectos das políticas públicas de educação voltadas à população prisional feminina na Bahia; analisar o processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié, no atendimento às mulheres privadas de liberdade. A metodologia utilizada se ancora na pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em uma abordagem qualitativa. Na pesquisa bibliográfica, foram utilizados o conceito de Memória Coletiva, de Maurice Halbwachs, a literatura sobre a prisão de mulheres no Brasil, os dados do InfoPen Mulheres, a legislação brasileira e os planos de educação no sistema prisional no Estado da Bahia e, na pesquisa documental, foram utilizados os documentos produzidos, tais como o Projeto Político Pedagógico e planos de educação, pelo Anexo Escolar do Colégio Estadual Luís Navarro de Brito, situado dentro do Conjunto Penal de Jequié, lócus desta pesquisa. Os resultados encontrados corroboram com uma memória coletiva que foi construída ao longo dos anos acerca da invisibilidade das mulheres privadas de liberdade não somente nas necessidades de gênero como também no acesso pleno aos direitos sociais como a educação. Assim, ao se tratar sobre a memória da implementação de uma escola em um espaço prisional para o atendimento de mulheres, é perceptível observar como o acesso aos direitos, que são iguais para homens e mulheres, tornam-se mais lentos para as mulheres, perpetuando na sociedade uma memória das mesmas condutas patriarcais e excludentes.

Palavras-chave: Mulheres privadas de liberdade; Escola no sistema prisional; Conjunto Penal de Jequié-Bahia; Memória.

ABSTRACT

Education is a social right, expressed by the Federal Constitution of 1988, by the Penal Execution Law (1984) and reaffirmed by the Education Guidelines and Bases Law (1996). The school, in this normative perspective, is recognized as an institution whose purpose is to train the human person through their cultural, social and cognitive development. In this context, the school in a prison system has a resized responsibility, especially if it is aimed at women deprived of liberty, who, in their majority, are young, black, illiterate or with low education, a population that, historically, bears the marks of gender inequalities, lack of opportunity for well-paid jobs, discrimination and all forms of violence. Although the right to education is guaranteed by Brazilian legislation, there are still issues that need to be discussed regarding access to this right in the prison space. In this sense, this research has the question: Does the implementation of the Jequié Penal Complex school meet the right to education of women deprived of their liberty? For this inquiry, the general objective of this research is to analyze the memory of the process of implementing the school in the Jequié Penal Complex in serving women deprived of liberty, based on education policies in prisons relating to women, in Bahia. With specific objectives: reconstituting memory based on the concepts of Collective Memory and Social Frameworks of Memory, by Maurice Halbwachs; weave, in a panoramic way, the historical trajectory of prisons in Brazil; recompose the memory of prison in Brazil; historicize the incarceration of women in Brazil; map aspects of public education policies aimed at the female prison population in Bahia; analyze the process of implementing the school in the Jequié Penal Complex, serving women deprived of their liberty. The methodology used is anchored in bibliographic and documentary research based on a qualitative approach. In the bibliographic research, the concept of Collective Memory, by Maurice Halbwachs, the literature on women's imprisonment in Brazil, data from InfoPen Mulheres, Brazilian legislation and education plans in the prison system in the State of Bahia and, in documentary research, documents produced were used, such as the Pedagogical Political Project and education plans, by the School Annex of the Luís Navarro de Brito State College, located within the Jequié Penal Complex, the locus of this research. The results found corroborate a collective memory that has been built over the years about the invisibility of women deprived of their freedom, not only in terms of gender needs but also in terms of full access to social rights such as education. Thus, when dealing with the memory of the implementation of a school in a prison space to serve women, it is noticeable how access to rights, which are equal for men and women, become slower for women, perpetuating in society a memory of the same patriarchal and exclusionary behaviors.

Keywords: Women deprived of liberty; School in the prison system; Penal Assembly of Jequié; Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aljube do Rio de Janeiro, em 1817.....	36
Figura 2	Ilustração da Presiganga Príncipe Real fundada na Bahia da Guanabara.....	40
Figura 3	Mapa com a localização dos espaços prisionais de Salvador no século XIX.....	44
Figura 4	Mulheres presas realizando atividade de bordado.....	52
Figura 5	Mapa com a localização de Jequié no Território de Identidade do Médio Rio das Contas no Estado da Bahia.....	88
Figura 6	Localização do Conjunto Penal de Jequié.....	88
Figura 7	Vista aérea do Conjunto Penal de Jequié.....	90
Figura 8	Sala de aula do Conjunto Penal de Jequié.....	91
Figura 9	Organograma da implantação do Anexo Escolar no Conjunto Penal de Jequié e suas respectivas ofertas educacionais.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução da população carcerária feminina.....	56
Quadro 2	Tipos de estabelecimentos penais femininos e atos legais.....	75
Quadro 3	Eixos e objetivos do Plano Estadual de Educação no sistema prisional – 2015-2019.....	81
Quadro 4	Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – 2020-2024.....	84
Quadro 5	Pavilhões do Conjunto Penal de Jequié.....	89
Quadro 6	Oferta da EJA no Conjunto Penal de Jequié.....	93
Quadro 7	Distribuição da carga horária e dos horários das aulas no Conjunto Penal de Jequié: turnos matutino e vespertino.....	94
Quadro 8	Equipe docente do Anexo Escolar do Conjunto Penal de Jequié.....	95
Quadro 9	Matriz Curricular: Tempos Formativos I e II – Etapas 1, 2, 3, 4 e 5.....	100
Quadro 10	Matriz Curricular: Tempo Formativo III – Etapas 5 e 6.....	101
Quadro 11	Escolaridade das mulheres presas no Conjunto Penal de Jequié – 2023..	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estabelecimentos penais femininos no Brasil – 2017.....	55
Gráfico 2	Escolaridade das mulheres encarceradas na Bahia – 2022.....	78

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CPJ	Conjunto Penal de Jequié
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DP-BA	Defensoria Pública do Estado da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA/PPL	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos/Pessoas Privadas de Liberdade
ENEM/PPL	Exame Nacional do Ensino Médio/Pessoas Privadas de Liberdade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	Instituição de Ensino Superior
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	Lei de Execução Penal
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade e + representa os outros grupos como familiares e amigos (aliados da comunidade), Não-binariedade, Drag Queen, Polissexuais
MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
NTR-22	Núcleo Territorial de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAMPE	Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional
PNSSP	Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Espacial de Direito Administrativo
SEAP	Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISDEPEN	Secretaria Nacional de Políticas Penais

SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEE	Unidade Escolar Estadual

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A PRISÃO	33
2.1	A prisão no Brasil	34
2.2	A prisão de mulheres	48
3	A MEMÓRIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA NO CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ.....	62
3.1	A Memória Coletiva	62
3.2	As políticas de educação no sistema prisional da Bahia	74
4	ANÁLISE DOS DADOS	86
	CONCLUSÃO.....	108
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	1244
	ANEXO B – PLANO DE AÇÃO CPJ COVID 19	16969
	ANEXO C – PLANO PEDAGÓGICO – ENSINO REMOTO CPJ	17777
	ANEXO D – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES ESCOLARES CPJ.....	198

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito de todas as pessoas e dever do Estado e da família expresso no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), a qual determina que toda a população brasileira tem o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito. Este direito é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que estabelece, no Art. 4º, inciso I, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. E, também, na Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), a qual, ao prever a educação no sistema prisional, indica que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso; define que o ensino de primeiro grau (Ensino Fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa; afirma que o Ensino Médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios e, ainda, institui a exigência de implantação de biblioteca na unidade prisional provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos para uso de todas as pessoas privadas de liberdade.

Em consonância com esta legislação, a Portaria Interministerial nº 210, de 16 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), ao instituir a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE), busca garantir o direito à educação às mulheres privadas de liberdade. Já que prevê o incentivo aos órgãos estaduais de administração prisional para que promovam a efetivação dos direitos fundamentais no âmbito dos estabelecimentos prisionais, dentre eles, a oferta de educação para as mulheres privadas de liberdade, nos estabelecimentos prisionais, associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e aos programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas.

A escola, nessa perspectiva da legislação brasileira, é reconhecida como uma instituição que tem por finalidade a formação da pessoa mediante o seu desenvolvimento cultural, social e cognitivo. Esta finalidade quando entendida numa visão freiriana, concebe a formação como abertura à existência humana, capacidade do ser humano se reconhecer como ser inconcluso, logo capaz de lançar-se em uma busca incessante do *ser mais* (FREIRE, 2006). Desse ponto de vista, formar não significa modelar, mas construir-se na história como ser presente no mundo, que assume a posição de quem luta para não ser apenas objeto, que busca ultrapassar os limites

de seu próprio condicionamento em direção à constituição de um ser ético, estético e político (FREIRE, 2006).

A escola no sistema prisional tem uma responsabilidade redimensionada, já que se trata da modalidade da educação de jovens e adultos, contudo, voltada para uma população e um contexto específico. São pessoas jovens e adultas transgressoras das normas legais que, em grande maioria, não tiveram oportunidade de frequentar a escola, abandonaram ou tiveram que interromper os estudos devido à prisão. No que se refere às mulheres, na maior parte, são jovens, negras, não alfabetizadas ou com baixa escolaridade, mães solas, em geral, únicas responsáveis pela criação dos/as filhos/as, condenadas, em sua maioria, por envolvimento com o tráfico de drogas. Mulheres que carregam as marcas das desigualdades de gênero historicamente constituídas, expressas nas relações sociais, como a falta de oportunidade em trabalhos bem remunerados, discriminação, violência e constrangimentos físicos, morais e sexuais.

Esse contexto das mulheres privadas de liberdade¹ é denunciado nas suas próprias histórias de vida antes da prisão, ao revelarem a violência física, psicológica ou sexual sofrida na infância, na adolescência e na fase adulta por parte de seus responsáveis, namorados ou parceiros. Embora essas mulheres, ao adentrarem ao mundo do crime, pareçam ter rompido com o normativo de gênero atribuído à identidade feminina pressuposta como frágil, mesmo transpondo esse ideário, as mulheres continuam sendo vítimas da violência. A normalização “[...] é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83). Normalizar a violência contra as mulheres reporta a uma atitude patriarcal em que o homem é considerado hierarquicamente superior à mulher.

O patriarcalismo atravessa a esfera privada para a pública, perpassa não somente a sociedade civil como também o Estado, formando uma coesão social, mesmo estando o público e o privado em contextos diferentes. Coesão que tem mantido o patriarcalismo na sociedade quase sem restrições, dando direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, perpetuando “[...] uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência” (SAFFIOTI, 2004, p. 57).

Mesmo com o fim de uma sociedade escravocrata e senhoril dos séculos passados, conforme ressalta Saffioti (2004), há uma continuidade do patriarcalismo agora revestido por

¹Mulheres privadas de liberdade são mulheres maiores de 18 anos, que estão custodiadas em unidades prisionais, cumprindo pena ou em prisão provisória.

outras formas de relações sociais articuladas pelo capitalismo. E, nesse contexto econômico-político-social, as categorias de classe, étnico-raciais e sexualidade são historicamente permeadas pelas questões de gênero e violência. A assunção de novos papéis e tarefas fora de casa e em diferentes campos nem sempre torna a mulher mais dona de si, visto que a construção da identidade e da diferença é resultado de um movimento simbólico e discursivo essencialmente masculino. A concepção patriarcal da sociedade que coloca a mulher na condição de subalterna em relação ao pai, companheiro ou irmão continua se perpetuando até mesmo no espaço prisional. O ingresso no mundo do crime não representa a superação dessa visão sexista que caracteriza a mulher como pessoa dócil, do lar e submissa.

A ausência de políticas públicas sociais articuladas, que busquem garantir os direitos humanos fundamentais como a educação a todas as pessoas, independentemente da classe, gênero, etnia e religião, reflete no aumento significativo da população carcerária. Atualmente, o Brasil ocupa a terceira posição no ranking de países com maior número de pessoas presas no mundo, com 682,1 mil, ficando atrás da China com 1,6 milhão e dos Estados Unidos com 2,1 milhão, de acordo com o banco de dados *online World Prison Brief*, do *Institute for Crime & Justice Policy*, da Universidade de Londres, que traz informações sobre os sistemas penitenciários em todo o mundo (WORLD FEMALY IMPRISONMENT LIST, 2022).

Este crescimento da população prisional brasileira ocorre, também, em função do encarceramento feminino que teve o seu ápice no período de 2000 a 2017 com o aumento de 675% de mulheres presas (BRASIL, 2017). Mesmo no momento atual, tendo ocorrido uma pequena queda no encarceramento feminino, o Brasil ainda se encontra na quarta posição no ranking mundial da população prisional feminina (BRASIL, 2021a).

Este aumento de aprisionamento das mulheres se deve, dentre outros fatores, à mudança da legislação brasileira quanto ao sistema de políticas públicas sobre drogas. Com a promulgação da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), conhecida também por Lei das Drogas ou Lei dos Tóxicos, é instituído o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), que prescreve medidas para prevenção do uso indevido dessas substâncias, estabelece normas para repressão à produção e ao tráfico ilícito de drogas, define crimes e dá outras providências. Nessa lei, os critérios sobre o transporte de drogas foram ampliados em uma distinção entre usuário e traficante. Assim, a posse da droga para uso pessoal é considerada um delito de menor poder ofensivo, requerendo uma pena alternativa, conforme estabelece o seu Art. 28:

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:
I - advertência sobre os efeitos das drogas;
II - prestação de serviços à comunidade;
III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.
(BRASIL, 2006).

Já o transporte de drogas é considerado como tráfico, a pessoa é presa e a pena mínima é de 5 anos, podendo ficar até 15 anos de reclusão. Ainda, de acordo com o Art. 28 da Lei nº 11.343 (BRASIL, 2006), em seu Parágrafo 2º, é o juiz quem determina se a droga encontrada é para consumo pessoal ou não, ao analisar “a natureza e a quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente” (BRASIL, 2006).

A Lei nº 11.343 (BRASIL, 2006) faz uma distinção entre usuário e traficante, estabelecendo um tempo maior de reclusão para quem transporta drogas para fins de tráfico. No entanto, não há um critério objetivo que defina a quantidade de drogas que pode ser considerada como tráfico. No momento da apreensão, a análise é subjetiva, cabendo, portanto, à polícia entender se é tráfico ou não e competindo ao juiz avaliar a prisão baseando-se nos antecedentes criminais, na quantidade apreendida, no local e nas condições sociais para julgamento da sentença. Mesmo assim, isso leva muito tempo, tendo em vista que do quantitativo de mulheres presas hoje no Brasil, quase a metade deste quantitativo ainda não foi julgado.

Entendemos que são os preconceitos subliminares existentes na abordagem de mulheres negras, pobres e periféricas, o que prevalece em toda a análise para determinar se é tráfico ou não. Para tanto, basta, considerarmos o contexto socioeconômico das mulheres privadas de liberdade e percebermos que, em relação aos delitos e aos crimes cometidos por elas, 64% correspondem a prisão por tráfico de drogas; três em cada quatro, 75% cometeram crimes sem violência (BRASIL, 2022a), esses dados revelam que a incidência penal sobre as drogas se tornou uma questão que precisa ser melhor discutida no âmbito político e social.

A mudança na legislação trouxe um forte impacto para as mulheres que servem de “mulas”² no tráfico de drogas que, ao serem pegas com as drogas, são presas e esquecidas na prisão. Cabe destacar que o papel da mulher, ao ser “mula”, denota uma posição de submissão, visto que o tráfico de drogas é um crime que tem uma organização marcadamente masculina.

²O termo “mula” se refere a quem transporta, de forma consciente ou não, droga em seu corpo, em orifícios ou por meio de ingestão (LIMA, 2020).

A despeito dos movimentos em prol da legitimação dos direitos da mulher e dos avanços em relação à igualdade de gêneros, a sociedade brasileira, ainda hoje, concede ao homem um lugar de privilégios e delimita os espaços de domínio de atuação das mulheres, mesmo no contexto das atividades ilícitas.

No sistema prisional, a mulher continua com as mesmas condições de subjugação que são impostas a ela fora das grades, percebidas pela violência que também é exercida pelo patriarcalismo presente nas relações de poder entre agentes de segurança e a própria sociedade, ao ser permanentemente julgada pelos delitos e condutas antes da prisão. Há, ainda, o sofrimento quanto ao tratamento indiferente que é dado nas relações interpessoais intramuros e com a visão estigmatizada pela sociedade que impõe a legitimação de uma identidade criminosa.

No âmbito afetivo, muitas mulheres, ao serem encarceradas, vão perdendo os vínculos afetivos com os filhos e familiares, quer pelo julgamento social e pela repulsa da família sobre o delito cometido, quer pela dificuldade financeira das famílias em arcar com os custos de transporte e alimentação para fazer as visitas. A ausência dos filhos dificulta o exercício da maternagem, que é o cuidado e o acolhimento, o estreitamento dos laços maternos necessários para o desenvolvimento emocional do bebê e da criança, diferente da maternidade que se baseia na relação consanguínea entre mãe e filho/a (CHODOROW, 2002).

Também, as mulheres privadas de liberdade sofrem pela solidão e pelo abandono afetivo de seus parceiros e, muitas vezes, até da família. Algumas mulheres vivenciam relações afetivas com outras mulheres, talvez, sem nunca terem considerado a possibilidade de ter experiências que não fossem heterossexuais. Sofrem ainda pela invisibilização, caracterizada pela subjetividade feminina, que se associa ao modo como as mulheres se submetem às regras, aos códigos morais, às proibições, as suas relações com o próprio corpo entre outras práticas sociais que culminam na produção de sujeições.

No presídio, a violência é normalizada através da arquitetura das celas, da superlotação, das péssimas condições no espaço físico, caracterizado por um lugar fechado, embolorado, com pouca iluminação e ventilação. “As prisões caracterizam-se como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos” (ONOFRE, 2007, p. 12). Neste ambiente hostil e insalubre, as mulheres privadas de liberdade coabitam com tantas outras em um regime de obediência e subordinação, sofrem muito com a prisão pelo ambiente masculinizado, tendo em vista que as prisões foram construídas para homens. Um ambiente constituído por celas com banheiros sem portas, água fria, paredes sujas e, muitas vezes, com

racionamento da água. Em tais condições, a saúde das mulheres é comprometida não somente pela escassez de produtos de higiene, como também por doenças transmissíveis como a tuberculose, sarna, HIV, sífilis e hepatite, além do risco, no contexto atual, de contrair a Covid-19³.

O cumprimento de pena no sistema prisional não retira da pessoa privada de liberdade o direito humano à saúde, no entanto, devido a tantas mazelas de ordem física, estrutural, ou mesmo, a falta de acesso aos serviços de saúde, muitas mulheres, ao saírem da prisão, apresentam problemas de saúde física ou mental adquiridos durante a prisão ou o agravamento de outras doenças já existentes. É preciso ressaltar que quando o direito de acesso à saúde, tanto na prevenção quanto na promoção ou mesmo no tratamento de doenças, não é exercido plenamente pelas mulheres privadas de liberdade, essa ausência ocasiona também um comprometimento à saúde pública, haja vista que essas mulheres irão se reintegrar em algum momento à sociedade.

Uma outra forma de violência sofrida pelas mulheres na prisão, diz respeito às vestimentas as quais são obrigadas a usar, uniformes grandes e largos, sem quaisquer elementos de marca de identidade feminina. E a obrigatoriedade do corte das unhas compridas, da retirada de apliques, *mega hair* ou *dreads* dos cabelos, assim como a proibição do uso de adereços e bijuterias. Todo esse conjunto de ações representa algumas das formas de violência subjetiva, que induz o apagamento do corpo feminino e repercute no sexismo patriarcal exercido no espaço prisional (SAFFIOTI, 2004).

Vale salientar que a prisão, no sentido jurídico, refere-se à “privação da liberdade de locomoção, ou seja, do direito de ir e vir, por motivo ilícito ou por ordem legal” (MIRABETE, 2007, p. 361). Contudo, podemos refletir que a prisão atua como controle social, visto que, ao encarcerar a pessoa, a sua ação se concentra apenas nos efeitos e não nas causas da criminalidade que, quase sempre, são originárias das desigualdades sociais, da falta do acesso à educação, à saúde, à moradia, à efetivação de políticas públicas que garantam os direitos humanos fundamentais previstos na Constituição brasileira (BRASIL, 1988) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

³A Covid-19 foi o evento que trouxe mais vulnerabilidade às mulheres, visto que além dos riscos de contrair o vírus nos presídios superlotados, o isolamento causou muitos danos à saúde mental das mulheres. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Recomendação 62, de 17 de março de 2020, que instrui aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19, no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo (BRASIL, 2020). No entanto, essa recomendação foi descumprida por muitos tribunais e magistrados, elevando o número de óbitos por Covid-19 nas prisões.

O sistema prisional não é assinalado somente pelas grades, muros, cercas, celas e cadeados, é também marcado pelos limites simbólicos de subordinações, que são delimitadas pelos horários rígidos e pela vigilância constante. E, ainda, por uma aprendizagem de códigos utilizados exclusivamente dentro desses espaços, referentes não só às normas de conduta exigidas pelo estabelecimento, como também pelas constantes incorporações de novas linguagens, símbolos e signos de comunicação e mensagens veiculadas dentro dos pavilhões entre as pessoas privadas de liberdade. Em tais condições, viver na prisão e sobreviver nela, requer da pessoa privada de liberdade uma capacidade de adaptação, uma vez que a forma de controle exercida nas prisões, como a disciplina e a punição, busca assegurar a ordem mediante convivência entre as regras do espaço prisional e as pessoas privadas de liberdade.

Nesse contexto, a discussão sobre a implementação da escola em um espaço prisional para o atendimento às mulheres não pode ser realizada sem que se eleja também esta instituição como um lugar social de memória, definida como memória coletiva, uma “reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (HALBWACHS, 1990, p. 160).

Assim, ao nos debruçarmos sobre o estudo desta temática, questionamos: A implementação da escola do Conjunto Penal de Jequié atende ao direito à educação das mulheres privadas de liberdade? O objetivo geral desta pesquisa é analisar a memória do processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié no atendimento às mulheres privadas de liberdade, a partir das políticas de educação em prisões, referente às mulheres, no sistema penal da Bahia. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: reconstituir a memória a partir dos conceitos de Memória Coletiva e dos Quadros Sociais da Memória, de Maurice Halbwachs; tecer, de forma panorâmica, a trajetória histórica das prisões no Brasil; historicizar o encarceramento das mulheres no Brasil; mapear os aspectos das políticas públicas de educação voltadas à população prisional feminina na Bahia e, por último, analisar o processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié, no atendimento às mulheres privadas de liberdade.

Em consonância com a natureza e os objetivos desta pesquisa e, ainda, com as condições estruturais da pesquisadora para responder às questões de pesquisa e apreender o objeto de estudo, num contexto permeado por uma crise pandêmica causada pelo vírus SARS-CoV-2⁴, o

⁴A necessidade de manter a distância e o isolamento social devido o vírus SARS-CoV-2, fez com que o projeto inicial desta pesquisa fosse totalmente alterado. Inicialmente, seriam realizadas entrevistas com as mulheres privadas de liberdade e criado um grupo focal, mas como foi imprescindível o cuidado com a saúde de todas nós,

qual provocou o afastamento social e o impedimento de realizar visita *in loco*, optamos por adotar metodologicamente a pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em uma abordagem qualitativa. Entretanto, no primeiro semestre do ano de 2023, foi possível visitar o Conjunto Penal de Jequié e estar mais próxima às mulheres privadas de liberdade.

Na pesquisa bibliográfica, buscamos interpretar dados disponíveis na literatura especializada e em fontes secundárias oficiais acerca do fenômeno em estudo sobre a Memória Coletiva e dos Quadros Sociais da Memória, de Maurice Halbwachs (1990; 2004). Tendo como categorias da memória: linguagem; tempo e espaço; família; religião e classes sociais com suas tradições. Este estudo foi indispensável para entendermos como o patriarcalismo vem se reverberando nas relações sociais, sobretudo em espaços prisionais femininos.

Posteriormente, realizamos uma pesquisa sobre a trajetória da prisão no Brasil e da história do encarceramento das mulheres, compreendendo duas fases, denominadas da seguinte forma: a primeira, leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória e seletiva, e, a segunda, leitura crítica do material selecionado.

Na primeira fase, leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória e seletiva, realizamos uma incursão em plataformas digitais adotando os seguintes critérios: a) tema das obras: sistema prisional brasileiro, educação em prisões, educação de mulheres encarceradas; mulheres privadas de liberdade; b) obras apenas em português; c) consulta em livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos; d) período das publicações de 2016 a 2022. Nesta etapa, foram encontrados 49 trabalhos sendo: 10 livros; 18 artigos publicados em periódicos da área; 8 teses e 13 dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Concluída esta etapa, passamos para a leitura exploratória do material selecionado, com o objetivo de verificar se os textos mapeados interessavam de fato ao estudo. Na última leitura desta fase, leitura seletiva, o propósito foi relacionar os textos diretamente com o objetivo específico da pesquisa: construir historicamente a trajetória da prisão e sua implantação no Brasil, bem como a história do encarceramento das mulheres.

Na segunda fase, leitura crítica do material selecionado, permitiu-nos traçar um fio condutor em que foi possível historicizar o processo do aprisionamento e os tipos de prisão existentes no Brasil associados com a memória do período da escravidão.

pesquisadora, mulheres privadas de liberdade e docentes do Conjunto Penal de Jequié, além do impeditivo da própria Instituição Penal em não permitir a nossa entrada por riscos de contaminação de todos envolvidos, não pudemos ter as entrevistas e nem o grupo focal. Dado todo esse contexto pandêmico, em conjunto com o Orientador, mudamos para uma temática em que a metodologia fosse somente com pesquisas bibliográfica e documental.

Na pesquisa documental, fundamentada nos princípios que norteiam o percurso metodológico deste tipo de pesquisa numa abordagem qualitativa e tendo em vista o objetivo desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram organizados em duas etapas denominadas: coleta de material e análise de material.

Na coleta de material, tivemos dificuldade em encontrar material sobre a implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié (CPJ). Inicialmente, buscamos documentos no próprio Anexo Escolar, mas não encontramos nada. Fomos, então, para a escola-sede – Colégio Estadual Luís Navarro de Brito – mas também não havia muitos materiais. Os documentos disponibilizados pela Diretora da Escola estão apresentados a seguir e anexados nesta pesquisa:

- a) Anexo A – Projeto Político Pedagógico
- b) Anexo B – Plano de Ação CPJ COVID 19 – 2020
- c) Anexo C – Plano de Ação Ensino Remoto CPJ – maio 2021
- d) Anexo D – Relatório das Atividades Escolares CPJ – agosto 2022

Buscamos também documentos no Núcleo Territorial de Educação (NTE-22), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, mas também não encontramos nada. Acreditamos que as sucessivas mudanças da escola-sede, responsável pelo Anexo Escolar do CPJ, possam ter extraviado os arquivos com a memória da escola no CPJ.

O lócus desta pesquisa é o Anexo Escolar do Colégio Estadual Luís Navarro de Brito, situada no CPJ, no município de Jequié, no Estado da Bahia. Este Anexo possui 5 salas de aula, distribuídas em 5 pavilhões, nos turnos matutino e vespertino, sendo que 2 salas de aulas são subdivididas em cada turno, totalizando o funcionamento de 14 turmas.

O corpo docente é composto por 16 professores, sendo 15 licenciados e 1 com o Magistério; destes docentes 9 são efetivos e 1 é do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e 9 docentes possuem carga horária de 20 horas e 7 possuem 40 horas.

Em 2023, em visita ao Anexo Escolar no primeiro semestre do ano, encontramos uma população feminina composta de 27 mulheres, sendo que somente 22 frequentavam a escola, as outras não frequentavam por falta de documentação – Carteira de Identidade e o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) – para a efetivação das matrículas, conforme relato da professora regente e, posteriormente, da diretora da escola. Atualmente, esta documentação é uma exigência do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC). Na análise dos dados desta pesquisa, abordamos sobre a escolaridade dessas mulheres.

A escolha do CPJ se deu a partir de alguns critérios como: ser um espaço penal de porte médio, que recolhe pessoas do sexo feminino da cidade e da região; por ter um vínculo escolar

com a rede pública de ensino; por ter acompanhado a trajetória da sua fundação até os dias de hoje; por já ter desenvolvido algumas atividades de extensão universitária e atividades de iniciação à docência; por ter sido nosso foco de pesquisa do mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e por atuar no Conselho da Comunidade na Vara de Execução Penal.

Assim sendo, ressaltamos que o estudo desenvolvido nesta pesquisa está intrinsecamente relacionado com a nossa trajetória profissional, haja vista ter desenvolvido no Mestrado (2010-2012), a pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Conjunto Penal de Jequié/Bahia” (GOMES, 2012), que teve como objetivo analisar a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CPJ pautada no direito constitucional da educação para todos, visto que a condição de encarceramento, por lei, não retira da pessoa todos os seus direitos e, dentre estes, o de ter acesso a uma educação de qualidade. Os resultados obtidos em nossa pesquisa de mestrado demonstraram o descompromisso do Estado no que tange às políticas de reintegração social da pessoa privada de liberdade, que se reflete na precarização de oferta de educação no CPJ em descompasso com a legislação vigente, principalmente a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A oferta de educação, na época da pesquisa do Mestrado, não atendia a todas as pessoas privadas de liberdade, no tocante às matrículas e ao número de vagas, como também a oferta das Etapas de Ensino que, na maioria das vezes, contemplava apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outra atividade que destacamos como importante desenvolvida no âmbito do CPJ foi a nossa Coordenação do Subprojeto Interdisciplinar, na linha de ação em Educação de Jovens e Adultos, que integrou o Projeto Institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação, da UESB, *campus* de Jequié, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ação da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC). O trabalho com o PIBID teve uma atuação pioneira, no período de 2014-2018, com ações desenvolvidas em sala de aula pelos/as estudantes da UESB, bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, oriundos de diferentes licenciaturas, Biologia, Dança, Letras, Matemática, Química, Pedagogia e Teatro, que desenvolveram projetos pedagógicos com as turmas do Ensino Fundamental II, junto às pessoas privados/das de liberdade do CPJ.

E mais, recentemente, a nossa participação, desde 2019, como Presidenta do Conselho da Comunidade da Vara de Execução Penal, do CPJ, quando juntamente com os outros membros do Conselho, pudemos ouvir das pessoas privadas de liberdade suas solicitações relacionadas à saúde, à alimentação, à educação, ao processo penal, às condições físicas do estabelecimento prisional e levarmos estas demandas para os órgãos competentes como a Defensoria Pública e ao juiz da Vara de Execução Penal. Essa atuação, em especial, tem oportunizado um conhecimento mais estreito sobre as questões que envolvem as pessoas privadas de liberdade, o estabelecimento prisional e as políticas de encarceramento. Destacamos, também, a nossa participação como Membro da Banca de Avaliação na Remição de Pena pela Leitura, realizada pela primeira vez, em 2023, no CPJ.

Durante estes anos, em nossa vida acadêmica, temos publicado artigos científicos, orientado Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e participado de eventos, nacionais e internacionais, que tratam da temática da educação no sistema prisional, com apresentação de trabalhos. E, também coordenado, juntamente com professores/as de outras universidades públicas brasileiras, um Número Temático intitulado “As ações extensionistas nos espaços socioeducativos e prisionais”, na Revista Extensão & Cidadania, periódico indexado, de alcance nacional e internacional, da UESB.

Todas essas experiências têm nos oportunizado um maior aprofundamento sobre a importância da educação nos espaços prisionais em uma perspectiva que vai além dos programas pedagógicos. Salientamos, nesse sentido, a nossa experiência do PIBID, quando, semanalmente, com a participação de bolsistas de iniciação à docência de diversas licenciaturas, que nunca tinham entrado em um estabelecimento penal, desenvolvemos projetos colaborativos com o/a docente responsável pela sala de aula e com as pessoas privadas de liberdade. Estes projetos possibilitaram o protagonismo das pessoas privadas de liberdade, ao expressarem os seus desejos acerca do que pretendiam ler, aprender, discutir e produzir.

Este trabalho trouxe oportunidades de expressão não somente para todas essas pessoas envolvidas, como também trouxe para nós. Propiciou reflexões sobre o que é ser professora, como trabalhar o ensino em espaços tão discriminados, onde as próprias pessoas privadas de liberdade, muitas vezes, acreditam que não há mais futuro para elas e que a prisão é o fim de tudo. E, nessas reflexões, o nosso olhar se voltou para as mulheres privadas de liberdade, pessoas que estão sempre em último lugar nas demandas do sistema prisional, quer nas oportunidades de trabalho dentro do presídio, quer nas oportunidades de cursos profissionalizantes ou quaisquer outras oportunidades que surjam.

Por isso, acreditamos que, para além das legislações que reafirmam o direito das mulheres na participação da educação e todos os outros direitos humanos inalienáveis, é imperioso um trabalho coletivo e colaborativo do poder público, das universidades e da sociedade civil para uma mudança política, educativa e administrativa que envolva o sistema prisional com mais cidadania e humanidade.

Dessa forma, organizamos o nosso trabalho de Doutorado em quatro seções: 1. Introdução; 2. A prisão; 3. A memória do processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié; 4. Análise dos dados; Considerações não finais, além das Referências e dos Anexos.

Na primeira seção, que é esta Introdução, são apresentados elementos de natureza diversos, a exemplo de documentos legais e aspectos relacionados aos contextos macro da sociedade e micro da prisão. O contexto macro está associado às condições históricas, econômicas, sociais e culturais das mulheres e o contexto micro se refere à estrutura física e objetiva da prisão e também às questões subjetivas ligadas às mulheres privadas de liberdade. Apresentamos ainda a nossa implicação com o objeto da pesquisa que, ao ser articulada em uma teia complexa, possibilitaram-nos a compreensão do contexto e da construção do problema de pesquisa, bem como a definição dos objetivos e do percurso metodológico.

Na segunda seção intitulada “A prisão”, subdividimos em duas subseções: a prisão no Brasil e a prisão de mulheres. A primeira subseção “A prisão no Brasil” aborda a chegada das Ordenações Afonsinas, Ordenações Manuelinas e Ordenações Filipinas, bem como todas as formas de punição e prisão como o Aljube, o Calabouço, a Presiganga, a Casa de Correção do Rio de Janeiro, primeira penitenciária do Brasil e da América Latina, e a Casa de Prisão com Trabalho, primeiro espaço prisional criado na Bahia. E traz também os primeiros estudos do jurista Lemos Brito registrados em três relatórios que tratam sobre as precárias condições das prisões brasileiras, a necessidade da separação de mulheres e crianças dos homens adultos presos e a separação das pessoas presas de acordo com os tipos de delinquência. A segunda subseção “A prisão de mulheres” trata da participação, em 1891, da Congregação Católica das Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d’Angers na fundação das primeiras casas penais femininas brasileiras; a criação do Patronato das Presas e a fundação da Penitenciária Madre Pelletier, primeira instituição prisional feminina no Brasil. Trazemos, ainda, uma discussão sobre o atraso na implantação de espaços prisionais exclusivos para mulheres e a evolução do encarceramento da população feminina, bem como a ausência de mecanismos de enfrentamento para essa realidade.

Na terceira seção nomeada “A memória do processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié” está subdividida em duas subseções: a Memória Coletiva e as políticas de educação no sistema prisional da Bahia. A primeira subseção “A Memória Coletiva” trata dos pressupostos teóricos da Memória Coletiva como um fenômeno eminentemente coletivo e, também, das categorias da Memória Coletiva elencadas por Halbwachs em linguagem; tempo e espaço; família; religião e classes sociais com suas tradições. A segunda subseção “As políticas de educação no sistema prisional da Bahia” aborda diversos aspectos relacionados à educação das mulheres no sistema prisional, destacando os tipos de estabelecimentos prisionais e sua arquitetura para o atendimento à população feminina; descreve o perfil das mulheres quanto ao grau de escolaridade e analisa a legislação referente ao Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e seus desdobramentos em relação à construção dos três planos de educação voltados para o sistema prisional do Estado da Bahia.

Na quarta seção intitulada “Análise dos dados”, discutimos a representação física da escola no modelo de um Anexo Escolar dentro do Conjunto Penal de Jequié; apresentamos a matriz curricular vigente e problematizamos questões voltadas às políticas de educação nas prisões no Estado da Bahia, sobretudo no âmbito do atendimento às mulheres.

Por último, nas Considerações não finais, ponderamos que a implementação da escola para o atendimento das mulheres em um sistema prisional deve fazer parte de um processo educativo mais amplo que ultrapasse os limites estritamente escolares. Discutimos também a invisibilidade da mulher privada de liberdade nas políticas educacionais do Anexo Escolar do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito, tendo em vista que o acesso das mulheres privadas de liberdade aos estudos escolares só ocorreu em 2009, após 8 anos de funcionamento da escola. E, mesmo assim, durante todos esses anos, até a presente data, não foi ofertado a elas o Ensino Médio, embora tendo como público-alvo alunas (mulheres privadas de liberdade) que são concluintes do Ensino Fundamental II. Possivelmente, a invisibilidade das mulheres privadas de liberdade faça parte de um apagamento social associado a uma Memória Coletiva sobre mulheres transgressoras, fazendo com que essa Memória machista, misógina e excludente também se normalize nas condutas institucionais. A escola, ao não viabilizar discussões acerca de gênero, acaba também por reproduzir ações pedagógicas em que o patriarcalismo histórico é repercutido pela ausência de oportunidades às mulheres privadas de liberdade. Sendo assim, é imperioso que o acesso à educação, bem como a outros direitos humanos inalienáveis seja

sempre garantido às mulheres privadas de liberdade, a fim de fortalecer relações sociais de autonomia, emancipação e empoderamento.

2 A PRISÃO

A prisão foi criada, historicamente, como forma de punir, às vezes até com a vida, àquele ou àqueles considerados não cumpridores das leis sociais vigentes de cada época. Ao longo dos tempos, essa forma de sanção foi se alterando de acordo com os preceitos religiosos, políticos, sexuais e econômicos de cada sociedade, no entanto, a sua função primeira que consiste na reeducação humana sempre esteve longe de ser alcançada.

Nesta seção, apresentamos a memória da prisão no Brasil focando em duas perspectivas: a prisão no Brasil e a prisão de mulheres. Na primeira subseção “A prisão no Brasil”, tratamos das três Ordenações do Reino de Portugal que regulamentavam os aspectos legais da conduta dos súditos no Brasil, que foram as Ordenações Afonsinas, Ordenações Manuelinas e Ordenações Filipinas, bem como todas as formas de punição e prisão. Tais como o Aljube; o Calabouço; a Presiganga; a Casa de Correção do Rio de Janeiro, primeira penitenciária do Brasil e da América Latina, e Casa de Prisão com Trabalho, primeiro espaço prisional criado no Estado da Bahia. E, também, abordamos as discussões políticas acerca do encarceramento no Brasil que corroboraram no Relatório do penitenciário Lemos Brito, no final da década de 20, do século passado.

Na segunda subseção, “A prisão de mulheres”, tratamos da participação, em 1891, da Congregação Católica das Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d’Angers na fundação das primeiras casas penais femininas brasileiras; a criação do Patronato das Presas e a fundação da Penitenciária Madre Pelletier, primeira instituição prisional feminina no Brasil, fundada em 1937, no Rio Grande do Sul. Também, abordamos as legislações promulgadas pelo Governo de Getúlio Vargas, no primeiro mandato (1934-1945), que regulamentam a implantação de presídios para a população feminina, sendo os primeiros, o Presídio das Mulheres em São Paulo e a Penitenciária Feminina do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, ambos fundados em 1942, até chegarmos na Bahia, onde, somente em 1990, foi instituído o primeiro espaço prisional exclusivo para a população feminina. Trazemos ainda uma discussão acerca da evolução do encarceramento da população feminina, o perfil dessas mulheres, a vulnerabilidade social, a baixa escolaridade, as condições de encarceramento, bem como a ausência de mecanismos de enfrentamento dessa realidade.

2.1 A prisão no Brasil

O Brasil, no período colonial (1500-1822), passou por três Ordenações, designadas por Ordenações do Reino de Portugal, que se constituíam em ordens, decisões ou normas jurídicas do Direito português para regulamentar os aspectos legais da conduta dos súditos, denominadas pelo nome dos reis. As Ordenações foram: Ordenações Afonsinas ou Código Afonsino (1446 a 1514); Ordenações Manuelinas ou Código Manuelino (1521 a 1595) e Ordenações Filipinas ou Código Filipino (1603 a 1830) (DOTTI, 1998).

No período da invasão portuguesa na região, nomeada hoje de Brasil, a legislação adotada foi a das Ordenações Afonsinas, primeiro código completo instalado na Europa, após a Idade Média, promulgado em 1446 por D. Afonso V (1432-1481). Nelas, o caráter da prisão era custodial com o intuito de evitar a fuga e servia para assegurar o pagamento de penas pecuniárias (DOTTI, 1998). Em 1521, as Ordenações Afonsinas foram substituídas pelas Ordenações Manuelinas, de D. Manuel I (1469-1521), em que a prisão era ainda preventiva até o julgamento e condenação do réu. A diferença entre essas duas Ordenações, segundo Dotti (1998, p. 43), consistia em “alguns dispositivos voltados à regulamentação do cumprimento da prisão (lugares ou situações especiais), quando considerada pena”. Por volta de 1569, o jurista D. Duarte Nunes de Leão (1530-1608) fez a compilação das diversas legislações extravagantes⁵, mas sempre com o caráter coercitivo e retributivo. Coercitivo com a finalidade de pressionar a população a não ter determinadas condutas tidas como danosas à sociedade da época, e retributivo, no sentido que, caso as pessoas violassem essas convenções sociais estabelecidas pelo poder soberano do rei, representante da lei, sofreriam castigos e condenações pecuniárias (DOTTI, 1998).

Em 1603, as Ordenações Filipinas ou Código Filipino de D. Felipe II (1527-1598) entraram em vigor e foi até 1830 com a inclusão de penas mais severas que variavam da perda da liberdade, mutilação e pena de morte, além de penas infamantes (DOTTI, 1998). A aplicação de penas mais endurecidas tem o sentido de não somente matar os réus, “[...], mas de relacionar a gravidade de sua falta ao rigor da punição, fazer com que o sofrimento do condenado inspire temor e sirva de exemplo, expirando suas culpas e restaurando o poder real violado pelo crime em toda a sua força e plenitude” (LARA, 1999, p. 35). Assim, a figura do rei estaria firmando o seu poder como representante da justiça, além de estabelecer a manutenção da ordem social.

⁵Legislação extravagante se refere à lei que não está prevista nos códigos, mas que é válida e pode ser utilizada para montar sentenças ou tipificar crimes. Por exemplo, os crimes hediondos não estão tipificados no código penal, mas na Lei dos Crimes Hediondos (FERREIRA; PORTOCARRERO, 2021).

No Rio de Janeiro, há indícios de ter tido alguma espécie de prisão, pois, no “livro de provisões”, contemporâneo da fundação da Cidade, registra a investidura de Francisco Fernandes como ‘alcaide e carcereiro’ pelo Capitão-Mor Estácio de Sá, e data aos 13 de setembro de 1566” (COTRIM NETO, 1971, p. 29). Entretanto, a notícia de um estabelecimento penal data de 20 de janeiro de 1567, quando Mem de Sá (1500-1572) transfere a casa penal para o Morro do Castelo, no Rio de Janeiro, segundo Cotrim Neto (1971, p. 29), “construiu-se ali a primeira cadeia, na época – no dizer de Vivaldo Coaracy – ‘um dos edifícios públicos de maior importância e urgência, e que quase sempre ficasse conjugado à Casa do Conselho ou Câmara”. Devido às fugas, o local foi substituído e, assim, em 1669, foi autorizada a construção de um novo prédio, no entanto, a arquitetura deveria atender às pessoas da nobreza. Nesta época, as mulheres, independentemente da classe social, poderiam ser presas, no entanto eram separadas de outras mulheres consideradas sem condição social, que ficavam na enxovia, ou seja, na parte térrea ou lajeada da prisão, conforme afirma Cotrim Neto:

Só em 1679, resolvia-se que o novo estabelecimento prisional deveria dispor de um quarto para os “homens nobres” e outro para as “mulheres nobres”, pois aconselhava-se que estas não se misturassem ‘com vagabundas e negras na enxovia comum’, nem aqueles com ‘os capoeiras e ladrões de baixa extração. (COTRIM NETO, 1971, p. 30).

As mulheres negras e escravizadas eram as que mais sofriam, eram jogadas e esquecidas nesses lugares. Durante o século XVII e XVIII, esse espaço penal, conhecido por Cadeia Velha, em razão da precariedade do imóvel, mesmo sendo utilizado, sofreu reformas para que não desabasse em cima das pessoas presas, até a construção de um outro prédio no mesmo local. E, nesse período, o bispo D. Frei Antônio de Guadalupe obteve da Câmara a permissão do foro para a construção do primeiro Aljube⁶, fundado no Rio de Janeiro, em 1732, prisão eclesiástica destinada aos padres condenados, feiticeiros e bruxos para punições da Inquisição (COTRIM NETO, 1971). Para a confirmação da isenção dos impostos, o ouvidor geral escreveu ao Rei de Portugal confirmando que o bispo D. Frei Antônio arcou com a construção do Aljube em terras foreiras à Câmara e, também, construiu um lugar destinado às mulheres, conforme Fazenda:

[...] fizera allí uma casa particular para se depositarem as mulheres que houvessem de casar ou divorciarem-se de seus maridos, do que resultava vantagens aos moradores por se livrarem da vexação, com que os juizes ecclesiasticos os obrigavam a ser depositarios das dietas mulheres, sentindo a

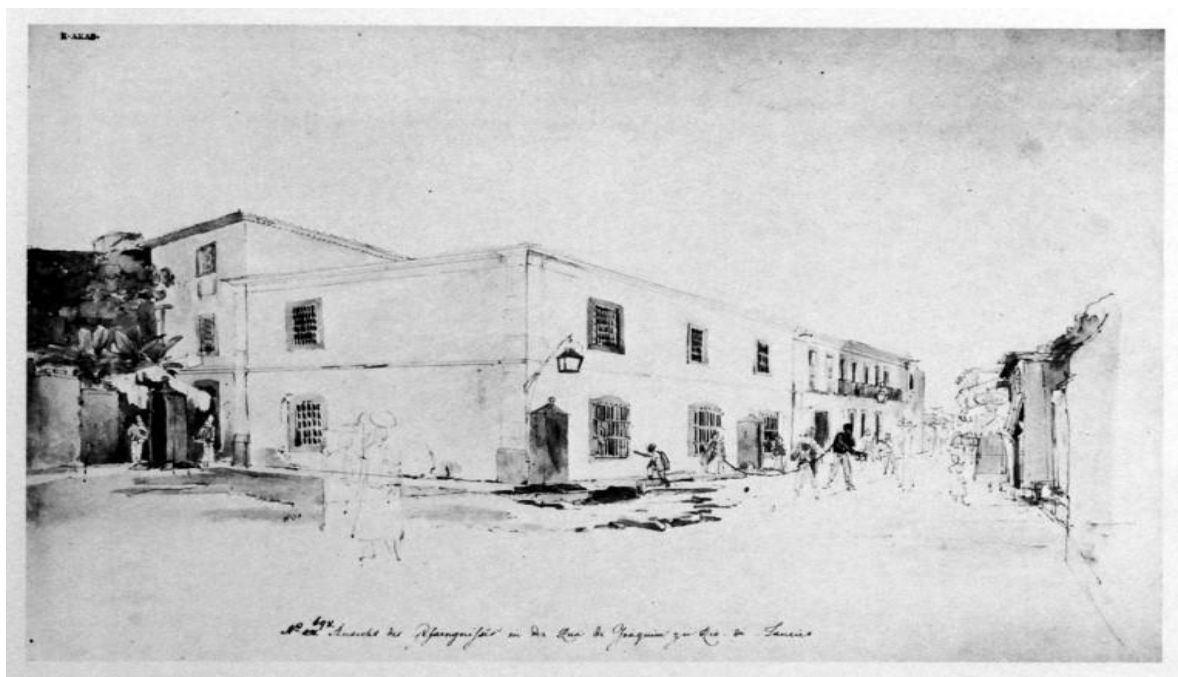
⁶Do árabe *al-jubb*, significa cisterna, poço; designa também prisão profunda e obscura, caverna, antro. LÉXICO.P.T. **Dicionário português europeu**. Dicionário de Português Online com significados, definições e sinônimos de mais 320.000 palavras da língua portuguesa. (LÉXICO, s.d.).

despesa de as sustentarem e o trabalho de cuidarem de sua custodia, além da publica utilidade que resulta ao socego das cadêas seculares, ficando com o dicto Aljube livres das perturbações, que nellas ordinariamente costumam fazer os clerigos presos, como succedeu na resistencia que contra a justiça fizeram os presos da enxovia daquella cidade, fomentados por uns clerigos que se achavam na mesma prisão, para cujo socego fõra necessario a elle Ouvidor ir pessoalmente coro uma companhia de soldados a mesma cadêa. (FAZENDA, 1924, p. 358).

O Aljube era um lugar de péssimas condições, situado no subterrâneo junto a um mosteiro, a maioria dos presos, naquela época, era constituído por pessoas escravizadas ou livres, condenados ou que aguardavam julgamento; os crimes, em geral, variavam de pequenos delitos, desobediência, vadiagem ou mendicância, homicídios (AZEVEDO, 2018).

Na Figura 1, podemos observar o desenho de Thomas Ender, de 1817, em que retrata o Aljube situado na parte subterrânea do prédio da Câmara, no Rio de Janeiro. Essa localização colada ao Morro da Conceição trazia umidade e insalubridade às pessoas presas.

Figura 1 – Aljube do Rio de Janeiro, em 1817



Fonte: Vista da entrada, ao lado esquerdo, do Aljube, próximo ao Morro da Conceição, no Rio de Janeiro, em 1817.⁷

O livro **Pequeno panorama, ou descrição dos principaes edificios da cidade do Rio de Janeiro**, de Manuel Duarte Moreira de Azevedo, de 1862, reeditado em 2018, traz uma

⁷Desenho de Thomas Ender – Akademie der Bildenden Künste Wien – retratando a vista da prisão (Aljube) na Rua Joaquim, no Rio de Janeiro (FAZENDA, 1924).

análise descritiva das péssimas condições de como viviam as pessoas presas no Aljube, identificados por homens e mulheres, criminosos, pessoas escravizadas e livres, libertos e militares:

[...] não era uma cadeia, era um antro; não era um cárcere, era um sepulcro. [...] quase todos envenenados pelo ar insalubre e pestífero da enfermaria passavam do leito da doença para o leito da morte. [...]. Havia confusão de crimes, de idades, de sexos e de condições [...]. (AZEVEDO, 2018, p. 137).

No Aljube, a mistura por idade, sexo e delitos das pessoas presas aliada à falta de higiene, à precariedade do vestuário (as roupas eram farrapos), ao mau cheiro devido à má construção dos esgotos, além da ausência de ventilação e iluminação, levava alguns, no verão, à morte por asfixia, já que dormiam por cima de pedras úmidas (MOTTA, 2011, p. 94). Também, a fome dava um cenário de horror, embora a Santa Casa de Misericórdia fosse a responsável pela alimentação, na maior parte das vezes, as pessoas presas viviam de doação, com uma única refeição por dia. Um outro problema era a superlotação, o Aljube fora construído para 12 a 20 pessoas, no entanto, abrigavam 390 pessoas presas (MOTA, 2011). Com a chegada da Corte Imperial no Brasil, em 22 de janeiro de 1808, os presos foram transferidos para o Aljube e depois, em 1856, para a Cadeia Nova, a futura Casa de Correção, no Rio de Janeiro.

É importante assinalar que o Aljube não era o único lugar prisional em que ocorriam essas barbáries, havia outros tipos de prisão como o Calabouço. Este era um local também subterrâneo, úmido, sem ventilação e de odor fétido, uma prisão destinada exclusivamente para as pessoas escravizadas recapturadas ou com punição disciplinar. No entanto, o Calabouço não se constituía como um lugar exclusivo onde as pessoas escravizadas poderiam estar aprisionadas, elas poderiam ser presas em quaisquer outros espaços.

Grande parte das pessoas escravizadas era enviada para o Calabouço pelos seus senhores para receberem açoites corretivos com uma taxa paga pelos serviços prestados ao Estado. De acordo com Holloway:

Na década de 1820, as autoridades que os aplicavam [açoites], a pedido dos donos, cobravam uma taxa mínima de 160 réis por centena de golpes, mais 40 réis por dia para subsistência, sem fazer perguntas sobre a ofensa cometida contra o dono ou seus interesses. (HOLLOWAY, 2009, p. 255).

Havia, nessa época, um livro-razão, espécie de livro de contabilidade, onde há o registro do pagamento dos serviços de açoite no ano de 1826, assinalando que “naquele ano, um total de 1.786 escravos, entre os quais 262 mulheres, foram chicoteados no Calabouço a pedido de

seus senhores, o que dá em média de quase cinco por dia (HOLLOWAY, 2009, p. 256). O historiador analisa que o açoite representava uma manutenção do sistema e não apenas como uma prestação de serviço disciplinar realizado pelo Estado, com taxa paga pelos senhores das pessoas escravizadas, uma vez que a violência física e o controle faziam parte da estrutura da manutenção da economia. Os homens chicoteadores também eram prisioneiros, Holloway informa que:

Em abril de 1833, por exemplo, havia um total de 198 escravos no Calabouço quando o chefe de polícia, Eusébio de Queiroz, inspecionou o local: 192 deles “fugidos, por correição e a requerimento de seus senhores”. Os outros seis eram sentenciados por processo criminal, inclusive “Antônio, escravo de Paula Ribeiro de Brito, sentenciado por toda a vida, serve de açoitador”, e mais “Joaquim Benguela, escravo de Amaro Velho, sentenciado por 10 anos, serve de açoitador”. (HOLLOWAY, 2009, p. 256).

No Calabouço, eram também mantidas pessoas escravizadas presas oriundas de diversas situações, como parte de espólio de heranças; escravizados vendidos aguardando os novos proprietários; fugitivos capturados ou pessoas escravizadas que cometeram pequenas infrações como jogar capoeira, considerada, na época, como crime de vadiagem. A alimentação era bastante escassa, mesmo com o recebimento das taxas de seus proprietários e se “os valores devidos pelo sustento do escravo ou pela correção que lhe fora aplicada ultrapassavam aquilo que o dono achava que o escravo valia, ele simplesmente abandonava sua propriedade humana” (HOLLOWAY, 2009, p. 257). Essa situação era recorrente, o que levava essas pessoas escravizadas à venda em leilão com a finalidade de cobrir os gastos do Governo.

No período de 1831 a 1832, Diogo Antônio Feijó, Ministro da Justiça, determinou normas sobre a relação do Estado e dos proprietários de pessoas escravizadas, com a redução do número de chicotadas e a separação da correção de infrações menores dada pelos proprietários com os crimes de âmbito do sistema judicial. No entanto, essas normas não se opunham que a pessoa escravizada fosse “comprada, vendida, amarrada, agrilhoadada, açoitada ou atirada nas masmorras fétidas, com ferros grampeando o pescoço e pernas” (HOLLOWAY, 2009, p. 258). O Estado prescrevia normas para que os proprietários das pessoas escravizadas exercessem suas autoridades no âmbito privado e não mais no público, embora permanecesse o Calabouço.

No final da década de 1830, os presos denominados de libambos⁸, já haviam saído do cenário da cidade, assim como o chicoteamento em espaços públicos, as punições agora eram realizadas de forma considerada mais comedida em espaços privados como nas prisões. Em 1837, o Calabouço dos escravos foi transferido para a Casa de Correção, uma edificação ainda em construção, com o intuito de os presos não somente saírem daquelas péssimas condições de ambiente insalubre, mas para trabalharem na construção da própria prisão e em outras obras, tais como “na construção de estradas e no carregamento de pedras para aterrar os brejos” (HOLLOWAY, 2009, p. 259). A prisão do Calabouço da Casa de Correção era constituída por “duas grandes celas que, juntas, podiam comportar trezentos homens, mais uma cela menor, no piso superior, com espaço para trinta a quarenta mulheres” (HOLLOWAY, 2009, p. 260).

Os motivos de aprisionamento das pessoas escravizadas não se constituíam em atos perigosos, conforme constam no livro de matrícula de entrada na prisão do Calabouço, os registros eram: capoeira; ser castigado (mandados pelos seus senhores como forma de acabar a rebeldia); fugido; fora de horas (escapular alguns momentos do trabalho); desordem; furto; uso de armas proibidas; insultos; averiguações; embriaguez; entrar em casa alheia; desobediências; espancamento; insubordinação; jogos ilícitos e nada consta. No entanto, por estas motivações ou mesmo por nenhuma, as pessoas escravizadas presas eram castigadas com açoites e muitos morriam pelas consequências dessas punições (HOLLOWAY, 2009).

A prisão, ao longo da existência do Calabouço até o seu fechamento em 1874, se deve efetivamente pela ameaça que as pessoas escravizadas representavam ao sistema de controle do poder social vigente. Assim, para a manutenção da ordem e do sistema de produção com mão de obra barata, a pessoa escravizada para a elite hegemônica da época não era considerada um ser humano, mas sim um ente coisificado.

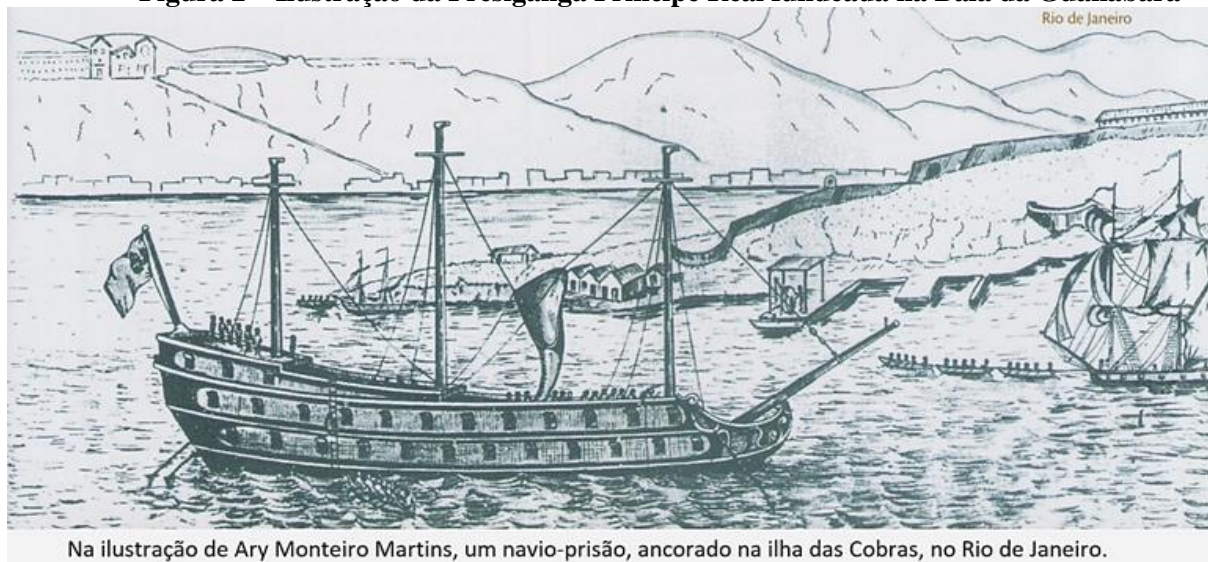
Um outro tipo de prisão adotado no Brasil foi a Presiganga⁹, que significa navio que serve de prisão flutuante, destacamos neste estudo, a primeira Presiganga Príncipe Real, no Rio de Janeiro, de 1808, e a Presiganga Piranga, na Bahia, em 1824. A nau Príncipe Real se tornou a primeira Presiganga no Brasil, trouxe, em 1807, de Portugal, a Rainha D. Maria I e o príncipe regente Dom João VI, na época da transferência da Corte portuguesa para a colônia da América. Esta prisão flutuante ficou fundeada na Baía de Guanabara, entre 1808 e 1830, sob a

⁸Libambos eram chamados os presos que eram acorrentados pelo pescoço uns aos outros por uma argola de ferro (HOLLOWAY, 2009).

⁹O nome Presiganga é um nome abreviado do termo inglês *press-gang* (gangue da imprensa ou impressão), eram grupos que prendiam à força homens de variadas nações para o serviço militar ou naval nos portos britânicos. No Brasil, as Presigangas eram navios velhos, desarmados e inativos para combate, necessitados de grandes reparos, serviram de prisão flutuante no período de 1808 a 1833 (FONSECA, 2009).

responsabilidade do Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro (FONSECA, 2009). Na Figura 2, apresentamos a ilustração da Presiganga Príncipe Real na Baía da Guanabara, no Rio de Janeiro, desenhada por Ary Monteiro Martins.

Figura 2 – Ilustração da Presiganga Príncipe Real fundeada na Baía da Guanabara



Na ilustração de Ary Monteiro Martins, um navio-prisão, ancorado na ilha das Cobras, no Rio de Janeiro.

Fonte: Blog Anjoivida (TAVARES, 2018).

As normas severas das presigangas na época colonial, conforme Fonseca (2009), são semelhantes ao trabalho forçado e a punição corporal das antigas galés romanas, visto que essas práticas desumanas eram amparadas pela legislação. A prisão nas Presigangas era uma forma de obrigar os presos aos trabalhos forçados e, nesse contexto, a Marinha brasileira usava-os como mão-de-obra barata para a execução de serviço militar-naval, a exemplo dos reparos nos navios de guerra e na construção do dique na Ilha das Cobras, no Rio de Janeiro.

A população na Presiganga Príncipe Real já chegou a ter “542 homens presos, sendo 399 galés¹⁰, 107 prisioneiros de guerra e 36 escravos em correção¹¹”. A disciplina era rígida, todos os presos cumpriam horário, usavam uniformes e recebiam o mesmo tipo de alimentação (FONSECA, 2008, p. 97). Os castigos corporais eram intensos, segundo Tavares (2018, p. 1), “se algum preso diminuísse o ritmo de trabalho ou parasse para se coçar – pois viviam cobertos de piolhos, percevejos e muquiranas¹², além de feridas abertas nas pernas –, era chicoteado vinte ou trinta vezes”.

¹⁰Galés, termo usado para os “homens do povo acusados de crimes considerados graves, sentenciados pela Justiça comum ou militar, condenados a alguns anos ou por toda a vida a trabalhos públicos e pesados, geralmente em docas, no período sazonal” (FONSECA, 2008, p. 97).

¹¹Escravos de correção eram homens escravizados “mandados para o navio-presídio por seus proprietários, mas para serem empregados no serviço interno da nau” (FONSECA, 2008, p. 97).

¹²Muquirana é o nome popular de um tipo de piolho que se aloja no corpo - *Pediculus humanus corporis*.

Estar preso em uma Presiganga era um sofrimento constante, essa situação foi divulgada em 25 de maio de 1829, através da circulação de um documento anônimo de 47 páginas intitulado “Dissertação abreviada sobre a horrível masmorra chamada Presiganga existente no Rio de Janeiro”. Denúncia atribuída ao político e jornalista Cipriano Barata¹³, preso político por diversas vezes, devido a sua ferrenha defesa pela Constituição e pelos direitos humanos, conforme dito logo abaixo do título do documento anônimo “Escrito por um Defensor da Constituição e dos direitos do homem” (TAVARES, 2004). O pesquisador Tavares (2004) relata que Cipriano Barata, neste documento, denuncia a suspeita de conluio entre juízes e desembargadores para favorecer o Governo Imperial com mão de obra gratuita para os trabalhos públicos. Haja vista que os sentenciados eram “carpinteiros, ferreiros, trabalhadores em pedreiras e outros oficiais mecânicos pobres e desvalidos a trabalhos forçados” (TAVARES, 2004, p. 10). Além dos presos serem quase sempre uma pessoa preta, já apontando a perseguição existente, Tavares relata que:

Logo que os desembargadores condenavam a trabalhos forçados, a pessoa era arrastada à presença do comandante, que lia a sentença e a guia que o identificava, ordenando que lhe colocassem "grilhões nos pés" - substituídos no dia seguinte por correntes que o ligavam a outro preso, quase sempre "um preto". (TAVARES, 2018, p. 11).

Na denúncia de Barata, que descreve os martírios das pessoas presas em Presigangas, alerta também para o silenciamento da Imprensa da época e dos desembargadores que atuavam como se estivessem regidos pelas antigas leis portuguesas das Ordenações Manuelinas (1521-1595) e que era necessário que houvesse um Governo Constitucional e com humanidade (TAVARES, 2004).

Na Bahia, a partir de 1824, a Fragata Piranga funcionou como Presiganga também com péssimas condições prisionais, descrita em 1832 pelo jornal **O Portacolo** como:

[...] casa de tormento escura, abafada, quente e imunda; tão imunda e tão quente que os presos tinham que se conservar de todo nus padecendo de enfermidades da pele, como chagas, sarnas e erisipelas, originadas não só pelo ar abafado e miasmas pestilentos que exala o antro, mas ainda pela transpiração de corpos, pois às vezes se contam ali 400 infelizes. (O PORTACOLO, 1832)¹⁴.

¹³Cipriano José Barata de Almeida (1762-1838), médico e jornalista que, influenciado pela Revolução Francesa, tinha ideias liberais e republicanas. Foi preso diversas vezes, participou da Inconfidência Baiana em 1798 e da Revolução Pernambucana em 1817 e fez parte das sociedades secretas que lutavam pela independência e pelo constitucionalismo. Lutava por condições dignas às pessoas presas. (ABREU, 2010).

¹⁴**O Portacolo**, edição de 8 de agosto de 1832. Centro de Digitalização, Núcleo das Tecnologias de Informação e Comunicação da UFBA, (CD-Núcleo TIC), Rolo de microfilme 030.

O Jornal **O Portacolo** trazia a descrição do porão da Presiganga, onde ficavam os presos considerados rebeldes, comparando a uma “caverna medonha e escura como a noite, [que] permanecia constantemente com 30 a 40 polegadas de água, habitada por uma infinidade de ratos e répteis imundos e venenosos” (TRINDADE, 2007, p. 38). Tais relatos apontam para as péssimas condições em que os presos ficavam, a Presiganga, segundo Silva (1971), era denominada pelas pessoas por “Touro de Pirilo¹⁵”, “Retrato do Inferno” e “Cárcere Horrível da Inquisição”.

Após sucessivas denúncias sobre as torturas e as condições degradantes em que os presos viviam nas presigangas no Brasil, esse tipo de prisão-navio encerrou suas atividades prisionais em 1830 na maioria dos Estados brasileiros. Embora houvesse tido um forte movimento para extinguir a prisão em embarcações, a prisão em terra firme não alterava o pensamento sobre o encarceramento, uma vez que o regime de castigos, suplícios e trabalho extenuante era como a sociedade da primeira metade do século XIX compreendia a ordem e a manutenção da economia. Não há notícias de que houvesse mulheres presas no Brasil em Presigangas.

Até o ano de 1834, não havia cadeias seguras e arejadas, as pessoas presas não eram separadas pelos crimes cometidos, por gênero e idade, como estabeleciam os preceitos constitucionais de 1824 (BRASIL, 1924), as prisões eram locais dos pobres, delinquentes, prostitutas entre outros que vagavam pela cidade. Nesse contexto sobre a atuação das prisões, foi iniciada em 1834 a construção da primeira instituição penitenciária oficial em terra firme e primeira penitenciária na América Latina, a Casa de Correção do Rio de Janeiro, também chamada de Casa de Correção da Corte¹⁶, mas só foi inaugurada em 6 de julho de 1850, devido às dificuldades financeiras e políticas da época (CHAZKEL, 2009).

A obra da Casa de Correção da Corte foi baseada nas prisões dos Estados Unidos e nos modelos e recomendações da Inglaterra, “refletindo a mudança doutrinal de u

m modelo prisional estritamente punitivo para o ideal de regeneração por meio do trabalho árduo, [...] concebida para acomodar detentos sentenciados à prisão com trabalho”

¹⁵Perilo de Atenas inventou o “Touro de Bronze” para Fálaris (séc.VI a.C.), um instrumento de tortura que consistia em um equipamento todo em bronze, oco com um artefato acústico de sopro e uma porta lateral. Os condenados eram trancados e colocados em uma fogueira, à medida que o metal ia aquecendo, as pessoas iam fritando, ficando sem ar e os gemidos eram comparados a um touro bufando. (BIBLIOTECA HISTÓRICA, s/d).

¹⁶É importante destacar que esta obra foi instituída ainda por Carta Régia, de 8 de julho de 1796, que determinava a sua construção (CHAZKEL, 2009). A finalidade era atender a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), no Art. 179, que dedica os incisos XVIII, XIX, XX e XXI para o Código Civil e Criminal. O Inciso XXI estabelece que “As Cadêas serão seguras, limpas, o bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos, conforme suas circunstancias, e natureza dos seus crimes (*sic*)” (BRASIL, 1824).

(CHAZKEL, 2009, p. 10). O seu modelo arquitetônico era o panóptico, cujo mecanismo é de total vigilância e controle.

Em 1856, foi construída a Casa de Detenção, a partir do andar térreo da Casa de Correção, com capacidade para 160 presos, porém, a Lei não diferenciava a categoria dos presos. Em geral, na Casa de Detenção, ficavam as pessoas escravizadas acusadas de algum delito que, muitas das vezes, era somente o crime de fuga. Elas “[...] permaneciam em custódia do Estado mesmo que não tivessem sido indiciadas por crime nenhum e eram compelidas a trabalhar para o Governo, principalmente nos serviços e projetos de infraestrutura pública” (CHAZKEL, 2009, p. 10). A prisão era uma forma que o Governo usava para ter uma mão de obra gratuita e, também, prender pessoas consideradas doentes mentais, que “ou iam para a cadeia ou eram levadas para os Asilos das Casas de Misericórdia”¹⁷ (CARNEIRO, 1993, p. 147).

A Lei nº 3.397, de 24 de novembro de 1888 (BRASIL, 1888), estabelecia uma distinção entre prisão sem trabalho e prisão com trabalho. Determinava que a Casa de Detenção do Rio de Janeiro era destinada para as pessoas que estivessem cumprindo pena sem trabalho e a Casa de Correção era “exclusivamente [para] aqueles condenados à servidão penal ou ‘prisão com trabalho’. Os nomes destas duas instituições resumem seus respectivos propósitos: uma desejava corrigir e a outra simplesmente deter” (CHAZKEL, 2009, p. 11).

Embora a Casa de Correção do Rio de Janeiro tenha sido a primeira instituição prisional do Brasil designada, em 1796, por Carta Régia (CHAZKEL, 2009), na Bahia, há registros da Cadeia da Relação que demonstram ser o espaço prisional mais antigo no país. Localizada no subsolo da Câmara Municipal de Salvador, a instituição tem registros que datam o ano de 1645 (TRINDADE, 2015). Mas, “Somente em 1845, ela [Cadeia da Relação] foi transferida para a fortaleza do Barbalho, que passou a chamar-se Cadeia do Barbalho até ser, definitivamente, desativada em 1864 (TRINDADE, 2015, p. 1).

A primeira penitenciária na Bahia recebeu o nome de Casa de Prisão com Trabalho, fundada oficialmente na cidade de Salvador, em 14 de outubro de 1863, quando entrou em vigor

¹⁷Em 1874, em Salvador, foi fundado o Asilo dos Alienados de São João de Deus, que recebia pessoas negras, mendigos, espoliados e doentes, que eram consideradas um perigo para as ruas da cidade, que “[...] quando não se transformavam em caso de polícia, acabavam internados como loucos alienados mentais” (CARNEIRO, 1993, p. 147). Muitos negros e negras presas em asilos não sofriam especificamente de transtornos mentais, mas eram recolhidos simplesmente por trazerem em seus corpos marcas de raquitismo, sarna, furúnculos, erisipela, elefantíase dentre outras moléstias. Em suma, “muitos destes negros livres representavam para a sociedade brasileira (machista, elitista e racista) um elemento incômodo, indesejável” (CARNEIRO, 1993, p. 147).

o seu primeiro regulamento, no entanto, desde 1861, o estabelecimento penal já abrigava presos (TRINDADE, 2015).

Em Salvador, na época do século XIX, funcionavam seis cadeias públicas, conforme podemos observar, na Figura 3, as suas localizações no Mapa topográfico com a indicação das setas apontando para os espaços prisionais e seus respectivos períodos de funcionamento.

Figura 3 – Mapa com a localização dos espaços prisionais de Salvador no século XIX



Fonte: Mapa topográfico da cidade de Salvador, de 1861, por Carlos Augusto Weyll. Imagem extraída do artigo científico de Trindade (2015).

Assim, nesta Figura 3, à esquerda no canto superior, a seta está apontando a Casa de Prisão com Trabalho (1861-1902); na parte superior do meio do Mapa, a seta indica a Cadeia do Barbalho (1845-1865); logo abaixo, no meio, a seta aponta a Cadeia da Correção (1833 até meados do século XX); na parte inferior, no meio, a seta indica para a Prisão do Arsenal da Marinha ou “das galés” (1592 a 1880 aproximadamente); à direita, no canto superior, a seta aponta a Cadeia da Relação (1640-1845) e, ainda, à direita, na parte inferior, a seta indica a Cadeia do Aljube (1833- 1861) (TRINDADE, 2015).

Na análise do Mapa, ainda na Figura 3, podemos observar que a localização das cadeias públicas vai se afastando do centro da cidade, na costa marinha, para o interior, à exceção da Prisão do Arsenal da Marinha e do Aljube. Mudanças que corroboram com a reforma prisional realizada no Brasil iniciada em 1834, que previa a transferência das cadeias da zona urbana para a periferia da cidade, além de outros regulamentos, conforme afirma Jorge:

Entre as soluções propostas estavam a diminuição das penas dos condenados, sugestões para a divisão dos trabalhos de limpeza da cadeia entre os presos,

construções de celas de isolamento, dutos de ventilação e o questionamento sobre o uso misto do prédio, pela câmara e pela cadeia. No relatório de 1834, pela primeira vez, levanta-se a seguinte questão: a partir da necessidade de se classificar e separar os presos, deve-se racionalizar o uso dos espaços da cadeia. (JORGE, 2000, p. 231).

Embora as propostas da reforma sejam questões que a Europa e os Estados Unidos já vinham discutindo, a elite brasileira clamava pela humanização das prisões, a estrutura escravocrata do país, reforçada pelo Código Criminal do Império de 1830 (BRASIL, 1830), ainda perpetuava as mesmas práticas carcerárias aviltantes. As penalidades, de acordo com Trindade (2009), consistiam em açoites somente para as pessoas escravizadas, pena para trabalhos forçados em galés era para homens livres ou escravos, as mulheres não eram condenadas a açoites, mas a pena de morte era para homens e mulheres, livres ou escravizados. Caso a mulher estivesse grávida, não haveria a pena de morte e nem julgamento, mas se merecesse somente depois de quarenta dias do parto. Segundo Trindade, a reforma prisional:

[...] Era um projeto civilizador que não se coadunava com a capital baiana, retrato da desigualdade social, onde a maioria da população vivia na mais absoluta pobreza. [...] em 1835, num universo de 65.500 habitantes, 42% eram escravos. Todo esse panorama representava um sério obstáculo para a adaptação da ideia penitenciária na Bahia. (TRINDADE, 2009, p. 55).

A Casa de Prisão com Trabalho foi construída para atender somente aos réus, cuja pena de prisão fosse de trabalho, sendo assim, restrita aos homens livres e libertos, ficando proibida às pessoas escravizadas com o intuito de proteger os interesses dos seus senhores. A pena a trabalhos forçados era destinada às pessoas escravizadas que, em geral, era realizado nas galés do Arsenal da Marinha, e a pena com trabalho era “cumprida dentro das penitenciárias em oficinas de trabalho – sapataria, marcenaria, funilaria, entre outras – e sob a orientação de um mestre de ofício” (TRINDADE, 2011, p. 172).

O Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (BRASIL, 1890), do novo Código Penal, e a Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891 (BRASIL, 1891), extinguiram as galés (trabalhos forçados); o banimento (perda do direito à nacionalidade); o desterro (quando o indivíduo é obrigado a permanecer no local para onde foi deportado); o degredo (forma de exílio que prevê também o aproveitamento do indivíduo para trabalhos perigosos) e, também, a prisão perpétua, que passa a ser prisão de 30 anos (CHAZKEL, 2009). Não obstante toda essa nova legislação, não se conseguiu retirar das prisões brasileiras as condições de maus-tratos, fome e suplícios.

No âmbito mundial, a reforma das prisões nos Estados Unidos já apresentava uma mudança, alguns países da Europa realizavam visitas e inspeções no sistema prisional, resultando na publicação de relatórios, livros, manuais e periódicos, repercutindo com a organização do Congresso Internacional Penitenciário de Londres (1872), Estocolmo (1878) e Roma (1885) (VASQUEZ, 2013).

No início do século XX, em 1907, conforme relata Pedroso, o Ministério da Justiça fez um estudo sobre o sistema prisional brasileiro, no qual denunciava as péssimas condições da Casa de Detenção do Rio de Janeiro:

Casa de Detenção, destinada à prisão provisória dos indiciados e à correção policial, indubitavelmente, colocada em um raio do mesmo edifício [da Casa de Correção], consiste em um amálgama tumultuário e infecto de homens, mulheres e crianças, promiscuamente lançados em compartimentos desguarnecidos e imundos, com flagrante infração de todas as regras da hygiene e da moral. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1907, *apud* PEDROSO, 2003, p. 72-73).

Nesse período de início de século, foram construídos outros espaços prisionais atendendo às diferenças de gênero, de faixa etária e de tipificação de crimes. Dessa forma, ficaram separados homens, mulheres, menores de idade e doentes mentais, assim como contraventores, processados, criminosos e outros com delitos de menor gravidade, mas sem atender a toda população carcerária. Os espaços prisionais que foram construídos, eram denominados por: asilos de contraventores, asilo de menores, manicômios criminais e cárceres de mulheres, conforme as funções estabelecidas. Pedroso esclarece que:

Os asilos de contraventores, tinham por finalidade o encarceramento dos ébrios, vagabundos, mendigos, em suma, os antissociais.

Os asilos de menores se propunham a empregar uma pedagogia corretiva à delinquência infantil. Pressupondo a inocência do réu, foi proposto uma prisão de processados, considerando-se não conveniente misturá-los com delinquentes já condenados ou provavelmente criminosos.

Os manicômios criminais foram idealizados para aqueles que sofriam alienação mental e requeriam um regime ou tratamento clínico enquanto que **os cárceres de mulheres, seriam organizados de acordo com as indicações especiais determinadas por seu sexo.** (PEDROSO, 1997, p. 127, grifos nossos).

Também, aspectos como índole, antecedentes e grau de criminalidade são considerados para a separação do réu na prisão. De acordo com Pedroso (1997, p. 127), “a preocupação com a índole do indivíduo revela a preocupação com o caráter, inclinação, tendência, temperamento e propensão ao crime, estimulado através do pré-julgamento da personalidade do preso através

da análise de sua fisionomia”. Embora seja subjetiva a análise da índole de uma pessoa, este era o critério usado para sentenciar um preso aos castigos e ao isolamento.

Esta criminalização subjetiva reporta a um determinismo biológico, conforme a teoria do médico e criminalista Cesare Lombroso (1835-1909), fundador da Escola Positiva Italiana, que define em seu livro “O homem delinquente”, publicado em 1876, as características de um criminoso como uma questão de natureza atávica e hereditária. Para Lombroso, antes de estudar o crime, é preciso estudar o criminoso, suas características físicas e psicológicas, pois é no indivíduo que estão as causas do crime e a punição é a defesa da sociedade (GUIMARÃES, 2020). Estas ideias foram incorporadas por muitos juristas brasileiros no início do século XX.

Nesse contexto de discussões acerca das políticas do encarceramento no Brasil, o penitenciariasta¹⁸ Lemos Britto¹⁹, entre os anos de 1923 e 1924, com o apoio do Presidente da República Arthur Bernardes (1875-1955), com mandato presidencial de 1922 a 1926, e do seu Ministro da Justiça, visitou durante mais de seis meses a maioria dos presídios das capitais, além de outros situados no interior dos Estados (GUIMARÃES, 2020). Como resultado dessas visitas, Lemos Britto escreveu um vasto Relatório em três volumes intitulado “Os sistemas penitenciários do Brasil”, publicado pela Imprensa Nacional em forma de livro, que constam fotografias e cópias de documentos do âmbito do cárcere.

O Relatório de Lemos Britto (1925a; 1925b; 1925c) faz um panorama das precárias condições das prisões brasileiras do início do século XX, tratando detidamente sobre a infraestrutura e a forma como esses espaços ainda estavam sendo utilizados, visto que muitos datavam do século XVIII e foram adaptados para esta função. E, aponta, também, para as péssimas condições sanitárias das celas, como a falta de arejamento e de iluminação, além da superlotação (GUIMARÃES, 2020).

O jurista Lemos Britto considera que há uma necessidade de se fazer um estudo acerca dos modelos arquitetônicos das prisões e dos locais onde seriam construídos os novos prédios. Já que esses prédios deveriam atender não somente ao aprisionamento das pessoas, mas também atender a outros espaços na prisão, que sejam dedicados ao labor, como as oficinas de trabalho,

¹⁸Os penitenciariastas ou penalogistas eram criminólogos, psiquiatras, sociólogos e pedagogos, profissionais que analisavam a situação do sistema prisional brasileiro e faziam propostas de humanização nos presídios, para a reintegração do/da preso/a para a sociedade. Geralmente, eram convidados pelos Governos de Estado e autoridades penitenciárias para apresentar propostas de reformas (ANDRADE, 2011).

¹⁹José Gabriel de Lemos Britto (1886-1963), penitenciariasta, político, jornalista, burocrata, dramaturgo, biógrafo, poeta, criminólogo, literato. Em 1923, visitou a maior parte das prisões das capitais brasileiras e algumas do interior dos Estados, elaborando, posteriormente, um relatório minucioso em três volumes, com análise, fotografias, descrições sanitárias e de infraestrutura, dados estatísticos e propostas de reforma nos estabelecimentos prisionais (GUIMARÃES, 2020).

e à educação, as salas de aula. Cita, também, a urgência da construção de prisões exclusivamente para mulheres, mas que esta seja diferente da arquitetura da prisão destinada aos homens (LEMOS BRITTO, 1925c).

Lemos Britto (1925c) é contundente, ao expor a urgência da separação das mulheres e das crianças dos homens adultos presos. E, para tanto, enfatiza as particularidades referentes à mulher e à criança, faz uma reflexão sobre os tipos de delinquência e delinea um projeto de reforma penitenciária. Após este estudo, o tema que aborda o encarceramento de mulheres no Relatório de Lemos Britto passou a ter destaque nas discussões do Governo e da sociedade da primeira metade do século XX, trazendo algumas mudanças como a indicação da construção de um presídio exclusivo para mulheres. Nesse aspecto social, o Brasil estava muito atrasado no que se refere às políticas prisionais femininas, visto que já haviam sido construídos presídios para mulheres na Europa, Estados Unidos e na América do Sul, conforme apresentamos na subseção seguinte.

2.2 A prisão de mulheres

No Brasil até a metade do século XX, as mulheres eram presas nas mesmas celas com os homens, o que acarretava em abusos sexuais, estupros, prostituição forçada e doenças. E a motivação recorrente para a prisão dessas mulheres eram delitos de menor potencial ofensivo como embriaguez, arruaças, escândalos, prostituição e vadiagem (ANGOTTI; SALLA, 2018). Diante desse contexto prisional tão arbitrário, uma vez que podemos depreender a trajetória do duplo sofrimento que as mulheres passavam: uma, pelas próprias condições subumanas da prisão, como os maus-tratos e a fome, e, outra, pelos abusos sexuais dos quais eram vítimas, os penitenciaristas e a sociedade brasileira começaram a discutir uma forma de separar homens e mulheres na prisão.

Em outros países da Europa e até mesmo das Américas, essas práticas penitenciárias já haviam sido mudadas. O primeiro presídio feminino da Europa data do século XVI, de 1597, em Amsterdã, na Holanda, chamado de *Spinhis*, destinado às mulheres pobres, criminosas, bêbadas e prostitutas. Neste mesmo país, em 1600, foi construída uma ala especial para meninas adolescentes, que não obedeciam aos seus pais ou maridos (ANDRADE, 2011).

Na América do Sul, as primeiras prisões femininas construídas antes do Brasil, conforme Salomón (2009), têm início no século XVIII, na Argentina, e, a partir do século XIX, no Chile, Peru e Uruguai, todas sendo administradas pela ordem religiosa das Irmãs da Nossa

Senhora do Bom Pastor d'Angers²⁰ e não pelo Estado. O propósito dessas casas de correção era ensinar a religião, os trabalhos domésticos para serviço da elite, direcionar as mulheres a serem boas esposas e donas de casa e, também, boas empregadas domésticas conforme a sua classe social. Esta subserviência das mulheres e a manutenção do status evidenciam os estereótipos machistas que limitam o potencial das mulheres em termos de exercerem a sua autonomia e autorrealização, os quais, ainda hoje, tornam-nas invisíveis socialmente, tanto na prisão como fora dela (KARPOWICZ, 2016).

No Brasil, em 21 de novembro de 1891, as Irmãs do Bom Pastor d'Angers fundaram, no Rio de Janeiro, a primeira instituição denominada Casa com o intuito de amparar as meninas e as mulheres em situação de vulnerabilidade, a partir daí, outras casas de acolhimento foram surgindo, mas ainda não eram consideradas prisões. Em 1906, foram fundadas mais Casas, sendo uma em São Paulo; em 1910, duas Casas no sertão da Bahia, nas cidades de Barra e Caetité, e, em 1920, as Casas se espalharam com filiais em Belo Horizonte, Recife, Pelotas, Petrópolis e no Estado do Ceará (CAMPOS, 1981).

Entretanto, ainda não havia sido determinado pelo Estado a construção de presídios para as mulheres, somente em 1905, o Relatório da Casa de Correção da Capital Federal, no Rio de Janeiro, informa que cinco celas do antigo Manicômio foram melhoradas para receber as mulheres presas até a construção de um outro espaço (SOARES; ILGENFRITZ, 2002). Vale destacar que esta tímida ação em favor das mulheres presas no Rio de Janeiro não foi suficiente para que outras mulheres tivessem também um tratamento diferenciado na separação dos homens em outros estabelecimentos prisionais no Brasil. Apesar de muitas mulheres serem recolhidas em salas, celas e alas diferentes das masculinas, a separação entre os sexos passava também pelas deficientes condições físicas de cada local.

Tendo em vista que, com o decorrer do tempo, muitas instituições penais adaptaram suas celas nas prisões para as mulheres, no entanto, isso não as livravam de conviver com os homens presos e de terem como agentes penais pessoas do sexo masculino. Por exemplo, na Colônia Correccional de Dois Rios, localizada na Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro, embora as mulheres dormissem em prédio separado, havia dois inconvenientes: o atendimento às mulheres era realizado por um homem e o estabelecimento não possuía uma passagem separada dos homens, pois, no momento em que iam lavar roupa, tinham que passar pelos

²⁰A Congregação Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers foi fundada na França, em 1835, por Maria Eufrásia Pelletier com a proposta de oferecer assistência às pessoas em situação de marginalidade, especialmente meninas órfãs, prostitutas, presos e presas (KARPOWICZ, 2016).

lugares onde estavam alojados os homens presos, o que gerava assédios e insultos (RELATÓRIO DO CONSELHO PENITENCIÁRIO, 1927).

Diante da realidade dos abusos sexuais nas prisões, além de outros tormentos, criou-se um movimento em favor das reformas penitenciárias e, na tentativa de atender às mulheres em situação de cárcere, foi criado, em 1920, o Patronato das Presas²¹, apoiado pelas senhoras da sociedade carioca e pelas Irmãs da congregação católica de Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers²². O Patronato das Presas era presidido por Maria da Glória Carneiro Leão, a Condessa de Cândido Mendes, esposa de Cândido Mendes de Almeida Filho²³ (1866-1939), presidente do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, cujo lema se constituía em “amparar, regenerando”. O propósito era tornar as mulheres presas e desviantes em mulheres “disciplinadas, dóceis, virtuosas, dedicadas aos afazeres domésticos, aos cuidados dos filhos e satisfação do marido – mas ao mesmo tempo deveriam ser sexualmente educadas, percebendo a relação sexual somente para fins de procriação” (CURCIO; FACEIRA, 2018, p. 7).

No Relatório do Conselho Penitenciário (1927), há a informação da construção dos presídios exclusivos para mulheres, no entanto, mesmo com o apoio do Governo, os presídios custaram a ser concretizados. Quando o primeiro presídio foi inaugurado não foi uma construção destinada para essa finalidade, mas sim, uma casa adaptada na cidade, muito diferente da ideia proposta no projeto, que era um estabelecimento único, em uma localidade agrícola para abrigar as mulheres condenadas dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A primeira instituição prisional feminina do Brasil, fundada em 1937 pela congregação católica Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers, fora inicialmente chamada de Reformatório de Mulheres Criminosas, depois Instituto Feminino de Readaptação Social e, por último, Penitenciária Madre Pelletier, localizava-se no centro de Porto Alegre, não era um prédio construído para abrigar especificamente as mulheres presas, mas foi o primeiro totalmente independente do espaço masculino. A instituição não recebia apenas mulheres de

²¹Patronato das presas era uma entidade benemérita, criada de forma semelhante aos modelos prisionais da Argentina e do Uruguai, com o objetivo de fundar uma instituição prisional exclusiva para mulheres (KARPOWICZ, 2016).

²²A congregação católica das Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers atuou no Brasil, desde 1891, auxiliando meninas e mulheres em situação de risco, abandono, miséria e exclusão social (KARPOWICZ, 2016).

²³Cândido Mendes foi jurista, professor e político, o primeiro Presidente do Conselho Penitenciário, criado em 1924, fundador do Patronato da Presas e do Patronato Jurídico dos Condenados do Distrito Federal juntamente com outros advogados e alunos da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e, também, criador do “Selo Penitenciário”.

estabelecimentos penais, mas também moças consideradas pelos pais como rebeldes. Segundo Sessa:

Era uma casa destinada a criminosas, mas também a prostitutas, moradoras de rua e mulheres “desajustadas”. Eram mandadas para lá, por exemplo, mulheres “metidas a ter opinião”, moças que se recusavam a casar com os pretendentes escolhidos pelos pais ou até “encalhadas” que, por falta de destreza nas tarefas do lar, tinham dificuldades em arrumar marido. (SESSA, 2020, p. 4).

A descrição sobre o perfil de mulheres, que abrigava a Penitenciária Madre Pelletier, mostra que nem todas as mulheres presas tinham cometido delitos ou eram criminosas, algumas simplesmente iam por não se adequarem às normas machistas e excludentes da sociedade da época. Eram mulheres consideradas, segundo Andrade (2011, p.119), “discrepantes na paisagem urbana ideal. As mulheres escandalosas, as vestidas de maneira vulgar, as prostitutas, as moradoras de favelas e cortiços, as que frequentavam locais masculinos, as que se expunham ao mundo do trabalho, as negras e mestiças, as criadas e empregadas”. O objetivo da Penitenciária Madre Pelletier era reeducar essas mulheres para que fossem dóceis a fim de serem aceitas na sociedade.

Após a promulgação do Código Penal, criado pelo Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (BRASIL, 1940), e do Código de Processo Penal, pelo Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941), ambos regulamentados pelo presidente Getúlio Vargas (1882-1954) durante o período do Estado Novo²⁴, iniciou-se a implantação de presídios para a população feminina. Desse modo, foram fundadas, em 1942, o Presídio de Mulheres, em São Paulo, e a Penitenciária Feminina do Distrito Federal, em Bangu, no Rio de Janeiro (ANGOTTI; SALLA, 2018).

O Presídio de Mulheres, em São Paulo, foi inaugurado na antiga residência dos diretores, prédio anexo à Penitenciária do Estado, criada em 1920, no bairro do Carandiru. O estabelecimento penal feminino foi administrado nos seus anos iniciais pelas Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d’Angers, de acordo com Andrade (2011, p. 194), “apesar de ocupar casa já existente, o Decreto previa que o imóvel fosse ‘previamente adaptado’ de modo a acolher apenas ‘mulheres definitivamente condenadas’”, por isso, o número pequeno de sete mulheres, na época da inauguração.

²⁴Getúlio Dornelles Vargas foi presidente do Brasil em dois mandatos: 1930 a 1945 e 1951-1964. O primeiro mandato, no período da fase ditatorial, conhecido como Estado Novo, quando o Congresso e as Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais foram fechadas e o Governo ocorreu a partir dos decretos-leis.

O Decreto-lei nº 2.848 (BRASIL, 1940), em seu artigo 5º, previa que a pena das mulheres deveria ser executada com métodos educativos e trabalhos domésticos, conforme podemos observar: os primeiros presídios femininos tinham o objetivo de reeducar as internas

Artigo 5.º - Os métodos educativos e de trabalho empregados na Secção serão os mesmos em vigor na Penitenciária, com as atenuações e modificações que forem recomendáveis. Serão de preferência estabelecidas oficinas de costura, lavanderia e engomagem de roupas, não somente destinadas a servir o estabelecimento como a particulares e a outras repartições oficiais. (BRASIL, 1940).

Este Decreto-lei nº 2.848 reafirma a posição patriarcal do Estado, em que a mulher é destinada ao lar, às tarefas domésticas, ou seja, ao espaço privado e não público, por isso, a aprendizagem das atividades domésticas para que a mulher volte a este lugar domesticado, cujos ofícios ensinados pelas Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers se restringiam a lavar, passar, cozinhar, costurar, limpar, bordar, fazer tricô e crochê, entre outros relacionados à esfera doméstica e privada. A aprendizagem das atividades domésticas reforça a manutenção dos papéis sociais, legitimando o lar como o lugar da mulher na posição de dona de casa ou de empregada doméstica.

A seguir, na Figura 4, é apresentada uma fotografia de data provável de 1947, em que as mulheres presas no Presídio de Mulheres do Estado de São Paulo, administrado pelas Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers, executam trabalhos de bordado.

Figura 4 – Mulheres presas realizando atividade de bordado



Fonte: Presídio de Mulheres do Estado de São Paulo, data provável 1947. Acervo fotográfico do Museu Penitenciário Paulista (AFFONSO, 2017).

Nesta fotografia, podemos observar as diferenças étnico-raciais das mulheres presas, muitas delas eram negras, o que reforça a ideia, na época, da educação para o serviço do trabalho doméstico. Já que grande parte dessas mulheres era preparada para ser empregada doméstica, ou seja, podemos vislumbrar como uma continuação do período escravagista, quando havia a prática da mão de obra gratuita realizada pelos serviços das mulheres escravizadas nas casas de seus senhores.

Também, devido à incidência de mulheres negras, podemos fazer uma outra inferência relacionada à violência às religiões de matriz africana. As Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers puniam com mais severidade o exercício de religiões de matriz africana do que a outras religiões como as oriundas do Protestantismo. Possivelmente, muitas dessas mulheres negras, ao chegarem nessas casas penais, trouxeram marcas das suas crenças religiosas de matriz africana como colares, amuletos ou comportamentos considerados de feitiçaria, elementos contrários à fé cristã. As mulheres negras eram punidas em sua religiosidade com muito mais rigor.

Em relação à educação, conforme Arthur (2017), os estudos oferecidos pelo Presídio de Mulheres consistiam somente em aulas de instrução moral e religiosa, exclusivamente católica, alfabetização e classes do ciclo básico, estudos considerados o suficiente para as mulheres daquela época.

A Penitenciária Feminina do Distrito Federal, fundada em 1942, no Rio de Janeiro, foi especialmente construída para a população carcerária feminina, diferentemente das prisões femininas do Rio Grande do Sul e de São Paulo que foram criadas em prédios readaptados. Sua administração interna e pedagógica era realizada pelas Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers, mas a administração superior, conforme Curcio e Faceira (2018, p. 9) “cabia à direção da Penitenciária Central do Distrito Federal, em que interferia na rotina carcerária, ditando ordens e instruções para o serviço praticado na instituição [...] como imposições dos castigos a atividades práticas da vida pública”. Assim, as freiras exerciam o papel destinado à domesticação das mulheres, pois incumbia a elas a responsabilidade de modelar as mulheres presas mediante as tarefas do lar e à religião, e ao Estado, competia o exercício das leis.

O estabelecimento, conforme Curcio e Faceira (2018) era regido por um Guia das Internas, que regulamentava as normas de conduta das mulheres na Instituição, no qual constavam duas regras importantes: a primeira era seguir as normas relacionadas aos cuidados da casa, do marido e dos filhos para o retorno social e familiar e a segunda se referia às mulheres idosas, solteiras ou sem vocação para o casamento, estas deveriam ser doutrinadas para a vida

religiosa. A imposição destas regras denota nitidamente o papel de domesticação da mulher e a repressão à sua sexualidade e à liberdade.

No ano de 1955, após muitas divergências sobre a falta de controle na disciplina das internas e o desconhecimento de questões penitenciárias e administrativas, o Estado rompe o convênio remunerado da administração dos presídios femininos realizado pela congregação religiosa Irmãs da Nossa Senhora do Bom Pastor d'Angers. O Estado passa, então, a ser o único responsável por esses estabelecimentos.

Assim, após a mudança da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para Brasília, ocorrida em 21 de abril de 1960, a Penitenciária Feminina do Distrito Federal, em 1966, passa a ter independência administrativa e é nomeada Penitenciária Talavera Bruce²⁵.

No período da Ditadura Civil-militar (1964-1985), a Penitenciária Feminina do Distrito Federal passou a ser o local onde muitas mulheres presas políticas sofreram torturas físicas e morais, assim como violações sexuais, mutilações, até mesmo com o uso de animais vivos. Mulheres que foram presas porque tiveram uma participação ativa em organizações políticas contra a ditadura, quer em associações de mães, comunidades eclesiais de base, quer em movimentos estudantis, partidos e sindicatos (TELES, 2015, p.1010).

Assim, o encarceramento de mulheres se tornou crescente e os estados foram se responsabilizando pela construção de espaços prisionais específicos para a população feminina. A Lei de Execuções Penais (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), prevê a separação de mulheres e homens nos estabelecimentos penais, incorporada também na Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE).

Na Bahia, somente em 8 de março de 1990, no Dia Internacional da Mulher, foi instituído um espaço prisional exclusivo para a população feminina, ao ser inaugurada a Penitenciária Feminina de Salvador, o que evidencia o atraso do Brasil na efetivação de políticas públicas penitenciárias femininas. Em 2005, a Penitenciária Feminina de Salvador, que funciona no Complexo Penitenciário da Mata Escura, passou a ser denominada por Conjunto Penal Feminino²⁶ atendendo aos quatro regimes de pena privativa da liberdade: provisório, fechado, semiaberto e aberto.

²⁵O juiz Roberto Talavera Bruce (1913-1965) foi professor de Direito e Presidente do Tribunal de Júri em 1960, tornou-se Patrono da Penitenciária de Mulheres, no Rio de Janeiro, um ano após a sua morte (CURCIO; FACEIRA, 2018).

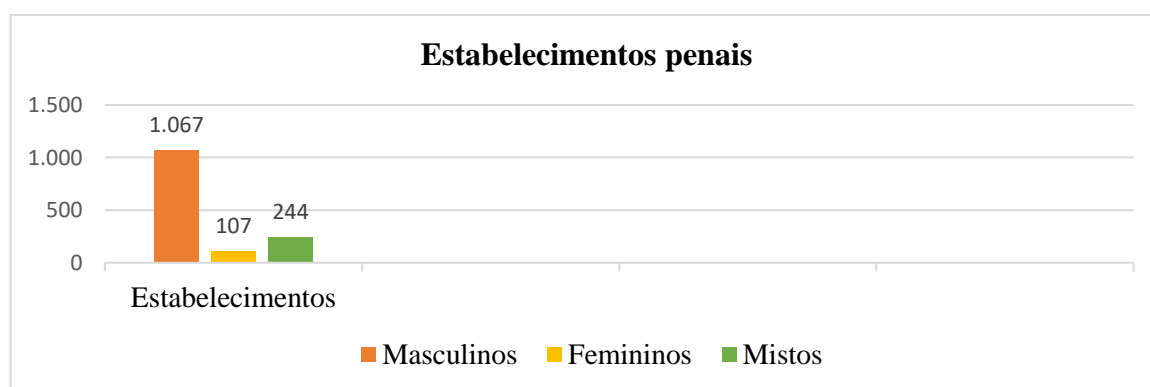
²⁶De acordo com a Lei de Execução Penal, de 11 de julho de 1984, **Conjunto Penal** destina-se ao recolhimento de presos de ambos os sexos, condenados ao cumprimento de pena em regime fechado e semiaberto, e, excepcionalmente, de presos provisórios, das Comarcas relacionadas no Provimento da Corregedoria Geral de Justiça nº 03/2016, mas, no caso do Conjunto Penal Feminino, é um espaço destinado somente para o recolhimento

Ainda, diante deste contexto de atraso de uma legislação que atenda às especificidades da mulher no sistema prisional, somente com a Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009a), foi assegurado berçários, acompanhamento médico no pré-natal e no pós-parto às mães presas, extensivo também aos recém-nascidos. E com a Lei nº 12.121, de 15 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), a determinação que os estabelecimentos penais destinados às mulheres tivessem profissionais do sexo feminino para garantir a maior segurança às mulheres presas.

Embora essas legislações já estivessem em vigor, em 2017, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), em um estudo institucional realizado exclusivamente sobre as mulheres encarceradas – INFOPEN Mulheres – denuncia as condições das mulheres privadas de liberdade, ao dar urgência de “[...] visibilizar a situação de encarceramento de mulheres em estabelecimentos em que a arquitetura prisional e os serviços prisionais foram formulados para o público masculino e, posteriormente, adaptados para custódia de mulheres” (BRASIL, 2017, p. 22). Esses locais não atendem às especificidades femininas com “espaços para os filhos das mulheres privadas de liberdade, espaços para custódia de mulheres gestantes, equipes multidisciplinares de atenção à saúde da mulher” (BRASIL, 2017, p. 22) entre outras necessidades femininas.

Neste estudo realizado em 2017, constam que os espaços prisionais foram construídos sob uma ótica de encarceramento para a população masculina totalizando 1.067 estabelecimentos para homens, 107 femininos e 244 mistos, conforme observamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Estabelecimentos penais femininos no Brasil – 2017



Fonte: Elaboração de dados a partir do INFOPEN Mulheres 2017.

de mulheres. **Penitenciária** destina-se aos condenados no cumprimento de pena em regime fechado. **Presídio** destina-se aos réus com processos sem transitado e julgado, isto é, o julgamento ainda não aconteceu. **Colônia agrícola, industrial ou similares** destina-se aos presos do regime semiaberto. **Casa do albergado** destina-se àqueles em regime aberto. **Cadeia pública** destina-se aos detentos provisórios que aguardam julgamento. **Hospitais de custódia** destinam-se àqueles que devem cumprir medida de segurança que cometeu crime por algum problema mental e foi, por isso, considerado inimputável ou semi-imputável (BRASIL, 1984).

No Gráfico 1, podemos perceber que as mulheres continuam sendo presas em espaços que não foram construídos para atender às peculiaridades femininas, tais como: questões relacionadas a saúde reprodutiva; acesso a produtos de higiene menstrual; cuidados pré-natais; acompanhamento durante e após o parto; privacidade e dignidade, especialmente em momentos íntimos como banho e troca de roupas; ausência de instalações adequadas para manter contato com seus filhos e, também, cuidados psicológicos e psiquiátricos. Muitas dessas mulheres já sofreram abuso sexual e/ou violência doméstica, no entanto, as prisões ignoram essas peculiaridades e quase sempre não são oferecidos atendimentos específicos a essas necessidades.

O número expressivo de estabelecimentos prisionais mistos, prédios com alas e/ou celas separadas para pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, conforme demonstra o Gráfico 1, ainda é uma difícil realidade enfrentada nas prisões de mulheres. Contudo, este número de estabelecimentos mistos ainda pode ser considerado mais alarmante, visto que o estudo realizado pelo INFOPEN mulheres consta que 31 estabelecimentos penais não informaram sobre o tipo de alojamento onde recolhe as mulheres privadas de liberdade (BRASIL, 2017).

O INFOPEN Mulheres (BRASIL, 2017) é o único estudo aprofundado sobre as condições das mulheres privadas de liberdade, acreditamos que a ausência de pesquisas mais detalhadas e atuais sobre as condições das prisões femininas, assim como o perfil de mulheres, entre outros dados específicos à temática, esteja associada como parte da invisibilidade da mulher nas instituições prisionais. Haja vista que, de 2017 até o presente ano de 2023, foram publicadas somente algumas informações genéricas pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), mas sem nenhum estudo aprofundado sobre a temática.

Esse contexto deficitário no atendimento aos espaços próprios para as mulheres privadas de liberdade se entrecruza com outra grave realidade, que é o crescimento da população carcerária feminina. Atualmente, o Brasil ocupa a terceira posição no ranking mundial de 2022, registrando 42.694 mil mulheres presas em regime provisório ou condenadas, ficando atrás dos Estados Unidos (211.375) e da China (145.113) (WORLD FEMALE IMPRISONMENT LIST, 2022).

Desde do início do século XXI, houve um aumento de 675% de mulheres encarceradas, considerando o número de 44.700 em 2017, a taxa de acréscimo no aprisionamento feminino foi de 5,4 vezes maior que os dados de 2000, mesmo que essa taxa tenha tido uma pequena redução em 2022, a situação de encarceramento feminino ainda é preocupante, uma vez que a

população carcerária feminina quadruplicou em 20 anos. Podemos observar, no Quadro 1, a evolução do encarceramento feminino no Brasil nos anos 2000, 2005, 2010, 2014, 2017 e 2022.

Quadro 1 – Evolução da população carcerária feminina

Ano	Quantitativo da população carcerária feminina
2000	10.112 mulheres
2005	20.264 mulheres
2010	34.807 mulheres
2014	36.495 mulheres
2017	44.700 mulheres
2022	42.694 mulheres

Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN). Dados estatísticos do sistema penitenciário (BRASIL, 2022b).

É importante observarmos que, conforme dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN) (BRASIL, 2022a), do total de mulheres presas hoje no Brasil, 45% delas estão em prisão preventiva aguardando a sentença da justiça, ou seja, quase a metade desta população que está presa ainda não foi julgada. Esses dados não incluem as mulheres que estão com tornozeleiras eletrônicas e as que estão em regime aberto domiciliar.

O aumento da população carcerária feminina, na maioria das vezes, está relacionado ao histórico de vulnerabilidade social e à condição socioeconômica das mulheres, como também à informalidade ou precarização do trabalho antes e durante a prisão. As mulheres entram no tráfico de drogas como consumidoras, vendedoras ou mulas, o que tem sido a maior causa das prisões, correspondendo a 62% dos casos, conforme a SISDEPEN (BRASIL, 2022a).

Algumas pesquisas consideram que o tráfico, muitas vezes, representa o único meio de sustento da família, provendo filhos, moradia, alimentação e outras necessidades de consumo, além de possibilitar ao mesmo tempo o cuidado da casa e dos filhos. As pesquisas apontam também que, em geral, as mulheres ocupam baixas posições na hierarquia do tráfico, ganhando menos que os homens, o que corrobora com as mesmas condições salariais do trabalho formal, em que as mulheres, em sua maioria, ganham menos que os homens, ao exercerem as mesmas funções. E, ainda, destacam que, no tráfico, as mulheres por ficarem mais expostas às situações ilícitas e, ao serem condenadas, o tempo da pena torna-se maior.

Grande parte dessas mulheres advêm de um contexto de privação e desigualdade, muitas são mães solo, mães e pais de seus filhos, que entram no universo ilícito das drogas em busca de sobrevivência e autonomia, sendo, na maioria das vezes, a principal e única cuidadora de

seus filhos. Desse modo, a prisão dessas mulheres causa um sofrimento maior para elas, além de um sério impacto na vida das crianças, sobretudo na primeira infância.

Das mulheres presas no Brasil, de acordo com o MJSP (BRASIL, 2022b), 74% são mães e 56% têm dois ou mais filhos; a faixa etária é de 26% entre 18 a 24 anos e 22% entre 25 a 29 anos de idade, demonstrando que 48% da população carcerária feminina é jovem; no que tange ao recorte racial, revela que 64% destas mulheres se declaram negras (somatório entre negras e pardas²⁷), enquanto apenas 36% se declaram brancas.

Entendemos, assim, que a prisão de mulheres no Brasil, no tocante a gênero, raça e classe, corresponde também a um outro conceito sociológico chamado de interseccionalidade, criado pela norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw (2002) que analisa a presença de elementos que interligam as diversas estruturas de dominação, discriminação e poder dentro da sociedade. A autora adverte que a interseccionalidade:

[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Essas interconexões entre gênero, raça e classe social interagem com a situação das mulheres encarceradas, apontando para um estigma ainda maior, pois percebemos nitidamente uma sobrerrepresentação da população negra no sistema prisional brasileiro. Fato que expressa o pensamento de Crenshaw (2002), ao afirmar que categorias de gênero, raça e classe social podem ser também acrescidas e redimensionadas em outras formas de produção e reprodução das desigualdades sociais. Desse modo, consideramos que os dados do perfil das mulheres encarceradas, em especial, não são aleatórios, há um padrão social cruel e excludente que envolve essa realidade, demarcando uma posição de vulnerabilidade.

²⁷O termo pardo é uma definição de autodeclaração de etnia-racial, usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como também por outros formulários e pesquisas. Essa nomenclatura se referindo à etnia-racial não é mais usada nas certidões de nascimento que, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), declara no art. 5º que todos somos iguais perante a Lei. Haja vista que este termo é considerado pejorativo, semelhante a palavras como mulato ou mestiço, caracterizado como uma forma de embranquecer a população negra. O Estatuto da Igualdade Racial Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, no art. 1º, inciso IV considera que a população negra engloba “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas” (BRASIL, 2010b).

Nesse sentido, a professora estadunidense Julia Sudbury (2005, p. 177) adverte que foi instituído um “complexo industrial prisional global”, fundamentado na “feminização da pobreza e da punição”, pois cada vez mais mulheres negras e pobres são alvos fáceis para o trabalho com as drogas e, conseqüentemente, sujeitas à prisão. O desafio posto para estudiosos e ativistas, segundo a professora norte-americana, é:

[...] tornar visíveis as mulheres escondidas atrás dos muros da prisão e dismantlar as sinergias lucrativas entre repressão às drogas, a indústria prisional, instituições financeiras, meios de comunicação e políticas que prendem mulheres negras cada vez mais em números crescentes. (SUDBURY, 2005, p. 177, tradução nossa)²⁸.

O encarceramento de mulheres negras, portanto, em grande parte, é decorrente de uma mão de obra barata que alimenta a comercialização de drogas em um mundo capitalista globalizado. Para o enfrentamento deste contexto, segundo Sudbury (2005), é necessário que se crie um novo feminismo antirracista que discuta raça, classe social, gênero e escolaridade dentro das “realidades geopolíticas e econômicas globalizadas contemporâneas”.

Destacamos, diante dessa necessidade social que, no Brasil, as mulheres encarceradas possuem um perfil de baixa escolaridade, sendo que 62% delas não concluíram o Ensino Médio e 38% não completaram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2022a). Realidade que expressa um cenário de exclusão escolar antes mesmo da prisão e que, na maioria das vezes, esse quadro excludente permanece durante o cumprimento da pena, quer pela ausência de escolas quer pela falta de vagas para todo o contingente de mulheres presas no Brasil.

Também, é imperioso salientar a precariedade das escolas públicas que atendem aos estabelecimentos prisionais, em grande parte, não passam de anexos escolares constituídos por salas de aula improvisadas, que ofertam um ensino multisseriado²⁹ com um currículo adaptado das escolas que atendem crianças, jovens e adultos. Um currículo que, na maioria das vezes, não considera as especificidades das pessoas jovens e adultas privadas de liberdade, bem como suas condições socioeconômicas e culturais. Além disso, as salas de aula são divididas por divisórias (algumas nem divisórias têm) para o atendimento concomitante as três fases distintas

²⁸ The challenge for scholars and activists alike is to make visible the women hidden behind prison walls and to dismantle the profitable synergies between drug enforcement, the prison industry, international financial institutions, media and politicians that are celling black women in ever increasing numbers (SUDBURY, 2005, p. 177).

²⁹ Ensino multisseriado é uma prática pedagógica que consiste em um único docente para planejar e lecionar conteúdos diferentes de ensino em um único espaço físico e, ao mesmo tempo, para turmas heterogêneas formadas por estudantes de anos escolares distintos (SOUZA, 2017).

da EJA: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Este cenário de educação não tem logrado êxito para as mulheres encarceradas, visto que são muitos os percalços encontrados, tais como: a falta das condições estruturais da escola como as poucas salas de aula espalhadas pelos pavilhões prisionais; a não oferta contínua de todos os anos e níveis escolares da modalidade da EJA; a oferta de ensino multisseriado; a ausência de vagas escolares para todas as mulheres dentre outras tantas lacunas. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a escola faz parte dos quadros sociais da memória, estudado por Halbwachs (2004), lugar onde ocorre os mais diferentes processos sociais, que vão desde das relações de poder, através da disciplina, da obediência às normas, dos conteúdos programáticos até as representações do homem e da mulher na sociedade.

A escola poderia atender a muitas mulheres que desejam estudar, todavia o número de vagas ofertadas pelas escolas não atende a todas, deixando a maioria sem o direito humano à educação e, também, sem a oportunidade de ter a remição da sua pena. A participação da mulher encarcerada nas atividades educativas é importante para a remição da pena, conforme prevê a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011c), que dispõe sobre a remição de parte do tempo da pena por estudo ou por trabalho, contemplando tanto as pessoas condenadas que cumprem pena em regime fechado como as que estão no semiaberto. No entanto, pela ausência de vagas escolares e também pela falta de oportunidades de trabalho na prisão, este benefício não é garantido a todas as mulheres.

A remição da pena pelo estudo autoriza a redução de um dia da pena a cada 12 horas de frequência escolar, distribuídas em 3 dias. Também, as atividades de estudo podem ser realizadas de forma presencial ou na modalidade de ensino a distância. A remição pelo trabalho reduz um dia da pena a cada 3 dias trabalhados com o mínimo de 6 horas e o máximo de 8 horas trabalhadas por dia. A remição pelo estudo e pelo trabalho pode ser concomitante e reduzir 2 dias de pena (BRASIL, 2011c).

Entendemos que a formação educativa e profissional se caracteriza como uma oportunidade de reintegração social, mas, à medida que esse direito à educação e à atividade laboral é negado às mulheres no sistema prisional, mais distantes ficam de uma possibilidade de mudança de vida fora das grades.

Nesse sentido, consideramos que o crescimento da prisão das mulheres, na maior parte das vezes, traz ainda fortemente os resquícios do patriarcalismo que ressoa no racismo, na misoginia e na violência estrutural da sociedade brasileira. Assim, é imperioso que haja

mecanismos sociais de enfrentamento a essa dura realidade de encarceramento em massa em que se encontram as mulheres, para que possamos galgar uma sociedade em que, na prática, as oportunidades de trabalho e os direitos igualitários entre homens e mulheres sejam reais.

Na terceira seção, intitulada “A memória do processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié”, instituição escolar criada em 2001, discutimos o conceito de Memória Coletiva, de Maurice Halbwachs, em que trata a memória como um produto social construída coletivamente, apoiada em um quadro local e temporal. E, também, as políticas de educação no sistema prisional do Estado da Bahia, mediante os Planos Estratégicos de Educação do Estado, que fomentaram as problematizações acerca do próprio processo de implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié no atendimento às mulheres privadas de liberdade.

3 A MEMÓRIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA NO CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ

A escola no sistema prisional tem um papel muito relevante para todas as pessoas privadas de liberdade, uma vez que o objetivo central não se concentra apenas na aquisição de conhecimentos ou remição da pena, vai muito além, busca o desenvolvimento da ética, da solidariedade e do empoderamento. Para tratarmos da memória do processo de implementação da escola em um espaço prisional na Bahia, fez-se necessário elegermos os pressupostos teóricos de Memória Coletiva. Assim, nesta seção, apresentamos duas subseções: “A Memória Coletiva” e “As políticas de educação no sistema prisional da Bahia”.

Na primeira subseção “A Memória Coletiva”, analisamos a constituição da memória, a partir dos conceitos de Memória Coletiva e dos Quadros Sociais da Memória, de Halbwachs, em que ressalta a memória como um fenômeno eminentemente coletivo. Conceitos importantes para a compreensão do processo sociopolítico de educação no sistema penal, visto que são as categorias: linguagem; tempo e espaço; família; religião e classes sociais com suas tradições, que envolvem as questões relacionadas à condição da mulher privada de liberdade.

Na segunda subseção “As políticas de educação no sistema prisional da Bahia”, discorreremos sobre os aspectos relacionados à educação das mulheres no sistema prisional, destacando os tipos de estabelecimentos e sua arquitetura para o atendimento à população feminina; descrevemos o perfil das mulheres quanto ao grau de escolaridade e analisamos os três planos de educação para o sistema prisional da Bahia, elaborados com base na legislação federal que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

3.1 A Memória Coletiva

O termo memória vem, etimologicamente, do “latim *mēmoria* de *memor-ōris*, aquele que se lembra, que se recorda” (CUNHA, 1997, p. 512). Santo Agostinho já se referia a um lugar onde poderia encontrar o céu, a terra e o mar, com todos os sentidos, ficando de fora apenas o que tivesse esquecido, denominado por ele como “palácio da memória” (SANTO AGOSTINHO, 1984, p. 275). Território que também abarca “os sentimentos da alma, não do modo como o espírito sente no momento em que os experimenta, mas de maneira diferente, de acordo com o poder da própria memória” (SANTO AGOSTINHO, 1984, p. 280).

A memória perscruta pelos meandros sutis do corpo e dos sentimentos, Santo Agostinho associa a memória à metáfora ‘estômago da alma’, atribuindo o desejo, a alegria, o medo e a

tristeza às perturbações do espírito, mas que “assim como a comida, pela ruminação, sai do estômago, elas saem da memória através da lembrança” (SANTO AGOSTINHO, 1984, p. 282). Haja vista que a memória está engendradora ao lembrar-se dos fatos e dos ocorridos, embora isso não nos faça reviver os sentimentos daquele momento lembrado todas as vezes que formos falar deles. Entretanto, a memória pulsa na sociedade, está presente em todos os atos da vida.

Desse modo, por a memória estar presente na vida humana, buscamos reconstituir, nesta seção, o seu percurso pelo viés da teoria da Memória Coletiva e dos Quadros Sociais da Memória, de Maurice Halbwachs (1990; 2004), do qual fazemos uma breve biografia para contextualização desta pesquisa.

Maurice Halbwachs foi um sociólogo, nasceu em 11 de março de 1877, em Reims, na França, e faleceu em 16 de março de 1945, no campo de concentração nazista de Buchenwald, em Weimar, na Alemanha. Foi aluno do filósofo de Henri Bergson (1859-1941); seus estudos abrangeram várias áreas do conhecimento como Psicologia, Sociologia, Direito, Matemática, Letras e Ciências Políticas e Econômicas; foi discípulo também do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), que o influenciou largamente na teoria da Memória (GRAEBIN; GRAEFF, 2018). Dentre sua obra, destacamos os livros *Le cadres sociaux de la Mémoire*³⁰, de 1925; *As causas do suicídio*, de 1930; *Morfologia social*, de 1938 e *Memória Coletiva*³¹, de 1950.

A obra halbwachiana evidencia os estudos acerca da Memória Coletiva a partir da Psicologia Social, diferentemente, do pensamento bergsoniano que considera a memória uma intuição, uma rememoração individual. Halbwachs (1990), influenciado pelo estudo precursor de Durkheim, entende a memória como um processo coletivo dentro de um contexto psicossocial, localizado no tempo e no espaço, cujas relações sociais são importantes na sua constituição.

Nos Quadros Sociais da Memória, Halbwachs (1990) elenca cinco categorias importantes para esse processo, que são: 1) a linguagem; 2) o tempo e o espaço; 3) a família; 4) a religião e 5) as classes sociais e suas tradições. Sendo que a linguagem, o tempo e o espaço são conjunções que perpassam todas as outras categorias, posto que é no grupo social da família em que o nome e os laços de parentesco são anunciados pela linguagem comum a todos; nos eventos comemorativos estão presentes a memória dos lugares e o tempo em que ocorreram; na

³⁰“*Le Cadres Sociaux de la Mémoire*”, título traduzido em língua portuguesa como “Os Quadros Sociais da Memória”. Esta obra ainda não foi traduzida para a língua portuguesa, por isso, neste estudo, utilizamos uma versão em espanhol “*Los Marcos Sociales de la Memoria*”.

³¹Memória Coletiva é um livro póstumo, organizado pela irmã de Maurice Halbwachs, a filósofa Jeanne Halbwachs Alexandre, a partir de uma compilação dos textos escritos por Halbwachs no período de 1925 a 1944 (GRAEBIN; GRAEFF, 2018).

religião, com seus ritos e doutrinas, assim como nas classes sociais e suas tradições, cujas interações socioeconômicas e de poder também são transpassadas pelo tempo, espaço e linguagem.

Portanto, para analisarmos a memória da implementação da escola no sistema prisional para o atendimento às mulheres no Conjunto Penal de Jequié (CPJ), no Estado da Bahia, tema desta pesquisa, é imperioso que estudemos os pressupostos teóricos sobre a Memória Coletiva e os Quadros Sociais da Memória, de Halbwachs (1990; 2004). Uma análise que relacione a Memória Coletiva às lembranças individuais, à linguagem, à família, ao tempo, ao espaço e a todos os elementos que cristalizam a permanência das instituições sociais. Na perspectiva, de compreendermos a memória dessa escola situada no CPJ no atendimento às mulheres, a partir da trajetória do pensamento social sobre a memória da prisão no Brasil, da prisão das mulheres e do desenvolvimento da educação no sistema prisional da Bahia. Partindo dessa premissa, buscamos construir o percurso da Memória Coletiva localizado nos Quadros Sociais, nos quais Halbwachs (1990; 2004) compreende como ponto principal e lugar onde a memória e as relações sociais são forjadas.

O conceito de Memória Coletiva instituído por Halbwachs (2004) parte da reconstrução das lembranças individuais compartilhadas em quadros sociais comuns, ou seja, por mais que as lembranças pareçam simplesmente individuais, elas não existem fora dos contextos sociais, já que são produzidas e localizadas na própria sociedade. De início, a memória individual completa “o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras. [...] a primeira testemunha à qual podemos sempre apelar é nós próprios” (HALBWACHS, 1990, p. 25). Essa memória individual é apoiada por uma memória coletiva do grupo, que nos dá confiança e certeza do evento, visto que tal experiência é recomeçada “não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (HALBWACHS, 1990, p. 25). Assim, não há uma memória exclusivamente individual, posto que as lembranças dos indivíduos são refeitas mediante a sua relação com o próprio grupo social.

Halbwachs (1990) ressalta que uma ou várias pessoas reunidas podem ativar suas lembranças relatando ocorrências que aconteceram ao mesmo tempo, no entanto nem todas as lembranças individuais podem ser abarcadas com todos os fatos. As “nossas lembranças permanecem coletivas, e nos são lembradas por outros, ainda que trate de acontecimentos em que somente nós estivemos envolvidos objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque

jamais estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 26), estamos sempre inseridos em mais de um grupo social.

Metaforicamente, essa teia de recordações se formaria por meio dos fios tecidos uns aos outros, tendo como testemunhas as lembranças individuais. Assim, as lembranças de uns completariam as lacunas das lembranças de outros. No entanto, Halbwachs adverte que:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Para Halbwachs, somente depois destes dados ou noções comuns é que uma lembrança pode ser reconhecida e reconstruída. Contudo, “a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças e, talvez, ela não explique por si mesma a evocação de qualquer lembrança” (HALBWACHS, 1990, p. 37). Já que a base de toda lembrança contém um “estado de consciência puramente individual” ou “intuição sensível”, [...] o que difere das “percepções” que captam outros “elementos do pensamento social” (HALBWACHS, 1990, p. 37).

No entanto, a memória é construída coletivamente, apoiada em um quadro local e temporal, está sempre associada a um grupo social. Assim, “[...] se não nos recordamos de nossa primeira infância, é, com efeito, porque nossas impressões não se podem relacionar com esteio nenhum, enquanto não somos ainda um ente social” (HALBWACHS, 1990, p. 38). Para Peralta (2007, p. 6), a Memória Coletiva halbwachiana “[...] é o lócus da ancoragem da identidade do grupo, assegurando a sua continuidade no tempo e no espaço”. A autora analisa que essa identidade coletiva preexiste à memória, permanecendo no grupo como um ente social, cujas lembranças individuais congregam em si o tempo e o lugar.

Nesse contexto, é dado à família um lugar no Quadro Social, mas, caso o/a filho/a dessa família tenha saído, por motivos diversos, da condição de criança, mais tarde, esse indivíduo é considerado um adulto que não teve infância. Visto que suas lembranças se encontrariam entre o grupo da família (infância) e o grupo dos adultos, “no ponto de cruzamento de duas ou várias séries de pensamentos, pelas quais elas se relacionam a tantos grupos diferentes” (HALBWACHS, 1990, p. 38). Haja vista que “se há um tipo de organização que se impõe a todas as famílias, da mesma forma cada família desenvolve o seu próprio espírito, porque tem

as suas próprias tradições³²” (HALBWACHS, 2004, p. 200, tradução nossa). Tradições que preservam a memória da família, guardando os acontecimentos mais importantes (HALBWACHS, 2004).

A memória de um grupo, em um primeiro plano, destaca-se pelas “lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele” (HALBWACHS, 1990, p. 45). Nesse sentido, Halbwachs (1990), ao ilustrar uma família, como exemplo, que vive há muito tempo em uma mesma cidade, em uma inter-relação família e cidade; família e amigos, assinala que as lembranças nascidas destes dois quadros de pensamento são reconhecidas como lembranças, quando essas “sociedades complexas” fazem parte uma da outra simultaneamente.

A Memória Coletiva se institui mediante as lembranças individuais dos membros do grupo que, mesmo reverberadas por intensidades variadas, apoiam-se umas nas outras. De modo que:

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitem do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 1990, p. 51).

A Memória Coletiva possibilita ao grupo o sentimento de identidade, de pertencimento, pois “o grupo, no momento em que considera seu passado, sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (HALBWACHS, 1990, p. 87). A Memória é inserida em um “quadro de analogias”, em que o grupo permanece o mesmo e as mudanças ocorrem dentro do próprio grupo, mudando apenas suas relações com outros grupos. Dessa forma:

Ao longo de nossas vidas, estamos inseridos, ao mesmo tempo em que em nossa família, em outros grupos. Ampliamos nossa memória familiar para que, por exemplo, as lembranças de nossas vidas mundanas possam entrar nela. Ou realocamos nossas memórias familiares nos quadros em que a sociedade redescobre seu passado. Isso equivale a considerar nossa família do ponto de vista dos outros grupos, ou vice-versa, e combinar, ao mesmo tempo, as

³² “[...] si existe un tipo de organización que se impone a todas las familias, de igual forma en cada familia se desarrolla un espíritu propio, porque ella posee tradiciones que les son propias” (HALBWACHS, 2004, p. 200).

memórias, os modos de pensar dos primeiros e dos segundos³³. (HALBWACHS, 2004, p. 208, tradução nossa).

A memória familiar abarca, assim, as noções do pensamento comum de todos e de outros grupos, se enriquece e passa a interpretar, de modo particular, suas concepções sobre a sociedade, a fim de “assegurar sua coesão e garantir sua continuidade” (HALBWACHS, 2004, p. 210).

Nesta esfera dos Quadros Sociais, Halbwachs (2004) se refere à linguagem e à memória como fenômenos coletivos, sendo a linguagem uma convenção verbal constituída no quadro mais básico da Memória Coletiva. E, se reporta a experiência dos sonhos como um quadro do pensamento social que, de modo geral, expressa situações imaginárias a partir da vida cotidiana, dos contextos relacionados aos grupos familiares e sociais, porém permeados sempre pela linguagem. O autor compreende que:

Basta verificar que, ao anotar os sonhos, revisá-los e compará-los, compreendemos que, na maioria deles, incorporam-se noções de natureza mais ou menos geral que permitem classificá-las como relacionadas a grupos familiares, amigos, colegas ou com características distintivas da nossa existência profissional ou com uma ordem de fatos, sentimentos, ocupações, estudos, recreações, viagens e da mesma forma com alguns lugares que tiveram um significado social definido: nossa casa, alguns bairros ou certas ruas de uma cidade, certas regiões e, finalmente, toda uma gama de seres humanos, crianças, idosos, cientistas, pessoas em geral etc.³⁴ (HALBWACHS, 2004, p. 59, tradução nossa).

Nos sonhos, as experiências são partilhadas a partir da interação social dentro de quadros do tempo e do espaço, os significados e as derivações inteligíveis provêm do “pensamento da véspera e do resultado de seus quadros³⁵” (HALBWACHS, 2004, p. 67,

³³“Durante toda nuestra vida estamos insertos, al mismo tiempo que en nuestra familia, en otros grupos. Extendemos nuestra memoria familiar de manera que pueden entrar en ella, por ejemplo, los recuerdos de nuestra vida mundana. O bien, reubicamos nuestros recuerdos familiares en los marcos en los que nuestra sociedad reencuentra su pasado. Esto equivale a considerar nuestra familia desde el punto de vista de los otros grupos, o inversamente, y a combinar, al mismo tiempo que los recuerdos, las maneras propias de pensar de aquélla y de estos últimos” (HALBWACHS, 2004, p. 208).

³⁴“Basta comprobar que al anotar los sueños, revisarlos y compararlos, apreciamos que en la mayoría de ellos se incorporan nociones de carácter más o menos general, que permiten clasificarlos conforme se relacionen con grupos familiares, amigos colegas o con rasgos distintivos de nuestra existencia profesional, o con un determinado orden de hechos, sentimientos, ocupaciones, estudios, distracciones, viajes y, de la misma manera, con algunos lugares que han tenido una significación social definida: nuestra casa, algunos barrios o determinadas calles de una ciudad, ciertas regiones y, por último, toda una gama de seres humanos, niños, ancianos, marchantes, gente de mundo, científicos, etc.” (HALBWACHS, 2004, p. 59).

³⁵“[...] todas las distinciones lógicas que se les han introducido, todos los significados generales que se les atribuyen, todas las denominaciones inteligibles que se les aplica, son derivadas del pensamiento de la víspera y resultado de sus marcos” (HALBWACHS, 2004, p. 67, grifos nossos).

tradução nossa). No entanto, essa memória do dia anterior aparece recortada e fragmentada que, conforme a metáfora de Halbwachs (2004), surge como pedaços de uma porcelana quebrada, isto é, são imagens irregulares. Por conseguinte, “o que acontece na realidade, é que o sonho se desdobra em um determinado quadro e evoca apenas quando aquelas imagens reconhecidas por esse quadro, de outro modo, a estrutura flutuante se transforma e, por vezes, se fragmenta³⁶” (HALBWACHS, 2004, p. 75, tradução nossa). Mesmo assim, o sonho pode se recompor e ser acrescido por outras imagens ou fragmentos dessas imagens como também outras imagens podem desaparecer (HALBWACHS, 2004).

Nessa perspectiva, o sociólogo francês Gérard Namer (1928-2010), ao escrever no posfácio do livro *Los Marcos Sociales de la Memoria*³⁷, de Halbwachs (2004), refere-se à dificuldade de reconstruir um sonho, destacando dois momentos interligados: o primeiro, quando dormimos, que está relacionado ao próprio pensamento durante o sonho, e o segundo, ao levantarmos, quando o pensamento está consciente. O autor destaca que:

A primeira noção do quadro social é inferida por suas consequências: não podemos reencontrar a ordem das imagens-recordação do sonho, como podemos reencontrar a ordem das recordações da véspera; a ausência do quadro social no sonho conduz à metáfora de um sistema de classificação que, vindo de fora, impõe uma ordem fixa das imagens³⁸. (NAMER, 2004, p. 377, tradução nossa).

Nessa ótica, a memória individual é sempre intrínseca ao indivíduo assim como a de outro, já no sonho não há como fazer essa relação, posto que o sonho é individual portanto, não há provas, e o outro não tem como saber ou atestar tais ocorrências. Dessa forma, podemos inferir que o pensamento do outro corresponde à verdade. Namer analisa que:

O exterior é uma memória dos outros e é o que permite que o quadro de minha memória seja social; esta primeira noção de quadro social da memória, Halbwachs a identifica como um quadro de inteligência cujos elementos são: o lugar, a forma, a linguagem, a reflexão. E os designa como “as chaves que fixam suas recordações”³⁹. (NAMER, 2004, p. 377, tradução nossa).

³⁶“Lo que sucede, em realidade, es que el sueño se desenvuelve em un determinado marco y evoca unicamente aquellas imágenes que este marco reconoce, marco fluctuante, por lo demás, que se transforma y em ocasiones se fragmenta” (HALBWACHS, 2004, p. 75).

³⁷Os quadros sociais da memória (HALBWACHS, 2004, tradução nossa).

³⁸“La primera noción de marco social se infiere por sus consecuencias: no podemos reencontrar el orden de las imágenes-recuerdos del sueño como podemos reencontrar el orden de ls recuerdos de la víspera; el marco social ausente en el sueño conduce a la metáfora de un sistema de clasificación que, venido desde afuera, impone un orden fijo a las imágenes” (NAMER, 2004, p. 377).

³⁹“El exterior es la memoria sea social; esta primera noción del marco social de la memoria, Halbwachs la identifica con el marco de la inteligencia cuyos elementos son: el lugar, la forma, el lenguaje, la reflexión. A los

Os Quadros Sociais permitem a reconstrução do cenário da memória até a memória íntima e afetiva que repercute nos sentimentos, conforme Namer (2004), tornando-se familiar como os álbuns de fotografia da família. Os sonhos são considerados expressões inconscientes da representação do indivíduo no seu âmbito cultural, as imagens nos sonhos são construídas e/ou reconstruídas de acordo com as imagens coletivas que os indivíduos possuem quando estão acordados. Assim, o lembrar dos sonhos consiste em um processo racional, visto que os sonhos só podem ser compreendidos a partir dos Quadros Sociais como família, comunidade, religião, organização política e outras composições sociais (HALBWACHS, 2004).

No contexto da afasia⁴⁰, Halbwachs considera que a linguagem fica interdita, uma vez que não há lembranças verbais, quando há “perda ou alteração da linguagem se dificulta a evocação ou o reconhecimento de memórias de qualquer natureza, nesses casos, podemos apontar que a memória depende da palavra⁴¹” (HALBWACHS, 2004, p. 84, tradução nossa). O autor entende que a perda da linguagem afeta a lembrança de qualquer natureza, incluindo os sonhos, já que a memória depende das palavras, “[...] dado à palavra só ser possível dentro de uma sociedade, pois, na medida em que o homem deixa de estar em contato e em comunicação com os outros, ele é menos capaz de lembrar”⁴² (HALBWACHS, 2004, p. 84, tradução nossa).

A lembrança está diretamente relacionada ao convívio social e a causa da afasia, conforme Halbwachs (2004), não está em uma lesão cerebral, mas por uma desordem intelectual que afeta as relações sociais do indivíduo com o grupo. Relações que são manifestadas pelas palavras. Desse modo:

Em outras palavras, existiria no espírito de todo homem normal que vive em sociedade, uma função de decomposição, recomposição e coordenação de imagens, que lhe permite articular sua experiência e ações com a experiência e ações dos membros de seu grupo. Nos casos excepcionais em que essa função deixa de ser regulada, enfraquece ou desaparece de forma duradoura, diz-se que o homem é afásico, pois o sintoma mais marcante dessa perturbação

que desina como “los clavos con los que fija sus recuerdos” (NAMER, 2004, p. 377).

⁴⁰Afasia é uma disfunção da linguagem, a perda parcial ou total da capacidade de expressar ou compreender a linguagem falada ou escrita, caracteriza-se pela dificuldade em nomear pessoas e objetos. A principal causa da afasia é o Acidente Vascular Cerebral (AVC), que resulta em danos às áreas do cérebro que controlam a linguagem (MANUAL MSD, s/d).

⁴¹“Si la pérdida o la alteración de lenguaje les dificulta evocar o reconocer recuerdos de cualquier naturaleza, en tales casos podemos señalar que la memoria depende de la palabra” (HALBWACHS, 2004, p. 84).

⁴²“Y dado que la palabra únicamente es posible en el interior de una sociedad, al mismo tiempo, podemos demostrar que, en la medida que el hombre deja de estar en contacto y en comunicación con los demás, se encuentra en menor capacidad de recordar” (HALBWACHS, 2004, p. 84).

é a incapacidade do homem de usar as palavras⁴³. (HALBWACHS, 2004, p. 90, tradução nossa).

A linguagem, ou seja, as convenções verbais correspondem a uma estrutura básica e estável da Memória Coletiva, na qual Halbwachs (2004) adverte sobre a impossibilidade de existência da Memória fora dos Quadros Sociais. Nesse sentido, o autor assinala que as pessoas afásicas, por não poderem narrar o seu passado e suas relações na sociedade, possuem uma vaga sensação do tempo e do espaço. Tendo em vista que o ato de lembrar do sonho exige um processo de decomposição, composição e coordenação das imagens associadas às suas experiências em sociedade. O autor ressalta que:

Verificamos que o homem durante o sono não é capaz de reconstruir a memória de eventos complexos, que ocupam uma considerável duração e extensão espacial; é que ele esqueceu as convenções que permitem ao homem desperto integrar tais conjuntos em seu pensamento. No entanto, ele pode recordar imagens inacabadas e reconhecê-las, ou seja, compreender o significado; pois preservou as convenções que permitem ao homem desperto nomear os objetos e distingui-los por seus nomes⁴⁴. (HALBWACHS, 2004, p. 104, tradução nossa).

Essas convenções verbais, que podem nomear objetos e coisas, são consideradas por Halbwachs (2004) os elementos que pertencem ao Quadro Social mais básico da Memória Coletiva, que é a linguagem. Mesmo sendo, no sonho, a memória imprecisa e indeterminada, já que só são preservadas representações isoladas e descontínuas.

Não somente a linguagem e o sonho são analisados por Halbwachs (2004; 1990), mas também, a memória e a linguagem musical. No livro “A Memória Coletiva”, há um capítulo intitulado “A memória coletiva nos músicos”, em que o autor faz uma alusão da linguagem à partitura de um músico, ressaltando que “os sons musicais não se fixaram na memória sob a forma de lembranças auditivas, mas aprendemos a reproduzir uma sequência de movimentos

⁴³“Dicho con otras palabras, existiría en el espíritu de todo hombre normal viviendo en sociedad, una función de descomposición, de recomposición y de coordinación de las imágenes, que le permite articular su experiencia y sus actos con la experiencia y los actos de los miembros de su grupo. En casos excepcionales donde esta función deja de regularse, se debilita o desaparece de modo duradero, se dice que el hombre es afásico, dado que el síntoma más marcado de esta perturbación es que el hombre es incapaz de utilizar las palabras” (HALBWACHS, 2004, p. 90).

⁴⁴“Hemos comprobado que el hombre durante el sueño no es capaz de reconstruir el recuerdo de los acontecimientos complejos, que ocupan una duración y una extensión espacial notable; es que ha olvidado las convenciones que permiten al hombre despierto integrar en su pensamiento tales conjuntos. Sin embargo, puede rememorar imágenes inacabadas y reconocerlas, es decir, comprender el significado; puesto que ha conservado las convenciones que permiten al hombre despierto nombrar los objetos y distinguirlos por sus nombres” (HALBWACHS, 2004, p. 104).

vocais” (HALBWACHS, 1990, p. 163). Posto que a linguagem é imprescindível para a atuação de uma orquestra, uma vez são necessárias habilidades de uma mesma linguagem musical, tais como: tom, timbre, intensidade, velocidade, sequência, duração, além da compreensão das partituras escritas.

Halbwachs (1990) enfatiza que em uma sala de concerto, mesmo com a formação de um conjunto de instrumentistas, cada músico, auxiliado pela leitura dos sinais da partitura, toca a sua parte. Dessa forma:

Esses sinais representam notas, seu tom, sua duração, os intervalos que as separam. Tudo se passa como se fossem vários sinais, colocados com a finalidade de advertir o músico e de lhe indicar o que deve fazer. Esses sinais não são imagens de sons, que os reproduziriam os próprios sons. Entre esses traços e esses pontos que atraem a vista, e sons que sensibilizam os ouvidos, não existe nenhuma relação natural. Esses pontos não representam os sons, já que não existe entre uns e outros nenhuma analogia, porém traduzem numa linguagem convencional uma série de comandos aos quais o músico deve obedecer, se quiser reproduzir as notas e sua sequência com as nuances e no ritmo que convém. (HALBWACHS, 1990, p. 164).

Para tanto, é necessária a leitura da partitura que, por sua vez, é parte de uma convenção social sobre símbolos musicais, o que possibilita essa mesma leitura a diferentes indivíduos localizados no tempo e no espaço. Mesmo o músico que toca seu instrumento de cor e um músico que toca lendo a partitura, há apenas uma diferença no modo da ação, no grau, já que para tocar de cor “foi necessário antes que lesse e relese sua parte” (HALBWACHS, 1990, p. 168), a fim de reter em sua memória os sinais da partitura. Ademais:

A linguagem musical é uma linguagem como as outras, isto é, supõe um acordo preliminar entre aqueles que a falam. Ora, para aprender uma linguagem qualquer, é preciso submeter-se a um adestramento difícil, que substitua nossas reações naturais e instintivas por uma série de mecanismos dos quais encontramos o modelo totalmente fora de nós, na sociedade. (HALBWACHS, 1990, p. 171-172).

Halbwachs (1990) salienta ainda que a linguagem musical criou a música e que sem ela não existiriam sociedade musical ou de músicos, ou mesmo músicos. A linguagem é o elemento que unifica a sociedade, assim como a linguagem musical é o elemento que dá sentido à música. E, ainda, acentua que a música é a única arte que “se desenvolve totalmente no tempo, porque não se prende a nada que dura e, porque, para retomá-la, é preciso recriá-la sempre” (HALBWACHS, 1990, p. 187).

Nesse contexto, ao analisarmos etimologicamente a palavra “tempo”, que é originária do “latim *tēmpus-ōris, tēmpōris*, [significando] a divisão da duração em instante, segundo, minuto, hora, dia, mês, ano, compreendendo os conceitos de presente, passado e futuro” (CUNHA, 1997, p. 762), percebemos que o termo memória tem em sua origem, a ideia de recordar.

Assim, sob uma perspectiva sociológica de Halbwachs, tempo e memória podem estar intrinsecamente ligados à ideia de rememoração de algum acontecimento de um determinado grupo, a partir de um conjunto de relações sociais. O tempo universal engloba todos os acontecimentos em todo o mundo com todos os grupos e todos os indivíduos, uma vez que “são as repercussões, e não os acontecimentos” (HALBWACHS, 1990, p. 106) que perpassam pela memória de um povo. “Cada grupo definido localmente tem sua própria memória, e uma representação do tempo que é somente dele” (HALBWACHS, 1990, p. 106), não há unicamente um tempo social, posto que cada grupo tomou para si suas próprias significações e idiosincrasias, tendo tempos variados como ano escolar, ano religioso, ano laico e sucessivamente. Todavia, todos os grupos herdaram a mesma divisão do tempo, que “se adapta, aliás, ao curso da natureza, e não há como dela se separar, já que foi estabelecida por homens que observaram o curso dos astros e o curso do sol” (HALBWACHS, 1990, p. 114).

O tempo social e o tempo da natureza se entrelaçam, embora haja diferentes calendários e sociedades, conforme Halbwachs (2006), são gerados por inúmeros empréstimos, surgindo em cada grupo, formando uma nova consciência coletiva. As pessoas mantêm umas às outras uma memória coletiva sobre os acontecimentos vividos, não há, portanto, Memória Coletiva que não prescindia de um quadro espacial, uma vez que tudo é mutável, “aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada dia capaz de reconstruir” (HALBWACHS, 1990, p. 143).

As estruturas coletivas sociais irão sempre buscar um lastro de mobilidade entre o espaço e o tempo para que a sociedade possa se constituir em uma estrutura fixa na conservação das suas memórias. O espaço representa a memória do lugar propriamente dito e do lugar que ficou guardado na memória, bem como o tempo vivido naquele lugar, que propicia a localização das memórias e a coesão social do grupo. O tempo universal que se “[...] estende a todos os lugares do mundo, todos os continentes, todos os países, dentro de cada país a todos os grupos e, através deles, a todos os indivíduos” (HALBWACHS, 1990, p. 103). Nessa ótica, o autor sinaliza que:

Quando nos lembramos de uma viagem, mesmo não nos lembrando da data exata, há, entretanto, todo um quadro de dados temporais aos quais essa

lembrança está de qualquer maneira relacionada: foi antes ou depois da guerra, eu era criança, jovem, ou homem feito, na pujança da idade; eu estava com tal amigo que era mais ou menos velho; em que estação estávamos; eu preparava tal trabalho; aconteceu tal coisa. É graças a uma série de reflexões desse gênero que com muita frequência uma lembrança toma corpo e se completa. E subsiste, entretanto, uma incerteza sobre o período onde o acontecimento teve lugar, pelo menos não se trata daqueles outros períodos em que se situam as outras lembranças; é ainda uma maneira de localizá-las. (HALBWACHS, 1990, p. 101).

Todavia, o quadro temporal só é reconstituído a partir do restabelecimento da lembrança e só assim poderá ter o exame de todas as partes. Nesse aspecto, Halbwachs afirma que, em sua grande maioria, “é percorrendo em pensamento no quadro do tempo que, ali encontramos a imagem do acontecimento passado: porém, para isso, é preciso que o tempo seja capaz de enquadrar as lembranças” (HALBWACHS, 1990, p. 101).

A vida na sociedade requer que todos se ajustem aos tempos e às durações, posto que “o tempo está dividido da mesma maneira para todos os grupos e membros da sociedade” (HALBWACHS, 1990, p. 91), o tempo social capta essas divisões arbitrárias, “o tempo social não se confunde e nem a duração individual com o tempo matemático. Há uma oposição fundamental entre o tempo real, individual ou social, e o tempo abstrato, e sequer é possível dizer que, à medida que se torna mais social, o tempo real se aproxima deste” (HALBWACHS, 1990, p. 103).

Materializações de memórias consubstanciadas pelas tradições orais, contínuas e flexíveis, formadas pelas memórias individuais que foram se agregando a outras como um depositário de lembranças, cuja “idade das narrativas [...] aparece então como uma realidade sem tempo” (POMIAN, 2000, p. 511). Mas que, somente com a escrita, esse processo de formação da memória coletiva pode mudar a forma da transmissão das tradições orais. “Transmitem-se também textos, documentos de todos os gêneros, e é a sua acumulação ao longo do tempo que permite mudar radicalmente de atitude face ao passado” (POMIAN, 2000, p. 511), os documentos escritos bem como os não escritos são, agora, marcados pela duração temporal.

Dessa forma, Pomian (2000) considera que é possível perceber as diferenças nos documentos escritos entre o passado e o presente, visto que podem sofrer mudanças nesse intervalo de tempo, além de também terem a possibilidade de ser “reunidos virtualmente em uma série mais ou menos longa de intermediários” (POMIAN, 2000, p. 511). O tempo passa a importar mais, demarcando fatos e acontecimentos nos intervalos temporais, tornando-se visíveis.

Portanto, os Quadros Sociais (HALBWACHS, 2004), identificados pela família, linguagem, tempo e lugar, são elementos que compõem a Memória Coletiva de um grupo social e, também, apontam como as relações de poder ocorrem dentro desse grupo e como são desenvolvidas ao longo dos tempos. Nesse sentido, é importante observar como as memórias das condutas humanas relacionadas aos códigos de punição às mulheres estão presentes até os dias de hoje por fios de uma memória coletiva de origens violentas e patriarcais que se solidificam nas práticas de encarceramento da população feminina.

Entendemos que a invisibilidade das mulheres nos espaços prisionais é um resultado de uma formação machista e misógina que, subliminarmente, condena a mulher que saiu da esfera privada e foi para a esfera pública. Corporificando contextos punitivos e normalizadores que inferiorizam e descapacitam a mulher por meio das baixas condições econômicas, da falta de oportunidades de trabalho, de agressões verbais e físicas até da exclusão social. E as instituições políticas, culturais e religiosas, através da memória coletiva, perpetuam as diversas formas de violência contra as mulheres.

3.2 As políticas de educação no sistema prisional da Bahia

Para compreendermos as políticas de educação no sistema prisional do Estado da Bahia, faremos, inicialmente, um panorama das 28 instituições penais, das quais duas delas estão em implantação (Conjunto Penal de Brumado e Conjunto Penal de Irecê), sem informação ainda sobre o sexo da população penitenciária a que se destina, e outras duas são designadas para o atendimento à saúde (Central Médica Penitenciária e Hospital de Custódia e Tratamento). Destas 28 instituições penais, 9 atendem à população feminina, sendo somente uma exclusiva para mulheres, Conjunto Penal Feminino, os outros estabelecimentos são mistos, recolhem, em pavilhões separados, pessoas do sexo feminino e masculino (BAHIA, 2022a).

A seguir, no Quadro 2, apresentamos a relação de todos os estabelecimentos penais, da Bahia, mistos e o exclusivo para o recolhimento da população feminina, acompanhados de seus respectivos atos legais de criação.

Quadro 2 – Tipos de estabelecimentos penais femininos e atos legais

Estabelecimentos Penais	Tipos de Estabelecimento	Atos Legais de Criação
Presídio Regional de Feira de Santana	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei Delegada ⁴⁵ n° 19, de 6 de abril de 1981. Criação em 1988 de um pavilhão para mulheres.
Conjunto Penal Feminino (anteriormente Penitenciária Feminina de Salvador)	Único estabelecimento destinado exclusivamente para as mulheres no Estado da Bahia.	Penitenciária fundada em 8 de março de 1990, dia conhecido como Dia Internacional da Mulher. Nova denominação instituída pela Lei n° 9.516, de 7 de junho de 2005 (2° parágrafo)
Conjunto Penal de Jequié (anteriormente Presídio Regional de Jequié)	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres. (Lócus desta pesquisa)	Lei n° 7.144, de 5 de agosto de 1997.
Conjunto Penal de Paulo Afonso (anteriormente Presídio Regional de Paulo Afonso)	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei n° 12.827, de 4 de julho de 1999.
Conjunto Penal de Teixeira de Freitas	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei n° 7.621, de 5 de abril de 2000.
Conjunto Penal de Valença	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei n° 8.353, de 5 de setembro de 2002.
Conjunto Penal de Juazeiro	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei n° 9.010, de 11 de fevereiro de 2004.
Conjunto Penal de Itabuna	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei 10.428, de 15 de dezembro de 2006.
Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves (Vitória da Conquista)	Estabelecimento misto. Um pavilhão para mulheres.	Lei n° 11.903, de 23 de abril de 2010.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações coletadas na página eletrônica da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP), do Governo do Estado da Bahia (BAHIA, 2022a).

⁴⁵Lei Delegada é uma legislação feita pela Presidência da República, que solicita uma delegação do Legislativo para poder elaborar a Lei.

Na leitura do Quadro 2, podemos perceber que só existe em todo o Estado da Bahia um único estabelecimento penal exclusivo para a população feminina, no entanto, sabemos que a criação de espaços prisionais específicos para as mulheres é um princípio fundamental para se garantir o direito de igualdade de gênero. Embora não seja apenas a criação destes espaços que torna esse direito suficiente, é necessário que, dentro do espaço prisional, as mulheres também tenham respeitados seus direitos de identidade e dignidade de pessoa humana.

A 65ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2010, aprovou as regras mínimas para as mulheres presas, as Regras de Bangkok – Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (BRASIL, 2016a), as quais foram traduzidas para a língua portuguesa em 2016.

As Regras de Bangkok são compostas de 70 diretrizes que tratam sobre o atendimento às mulheres presas e infratoras dentro e fora dos estabelecimentos penais, tais como: regras de ingresso, registro, alocação, higiene pessoal, cuidados à saúde, atendimento médico específico, cuidados com a saúde mental, entre outras diretrizes.

As condições de confinamento são determinantes para a saúde física e mental das pessoas privadas de liberdade, de acordo com o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP), pois:

[...] quando recolhidas aos estabelecimentos prisionais, trazem problemas de saúde, vícios, bem como transtornos mentais, que são gradualmente agravados pela precariedade das condições de moradia, alimentação e saúde das unidades prisionais. (BRASIL, 2004, p.11).

As mulheres ainda hoje são encarceradas em prédios que foram construídos para a prisão masculina, os estabelecimentos mistos são presídios para homens com um pavilhão destinado às mulheres. As condições físicas das celas são as piores possíveis, os banheiros das celas não têm portas, os vasos sanitários são buracos no chão, chamados de “bois”, os chuveiros, comumente, são canos com água fria e os espelhos são pequenos e opacos, na maioria das vezes, quebrados, restando apenas lâminas que deformam a imagem das mulheres (MARINER; CAVALLARO, 1998).

Em alguns casos, o encarceramento ocorre em lugares com situações piores ainda, como os chamados “seguros”⁴⁶ que, além desses problemas já relatados, os espaços são bem apertados, com pouca ventilação e acesso restrito ao banho de sol. Esta situação ocorre quando os estabelecimentos prisionais ficam com superlotações, sendo as mulheres em menor número do que os homens, elas são transferidas para estes locais, mesmo que temporariamente, para que os homens sejam distribuídos no pavilhão em que elas estavam recolhidas. Essas precárias circunstâncias apontam mais uma vez a condição da mulher, visto que ela, ao ser encarcerada, é considerada mais inferior do que a condição já inferior do homem encarcerado, por isso, que elas são obrigadas a saírem das celas precárias em que já estavam para outras em situação mais precária ainda (DINIZ, 2015).

No CPJ, no ano de 2019, devido à superlotação da população masculina, as mulheres privadas de liberdade, em torno de 40, tiveram que ser transferidas do pavilhão que era destinado a elas para um espaço bem menor, insalubre e com pouca ventilação, conhecido como “seguro”. Na época, já atuávamos na presidência do Conselho da Vara de Execução Penal e trabalhamos incessantemente junto com a Defensoria Pública para que essa grave situação fosse logo resolvida. Após, quase um ano, as mulheres privadas de liberdade conseguiram retornar ao pavilhão destinado a elas.

O contexto arquitetônico envolvido pela insalubridade, pouca ventilação e iluminação, assim como a escassez de produtos higiênicos, incluindo absorventes íntimos, revela o descaso institucional que afeta as mulheres não somente na saúde física, mas também na saúde mental, trazendo desânimo, pessimismo e falta de perspectiva de mudança, caracterizando-se como uma violação de gênero. Nesse sentido, segundo Onofre e Julião:

A estrutura arquitetônica acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54).

Vale ressaltar, conforme afirmam Onofre e Julião, que essas condições insalubres apontam a todo instante à culpa e à condenação, não criam condições de humanidade e nem trazem um sentido de mudança de comportamento social. As mulheres no cárcere estão privadas

⁴⁶“Seguro” é um espaço menor dentro de um estabelecimento penal onde ficam presos por punição após atos de indisciplina ou que ameaçados de morte por causa de crimes hediondos (estupro, pedofilia ou morte de criança e idoso) e aqueles considerados pelas facções como delatores (X9) (NICASTRO, 2017).

de liberdade, do direito de ir e vir, mas não são privadas de direitos inalienáveis, como os direitos humanos, referentes à igualdade, à fraternidade, a não discriminação e à educação.

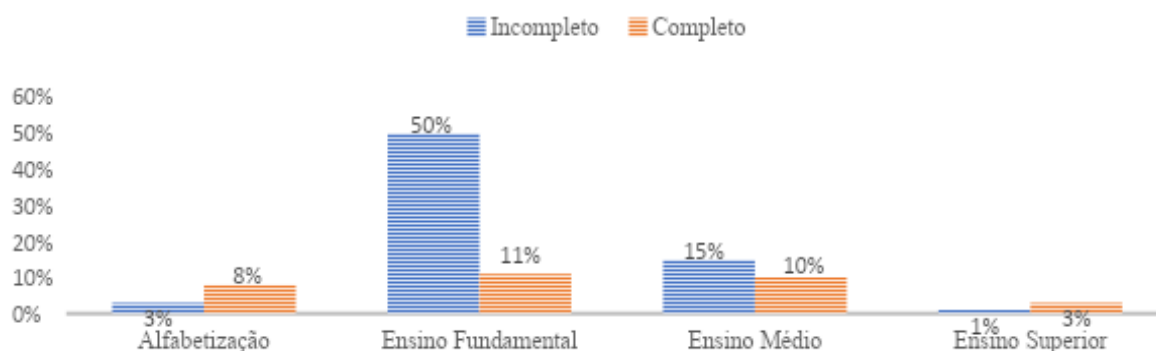
A prisão não deveria ser caracterizada como desumana, visto que as pessoas privadas de liberdade voltarão para o convívio social e irão precisar de conhecimentos minimamente relacionados à solidariedade e à ética. Sendo assim, o que percebemos é que a ausência de uma infraestrutura arquitetônica penitenciária feminina vai além da questão da construção de um prédio exclusivo para o atendimento às mulheres, não basta o prédio, é preciso que tenhamos políticas de integração social voltadas para a educação, saúde e trabalho.

Esta situação do contexto arquitetônico prisional é uma preocupação séria e complexa, tendo em vista que, em 2017, o número de mulheres presas na Bahia, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), aumentou 455% em relação ao ano 2000. Sendo grande parte dessa população composta por mulheres jovens, com faixa etária entre 18 a 29 anos de idade, 86% de etnia negra, oriundas de classe de baixa renda, muitas vezes com filhos pequenos, usuárias de drogas e semiescolarizadas (BRASIL, 2017).

Em 2022, foi realizada uma pesquisa pela Defensoria Pública do Estado da Bahia (DP-BA) (BAHIA, 2022b) intitulada “Quem são as mulheres encarceradas da Bahia?”, em que traça o perfil dessas mulheres usando somente os dados constantes nos processos penais. Observamos, nesta pesquisa, que as mulheres com um mesmo perfil continuam sendo encarceradas e que, também, não houve nenhuma mudança arquitetônica ou política para enfrentamento dessa realidade.

As mulheres encarceradas na Bahia, de acordo com o DP-BA, de 2022 (BAHIA, 2022b), são 92% negras, a maioria com idade entre 18 e 29 anos e ainda permanecem com um baixo grau de escolaridade, conforme podemos atestar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Escolaridade das mulheres encarceradas na Bahia - 2022



Fonte: Defensoria Pública da Bahia, 2022.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dessas mulheres, a pesquisa da DP-BA (BAHIA, 2022b) aponta que 3% das mulheres encarceradas não foram alfabetizadas ou estão em processo de alfabetização e 8% são alfabetizadas; 50% têm o Ensino Fundamental incompleto e somente 11% completo; 15% possuem o Ensino Médio incompleto e 10% completo; 1% tem o Ensino Superior completo e 3% incompleto. Esses dados denotam que, mesmo a educação sendo um direito humano, garantido na Constituição brasileira, as políticas nacionais de educação ainda estão aquém em atingir o contingente populacional do Brasil, sobretudo nas comunidades periféricas. Além disso, demonstram a ausência do Estado nessas localidades, com a efetivação de políticas públicas de educação, saúde e cultura, o vazio social dá lugar à delinquência, à criminalidade e à violência.

Considerando este perfil das mulheres encarceradas, em relação ao nível de escolaridade, é imprescindível que as instituições prisionais empreendam ações articuladas com as áreas de saúde, trabalho, segurança e renda, para que possam assegurar-las o direito à educação e à cidadania, que mais uma vez parece ser negado. Isso porque um dos impeditivos que inviabiliza a matrícula escolar da pessoa privada de liberdade é não possuir a documentação exigida, a Carteira de Identidade e o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).

A falta desta documentação impacta ainda mais negativamente na vida das mulheres encarceradas, pois, ao não usufruírem o direito de estar matriculadas na escola, também não usufruem do direito de remição da pena pelo estudo, conforme garante a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011c).

Outra forma de negar o direito à educação é a suspensão das aulas por medidas punitivas ou por categoria de segurança. Sabemos que tais medidas não contribuem para a mudança de comportamento, muito pelo contrário, elas exacerbam a violência e a exclusão das mulheres na reintegração social. O processo formativo capaz de provocar mudanças perpassa pelas relações estabelecidas no convívio social, nas ações desenvolvidas na sala de aula que questionam/debatem situações e promovem a reflexão.

Nesse sentido, é preciso que a educação nas prisões tenha como princípio fundante a formação humana, permeada pelo diálogo, pela problematização e reflexão, visto que é por meio de uma educação problematizadora que as mulheres privadas de liberdade poderão confrontar suas histórias, memórias, vivências, por vezes negativas, com a realidade concreta em que se encontram. Todo esse processo educativo, ao desvelar a realidade, suscita uma força criadora, capaz de suplantar os processos condicionantes, em que as mulheres são submetidas, tanto no âmbito das subjetividades por ser mulher como da estrutura social. A educação, no

dizer freiriano, é libertadora, dialógica, todos estão sempre aprendendo a ler o mundo para ter a possibilidade de transformá-lo e de se transformar, enquanto as sanções penais são punitivas e representam um fim em si mesmas, não agregando valores para mudanças e início de uma nova vida.

Desse modo, pensando em uma educação transformadora e dialógica, buscamos entender o processo das políticas de educação no contexto prisional, através da sua historicização e, também, como essas políticas tratam a mulher privada de liberdade. As políticas de educação no sistema prisional foram iniciadas a partir do Decreto Presidencial nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), e da Resolução nº 9, de 9 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), que determinam aos Estados a construção de um plano de educação para o sistema prisional.

O Decreto Presidencial nº 7.626 (BRASIL, 2011b) institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), o qual determina, entre outras normativas, que os estabelecimentos prisionais contemplem a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior. E, a Resolução nº 9 (BRASIL, 2011a), do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), estabelece as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, prevendo a necessidade de construção de sala específica para atividades educativas nas unidades prisionais.

Com base nessas legislações, em 2012, o Estado da Bahia elaborou o primeiro plano de educação para o sistema prisional intitulado “Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia”, após a realização do I Seminário Estadual de Educação em Prisões e a realização de um diagnóstico sobre a escolaridade das pessoas privadas de liberdade (BAHIA, 2012).

As discussões do Seminário giraram em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços prisionais, ocasião em que se estabeleceram as diretrizes para a obrigatoriedade da oferta de educação nesses estabelecimentos, já o diagnóstico constatou o baixo nível de escolaridade das pessoas privadas de liberdade. Neste novo contexto normativo, o Estado da Bahia passou a ofertar turmas do Ensino Fundamental em 11 escolas que possuíam Anexos Escolares dentro dos estabelecimentos prisionais (BAHIA, 2012).

Dois anos depois, o Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia avança nas discussões sobre a EJA no contexto das pessoas privadas de liberdade, e estabelece a Resolução CEE nº 43, de 14 de julho de 2014 (BAHIA, 2014b). Esta Resolução se fundamenta nos princípios:

a) **da educação ao longo da vida**, recomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Europeia como eixo orientador de um novo modelo de educação para o século XXI, significando que a educação formal, revestida dos conteúdos científicos e culturais, não é o único acesso ao conhecimento, mas também são outros processos pedagógicos que levam a pessoa privada de liberdade ao longo de sua vida a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, pilares fundamentais para a sua autonomia e cidadania;

b) **da gratuidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio**, que preconiza a Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 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” e, por último,

c) **da formação inicial e continuada** de trabalhadores, bem como a importância de que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio sejam integrados ao Ensino Médio, oportunizando às pessoas privadas de liberdade novas perspectivas de inserção no mundo do trabalho.

Esta Resolução CEE nº 43 (BAHIA, 2014b) antecipa a criação do Ensino Médio nos estabelecimentos penais, instituído no âmbito federal somente em 2015, pela Lei nº 13.163, de 9 de setembro (BRASIL, 2015), que modifica a LEP nº 7.210 (BRASIL, 1984). Atendendo a estas novas normativas, o Estado da Bahia, em 2015, elaborou o segundo Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (BAHIA, 2015a), o qual estabelece objetivos e metas relacionados a 11 eixos, conforme apresentamos no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Eixos e objetivos do Plano Estadual de Educação no sistema prisional 2015-2019

Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional – 2015	
Eixos	Objetivos
Gestão	Fortalecer a parceria entre SEAP e instituições parceiras para o desenvolvimento de ações educacionais. Garantir a oferta da Educação Básica, na modalidade EJA para pessoas privadas de liberdade. Qualificar dados e informações referentes à trajetória escolar do educando privado de liberdade.

	<p>Normatizar a rotina da educação em unidades prisionais.</p>
Financiamento	<p>Garantir recursos financeiros para execução das metas estabelecidas neste Plano, permitindo ao desenvolvimento de suas ações.</p> <p>Promover o controle social da educação no sistema prisional da Bahia.</p>
Educação Formal	<p>Garantir a oferta de Educação Básica, na modalidade de EJA, as pessoas privadas de liberdade nas unidades prisionais da Bahia.</p> <p>Ampliar a oferta educacional nas unidades prisionais, através de adesão a Programas do Governo Federal e estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) Federais e Estaduais.</p>
Educação Não Formal e de Qualificação Profissional	<p>Implantar e implementar cursos e outras atividades educacionais nas diversas áreas.</p> <p>Promover o acesso e utilização de tecnologias da informação e comunicação como ferramentas educacionais.</p>
Formação/Capacitação de Profissionais	<p>Garantir a formação continuada aos profissionais da educação.</p>
Atendimento à Diversidade e Inclusão	<p>Garantir o acesso nos espaços educativos para as pessoas privadas de liberdade.</p>
Certificação	<p>Garantir a participação das pessoas privadas de liberdade nos exames estaduais de EJA, através das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA).</p> <p>Ampliar o acesso ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos/Pessoas Privadas de Liberdade (ENCCEJA/PPL).</p> <p>Ampliar o acesso ao Exame Nacional do Ensino Médio/Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM/PPL).</p>
Infraestrutura	<p>Garantir espaços físicos escolares adequados às necessidades educacionais da população carcerária do sistema prisional do Estado.</p>
Material Didático	<p>Ampliar a quantidade, variedade e qualidade do material didático-pedagógico e artístico destinado à educação das pessoas em privação de liberdade.</p>
Remição de Pena pelo Estudo	<p>Garantir a implementação da Lei Federal n.º 12.433 (BRASIL, 2011c), que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho,</p>
Atendimento às Crianças	<p>Atender às crianças que estão nos estabelecimentos prisionais e, em razão da privação de liberdade da mãe.</p>

Fonte: Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (BAHIA, 2015a).

A construção deste Plano representa um avanço, do ponto de vista das políticas para a garantia do direito à educação de pessoas privadas de liberdade, uma vez que prevê a oferta da modalidade da EJA em 100% das unidades prisionais, com a ampliação da abertura de turmas em nível fundamental e médio. Além disso, tem como meta a implantação de cursos integrados à Educação Profissional e Tecnológica e, ainda, a realização de estudos e elaboração de proposta para o desenvolvimento de cursos de nível superior, na modalidade a distância.

Outro aspecto a destacar na proposição deste Plano, refere-se à preocupação com a dimensão pedagógica. As metas foram elaboradas de forma articulada, de modo que, ao mesmo tempo que propõe a elaboração ou inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar de vinculação à oferta de Educação Básica, na modalidade EJA para as pessoas privadas de liberdade, também prevê a contratação de pedagogos/as para atuar na coordenação pedagógica nas unidades prisionais; a formação continuada dos/as profissionais da educação que atuam no sistema prisional; a ampliação do acervo bibliográfico e, ainda, a reprodução de material didático com temas e conteúdo que atenda ao perfil dos/as estudantes e ao currículo proposto para a EJA no contexto de pessoas privadas de liberdade.

A melhoria da infraestrutura está prevista em algumas metas que tratam da captação de recursos financeiros para a adequação dos espaços físicos às necessidades educacionais das pessoas privadas de liberdade; à aquisição de equipamentos e mobiliários e, também, a construção, recuperação e ampliação de espaços próprios para a instalação de bibliotecas.

Todos esses objetivos e metas são reafirmados no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, de 2020-2024 (BAHIA, 2021). Este novo Plano avança em relação ao anterior no que diz respeito à compreensão da educação como processo de desenvolvimento humano e de emancipação das pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional, preparando-as para a sua reintegração. E, também, no tocante ao reconhecimento da diversidade de públicos (LGBTQIAPN+⁴⁷, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência) e a apresentação de uma proposta educacional para os/as egressos/as.

No Quadro 4, destacamos os cinco objetivos que expressam o avanço deste Plano em relação ao Plano anterior.

⁴⁷ A sigla LGBTQIAPN+ contempla orientações e diversidade de gênero, possui oito variações, além do sinal de mais, que indica outros grupos: lésbicas, gays, bissexuais, trans (transexuais, transgêneros, travestis), queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não-binárias, o sinal de + (mais) significa demais orientações sexuais e identidades de gênero, compreendendo como uma categoria fluida, sempre em transformação, portanto, sem ponto final (MANUAL..., 2018).

Quadro 4 – Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – 2020-2024

Objetivos do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional 2020-2024
1. Ampliar a oferta de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualidade social, considerando a diversidade de públicos (LGBTQIAPN+, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência) no sistema prisional.
2. Criar programas perenes de acesso à leitura, inclusive para a remição de pena através de instituição de clubes/grupos de leitura.
3. Estabelecer articulações para que as ações educacionais no sistema prisional sejam efetivadas em todas as unidades prisionais do Estado, considerando a diversidade de públicos (LGBTQIAPN+, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência).
4. Estabelecer articulações para garantir acesso à educação formal e às atividades complementares para pessoas que cumprem pena em meio aberto (semiaberto/ aberto) e para egressas do sistema prisional.
5. Proporcionar participação ativa de pessoas presas como monitoras ou orientadoras de atividades educacionais.

Fonte: Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (BAHIA, 2021).

Este documento amplia as políticas de educação em espaços prisionais para as pessoas egressas e a diversidade de públicos: LGBTQIAPN+, idosos, indígenas, estrangeiros, pessoas com deficiência, em todas as unidades prisionais. Chamamos também a atenção para a participação das pessoas privadas de liberdade na monitoria ou orientação de atividades educacionais. O protagonismo nas ações educativas proporciona um movimento freiriano em que coloca o/a estudante em situação de privação de liberdade na posição central da educação e não mais como uma pessoa passiva, receptora, sem voz no processo educacional. Portanto, é um exercício de identidade e compartilhamento de conhecimentos e saberes.

Acreditamos que a efetivação dessas políticas voltadas para a mulher encarcerada e, posteriormente egressa, possam trazer, de fato, perspectivas de mudança valorativa para a sua formação pessoal e profissional. No entanto, em termos quantitativos e qualitativos, foram poucas as ações implementadas, embora saibamos que a pandemia da Covid-19 impactou sobremaneira todo o sistema carcerário do Brasil, dificultando as ações planejadas nesse período. E, na Bahia, não foi diferente, grande parte dos recursos foi destinada à saúde, e o isolamento social se tornou mais contundente, afetando o planejamento de muitas ações educativas formais e não formais.

No que diz respeito às prerrogativas dos Direitos Humanos, ainda esbarramos em questões básicas de infraestrutura. Haja vista que a oferta de educação no sistema prisional da

Bahia é realizada, em sua maioria, por uma unidade anexa a uma escola de vinculação estadual, apenas as unidades prisionais de Salvador são atendidas por uma Unidade Escolar especial, a falta de instalações escolares adequadas impacta com a autonomia das ações educativas nas unidades prisionais.

Em geral, a proposta pedagógica ofertada pelas instituições escolares do sistema prisional são adaptações do “ensino regular” que, por vezes, reproduzem as mesmas práticas pedagógicas das escolas fora da prisão, desconsiderando as peculiaridades do público encarcerado. Acreditamos que a Memória Coletiva sobre o papel e a função da escola tradicional, focada na reprodução e transmissão do conhecimento com ênfase na memorização e com foco na disciplina e na obediência, acaba sendo reforçada pela própria estrutura do presídio, que é também uma instituição de controle em que a obediência e a punição são as regras gerais de convivência (e sobrevivência).

Tal cenário evoca que ainda temos um caminho longo a percorrer para que as ações do Plano de Educação no Sistema Prisional possam realmente sair do papel timbrado para o cotidiano das unidades escolares em estabelecimentos penais. Contudo, é importante destacar que, apesar dos objetivos e das metas do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional ainda estarem distantes de ser implementados, esta é uma proposta potente para o enfrentamento à exclusão e à invisibilidade das pessoas privadas de liberdade, especialmente, as mulheres.

Desse modo, dados os conceitos de Memória Coletiva e dos Quadros Sociais da Memória, de Halbwachs (1990; 2004) que fundamentam a Memória como uma atividade social, a invisibilidade das mulheres em privação de liberdade, teoricamente, corrobora a não factibilidade das políticas de educação no sistema prisional da Bahia, tema abordado nesta seção. Apesar disso, ainda temos a permanência da Memória Coletiva do autoritarismo e da punição, alimentada pelo machismo e pela misoginia, que produzem a discriminação do gênero feminino no sistema prisional.

Na quarta seção, intitulada Análise dos Dados, discutimos a representação física da escola no modelo de um Anexo Escolar dentro do Conjunto Penal de Jequié e problematizamos questões referentes ao currículo da Educação de Jovens e Adultos transposto em um contexto prisional sem a observância das especificidades da população carcerária feminina.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção trata da análise de dados desta pesquisa sobre a implementação da escola no Conjunto Penal de Jequié no atendimento às mulheres, em que trazemos a memória da constituição dessa escola para uma população feminina. Para tanto, inicialmente, precisamos situar o Conjunto Penal de Jequié (CPJ), fundado em 28 de agosto de 1998, sob a responsabilidade da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), de acordo com a Lei nº 12.212, de 4 de maio de 2011 (BAHIA, 2011).

O processo de constituição do CPJ, conforme Gomes (2012), gerou muitas insatisfações na população de Jequié, sendo tema constante em debates e comentários nas rádios locais, nos noticiários de jornais regionais e na Câmara de Vereadores, em sua maioria, contrários à instalação de um estabelecimento penal na cidade, Nesse sentido, Gomes assevera que:

Em geral, a recusa para a construção de um órgão prisional devia-se as mais diversas justificativas, como: uns diziam que a cidade poderia estar exposta a alta periculosidade das pessoas presas, de resgates de criminosos, de motins ou rebeliões no presídio, fugas individuais ou em massa, além do medo de a cidade ficar desprotegida com a movimentação dos presos, quer nas chegadas quer nas saídas temporárias previstas por lei⁴⁸, ainda nas transferências ou mesmo idas ao hospital, ao fórum entre outras atividades. Havia, ainda, temores quanto ao fluxo dos parentes dos presos nos dias das visitas e até mesmo a vinda dessas famílias para moradia em Jequié. Foram também cogitadas hipóteses de que alguns desses familiares pudessem ser envolvidos no mundo do crime, além da falta de trabalho na cidade que absolvesse todas essas pessoas. Enfim, foram muitas as posições contrárias a essa construção, no entanto, todas foram paulatinamente sendo enfrentadas no dia a dia, com a realidade da presença do CPJ. (GOMES, 2012).

A construção de um complexo penitenciário em uma cidade, geralmente, causa insegurança para a população e insatisfação com os governos municipal e estadual em permitir que um investimento desse porte não seja voltado para outras áreas como educação, cultura e saúde, que possam beneficiar a todos. Ou ainda, para incremento a outros empreendimentos industriais ou comerciais que possam trazer mais emprego e renda para a cidade e região, agregando desenvolvimento econômico e social, diferentemente, da instalação de um presídio. Essas são as críticas e os argumentos mais comuns para a não instalação de um complexo prisional em uma cidade, expressas por uma Memória Coletiva, conforme Halbwachs (1990), vivida por alguns grupos sociais que tiveram em suas cidades a instalação de um

⁴⁸ São cinco saídas temporárias ao ano: Natal/Ano Novo; Páscoa; Dias das Mães; Dia dos Pais e Dia de Finados. Tem direito o preso em regime semiaberto que tenha cumprido um sexto da penal total, se for primário, ou um quarto, se for reincidente, e tenha boa conduta carcerária (GOMES, 2012).

estabelecimento penal. É como se a memória individual, no caso a população de Jequié, buscasse o apoio da memória de outros grupos. Assim:

Para que nossa memória se beneficie da memória dos outros, não basta que nos traga seus testemunhos; é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras, para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 1990, p. 12).

Uma base comum que não dependa apenas da memória individual, mas, de certo modo, da memória de outros. Desse modo, a repercussão negativa da criação de um complexo penitenciário, que abriga pessoas oriundas da própria cidade ou região, que são presas provisoriamente ou em cumprimento de pena, traz para a memória um cenário de insegurança que, comumente, é vivenciado pelas caóticas situações carcerárias no Brasil.

Essa percepção, entendida aqui como uma Memória Coletiva, é apoiada pela experiência vivida de outros, através de inúmeros relatos veiculados pela mídia sobre a violência causada nas cidades pela presença de estabelecimentos penais. Tais testemunhos reafirmam o que Halbwachs afirma:

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (HALBWACHS, 1990, p. 25).

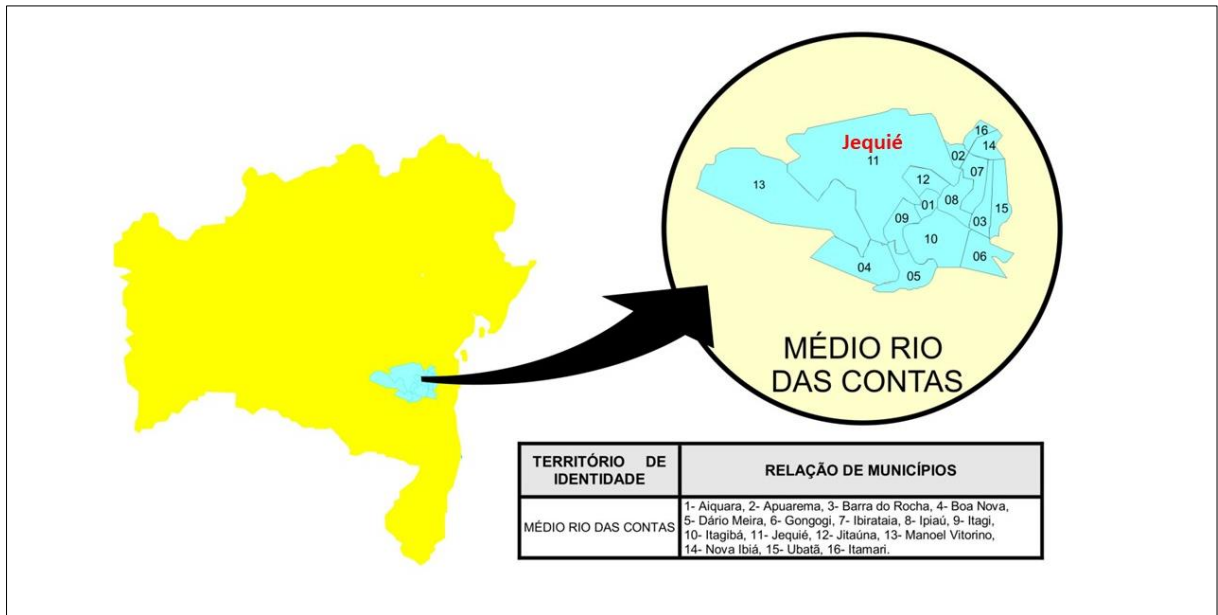
A memória, de acordo com Halbwachs, de outras pessoas corrobora com o pensamento de outros, reafirmando opiniões e atitudes. Assim, cabe ressaltar que mesmo o CPJ sendo construído, a Memória Coletiva das experiências negativas da população de outras cidades, cujos presídios foram edificadas, ressoou negativamente para os moradores de Jequié e contribuiu para o repúdio a sua instalação.

O CPJ fica no Estado da Bahia, no Território de Identidade Médio Rio das Contas⁴⁹ que abrange 16 municípios. Este Território é composto por Jequié; Aiquara; Apuarema; Barra do Rocha; Boa Nova; Dário Meira; Gongogi; Ibirataia; Itagi; Itagibá; Itamari; Ipiaú; Jitaúna; Manoel Vitorino; Nova Ibiá e Ubatã. O município de Jequié se encontra na zona limítrofe entre

⁴⁹A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007 (BAHIA, 2007), e, posteriormente, ajustada e consolidada, a partir da aprovação do Plano Plurianual do Estado da Bahia para o período 2016-2019, aprovado pela Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015 (BAHIA, 2015b).

a Caatinga e a Zona da Mata e dista de Salvador, capital do Estado, cerca de 365 km (IBGE, 2020). Na Figura 5, apresentamos o mapa onde se encontra o município de Jequié no Território de Identidade do Médio Rio das Contas, no Estado da Bahia.

Figura 5 – Mapa com a localização de Jequié no Território de Identidade do Médio Rio das Contas no Estado da Bahia



Fonte: Bahia – Território de Identidade. Secretaria de Cultura da Bahia (BAHIA, s/d).

O CPJ se localiza na Avenida Gilmar Santos Pereira, no bairro Jequiezinho, em uma área afastada da cidade, anteriormente denominada por Fazenda Sítio Pangolândia, Zona da Cachoeirinha, às margens do Rio de Contas, há 6,4 km do centro da cidade de Jequié, conforme podemos observar na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Localização do Conjunto Penal de Jequié



Fonte: Google Maps, 2023.

As instalações do CPJ têm capacidade para 416 internos, mas, em dados do primeiro semestre de 2023, quando foram levantados os documentos para realização desta pesquisa, havia recolhidos 476 presos, destes, 60 são excedentes; 449 são do sexo masculino e 27 do sexo feminino (BAHIA, 2023).

O complexo penal está composto por sete pavilhões idênticos possuindo 14 celas cada pavilhão, sendo sete celas do lado direito e sete do lado esquerdo com um pátio ao centro. São quatro pavilhões para o regime fechado⁵⁰ destinado a pessoas do sexo masculino: Presídio I; Presídio II, Penitenciária I e Penitenciária II, e três pavilhões com regime semiaberto, sendo dois para o sexo masculino e um para pessoas do sexo feminino, conforme podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Pavilhões do Conjunto Penal de Jequié

Regime da Pena	Tipos	População
Regime fechado	Presídio I	Homens
	Presídio II	Homens
	Penitenciária I	Homens
	Penitenciária I	Homens
Regime semiaberto	Pavilhão I	Homens
	Pavilhão II	Homens
	Pavilhão III	Mulheres

Fonte: Secretaria de Administração Penitenciária (BAHIA, 2022a).

Os outros prédios são setores destinados à administração, à saúde e à segurança (BAHIA, 2022a). Na Figura 7, podemos observar, por imagem em vista aérea, os 7 pavilhões do CPJ com suas respectivas áreas de convívio e banho de sol, o pavilhão isolado à direita é onde ficam as mulheres, conforme mostra a indicação da seta.

⁵⁰A pena de reclusão pode ser cumprida em três tipos de regime: fechado, semiaberto ou aberto. No regime fechado, a pena é cumprida pelo condenado em estabelecimento de segurança máxima ou média, sujeito a trabalho comum no período diurno, mas a isolamento durante repouso noturno; no regime semiaberto, a pena se dá em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar, com uma vigilância não tão direta, sujeito a trabalho e, por último, no regime aberto, a pena não pode exceder a 4 anos, é destinada para condenados não reincidentes, devendo ser cumprida em casa de albergado ou na sua própria residência, devendo trabalhar e se recolher (na sua residência ou na casa de albergado) no período noturno e dias de folga (BRASIL, 1984).

Figura 7 – Vista aérea do Conjunto Penal de Jequié



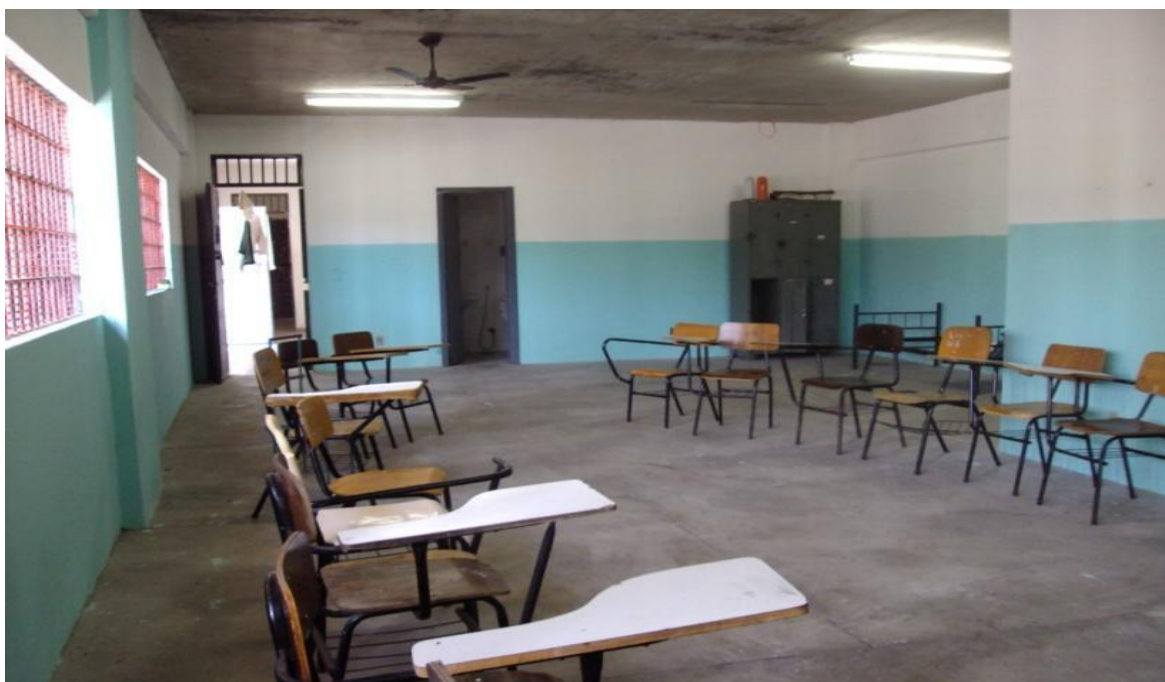
Fonte: Foto: arquivo Junior Costa/Romário Silva (MARQUES, 2018).

No CPJ, assim como em quase todos os estabelecimentos prisionais da Bahia, não há um prédio exclusivo para o funcionamento de uma escola, com duas exceções referentes às cidades de Salvador e de Feira de Santana. Em Salvador, tem a sede do Colégio Professor George Frago Modesto (antiga Escola Especial da Penitenciária Lemos de Brito) construída dentro do espaço do Complexo Penitenciário, que atende a todas as suas unidades prisionais. E, em Feira de Santana, tem um prédio construído para o Anexo do Colégio Estadual Paulo VI e também outro prédio com 4 salas onde funciona a Escola Feminina do Conjunto Penal de Feira de Santana (BAHIA, 2022a).

Os Anexos das escolas públicas criados em espaços prisionais atendem à Lei nº 12. 245, de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010c), que determina aos estabelecimentos penais terem “salas de aula destinadas a cursos de ensino básico e profissionalizante”. No entanto, essa legislação não é substantiva para atender toda a população carcerária de mais de 700 mil pessoas presas no Brasil (BRASIL, 2022a), visto que as salas de aula, na prática, constituem-se em um único salão para cada pavilhão, sendo que cada pavilhão, devido a superlotação, recolhe até mais de 100 pessoas.

As salas de aula no CPJ têm aproximadamente 40m², onde são atendidas, geralmente, duas turmas simultaneamente, cada professor ministra suas aulas em uma parte da sala. Na Figura 8, podemos observar uma sala de aula no Conjunto Penal de Jequié.

Figura 8 – Sala de aula do Conjunto Penal de Jequié



Fonte: Acervo da autora.

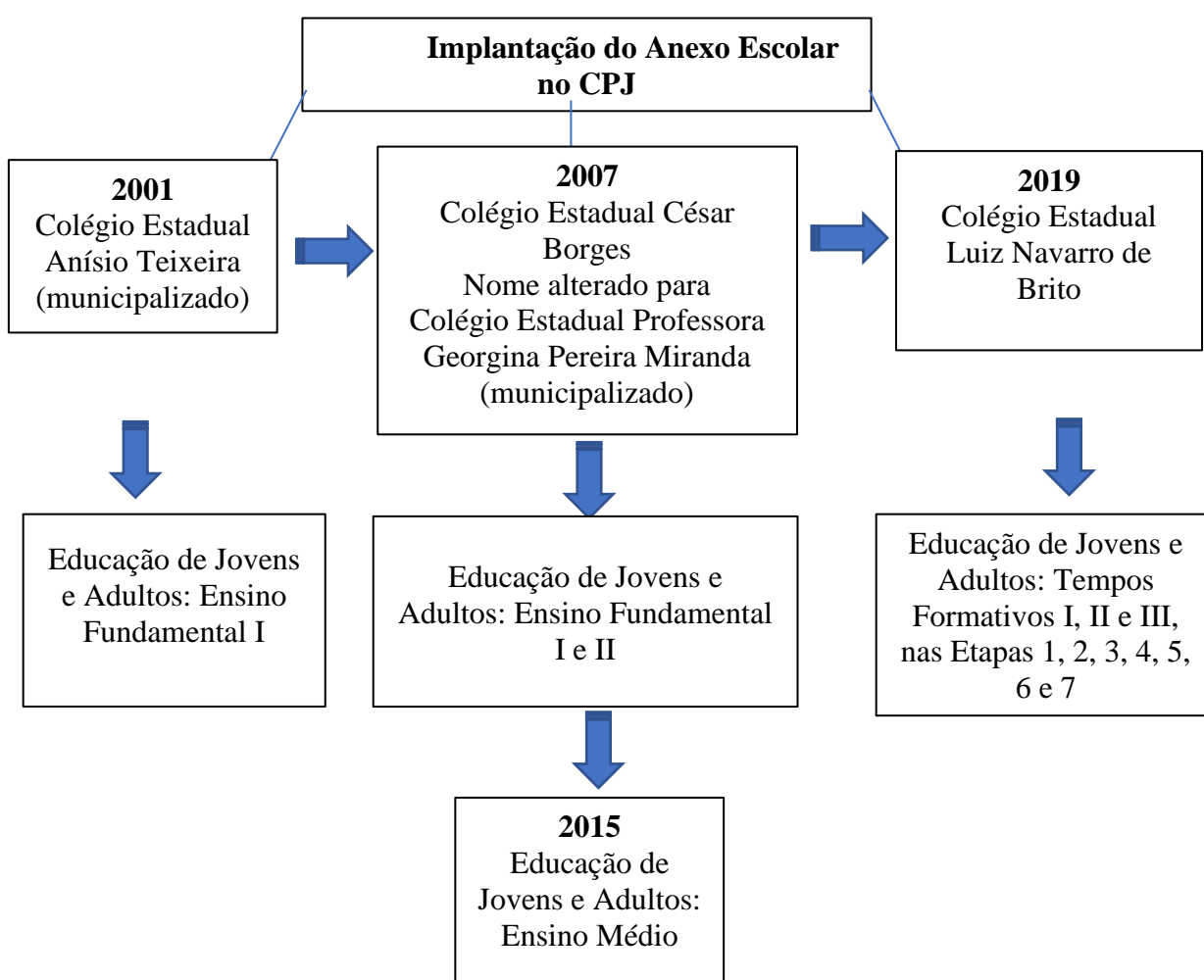
Além dessa situação de precariedade, houve também um retrocesso nas políticas de arquitetura referentes aos espaços educacionais localizados nos estabelecimentos prisionais. As novas normas da Resolução nº 2, de 12 de abril de 2018 (BRASIL, 2018), modificam a Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), flexibilizando os parâmetros das Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal, o que fragiliza ainda mais a oferta da educação no sistema prisional. Isso porque, ao transferir a decisão final aos governos estaduais sobre o estabelecimento das dimensões mínimas para construção de algumas áreas, a exemplo da sala de aula, nem sempre as normas de medidas previstas para construção e reformas em estabelecimentos prisionais são garantidas.

A realidade dessas precárias condições fere a Constituição brasileira, no seu Art. 208 (BRASIL, 1988), quando estabelece a educação como um direito público subjetivo garantido a todos, direito reafirmado no Art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996b) e na Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210 (BRASIL, 1984). Dessa forma, o fato de a pessoa estar presa não a exclui do direito de ter uma educação de qualidade referenciada socialmente, cabendo, portanto, aos Governos Federal e Estadual assegurarem dentre outras condições, professores qualificados, material didático, alimentação e inclusive a infraestrutura.

No CPJ, após dois anos da sua fundação, o processo de implantação da Escola ocorreu em janeiro de 2001, como Anexo Escolar do Colégio Estadual Anísio Teixeira que, ao ser municipalizado, passou para Anexo Escolar do Colégio Estadual César Borges, nome alterado para Colégio Estadual Professora Georgina Pereira Miranda que, também, devido à sua municipalização, em 2019, passou para Anexo Escolar do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito.

A seguir, na Figura 9, podemos observar no organograma a trajetória da implantação do Anexo Escolar no CPJ e suas respectivas ofertas educacionais.

Figura 9 – Organograma da implantação do Anexo Escolar no Conjunto Penal de Jequié e suas respectivas ofertas educacionais



Fonte: Elaboração da autora.

Ao refletirmos sobre tantas mudanças ocorridas durante o processo de implementação da escola no CPJ, não podemos deixar de considerar que a transição de uma escola para outra acaba por fragilizar também a construção de uma proposta pedagógica voltada para o atendimento das especificidades das pessoas jovens e adultas privadas de liberdade. E, nesse aspecto, as sucessivas mudanças de espaço e gestão da escola geram um distanciamento no grupo, analisado por Halbwachs, quando afirma que:

[...] encontrarmos mais tarde membros de uma sociedade que se tornou para nós a tal ponto estranha, por mais que nos encontremos no meio deles, não conseguimos reconstituir com eles o grupo antigo. É como se abordássemos um caminho que percorremos outrora, mas de viés, como se o encarássemos de um ponto de onde nunca o vimos. (HALBWACHS, 1990, p. 31)

Essas mudanças repetidas não consubstanciam uma memória de coesão da comunidade escolar e nem propiciam aos/às professores/as e coordenadores pedagógicos a apropriação das discussões acerca dessa modalidade de educação, assim como a construção de material didático que possa atender às necessidades educativas deste público.

Em 2001, o Anexo Escolar do Colégio Estadual Anísio Teixeira atendia apenas as pessoas do sexo masculino, ofertando turmas de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental I Etapa 1 (1º e 2º) e Etapa 2 (3º e 4º), que correspondem aos anos iniciais.

Com a mudança, em 2007, para o Anexo Escolar do Colégio Estadual César Borges, a oferta educacional foi ampliada para o Ensino Fundamental II da modalidade Educação de Jovens e Adultos, Etapa 3 (5º e 6º) e Etapa 4 (7º e 8º), equivalente aos anos finais. Em 2015, com a implantação do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e a implementação do currículo da EJA, o CPJ passou a ofertar os Tempos Formativos I, II e III, conforme podemos observar no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Oferta da EJA no Conjunto Penal de Jequié

Ensino Regular	Modalidade da Educação de Jovens e Adultos no CPJ	
Ensino Fundamental I (corresponde ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano)	Tempo Formativo I (Anos iniciais)	Etapas 1, 2 e 3
Ensino Fundamental II (corresponde ao 6º, 7º, 8º e 9º ano)	Tempo Formativo II (Anos finais)	Etapas 4 e 5
Ensino Médio (corresponde ao 1ª a 3ª série)	Tempo Formativo III	Etapas 6 e 7

Fonte: Elaboração da autora.

Todos os cursos no CPJ são presenciais, de matrícula anual e exigem frequência diária. A carga horária das aulas corresponde a 4 horas/aula diárias de 40 minutos cada, tanto para o turno matutino quanto para o turno vespertino, conforme destacamos no Quadro 7.

Quadro 7 – Distribuição da carga horária e dos horários das aulas no CPJ: turnos matutino e vespertino

Turnos	Horários	Hora/aula	Carga horária diária
Matutino	9h às 9h40min	1 hora/aula	4 horas/aula
	9h40min às 10h20min	1 hora/aula	
	10h20min às 11h	1 hora/aula	
	11h às 11h40min	1 hora/aula	
Vespertino	14h às 14h40min	1 hora/aula	4 horas/aula
	14h40min às 15h20min	1 hora/aula	
	15h20min às 16h	1 hora/aula	
	16h às 16h40min	1 hora/aula	

Fonte: Informações coletadas do Plano de Ação de Ensino Remoto do CPJ (Anexo 3).

No dia a dia, os horários de aula apresentados no Quadro 7, não são cumpridos em sua totalidade. As aulas do turno matutino se encerram às 11 horas, devido ao almoço que, normalmente, começa a ser servido nesse horário e, caso as alunas não estejam no pátio, não recebem mais o almoço. E, no turno vespertino, as aulas se encerram às 16 horas, também porque o jantar começa a ser servido antes das 17 horas.

Os dias das aulas são de segunda a quinta-feira, mas sem aviso prévio, em qualquer dia, essas aulas podem ser suspensas, caso haja vistorias policiais nas celas deste pavilhão. Na sexta-feira, não há aula porque é o dia em que as pessoas privadas de liberdade recebem visitas, neste dia, a carga horária é computada como aplicação de atividade complementar extraclasse.

A equipe docente do Anexo Escolar do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito é composta por 16 docentes, sendo 15 efetivos e 1 em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). A carga horária dos/as docentes é de 40 e 20 horas, tendo 9 docentes com carga horária de 20 horas e 7 com 40 horas, conforme demonstra o Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Equipe docente do Anexo Escolar do Conjunto Penal de Jequié

Docentes	Formação	Vínculo	Carga horária
1	Licenciatura em Geografia	Efetivo	40 horas
2	Licenciatura em Filosofia	Efetivo	40 horas
3	Licenciatura em Letras	Efetivo	40 horas
4	Licenciatura em Letras	Efetivo	20 horas
5	Licenciatura em Letras	Efetivo	40 horas
6	Licenciatura em Letras	Efetivo	20 horas
7	Licenciatura em Letras	Efetivo	40 horas
8	Licenciatura em Química	REDA	20 horas
9	Licenciatura em Ciências Biológicas	Efetivo	40 horas
10	Licenciatura em Ciências Biológicas	Efetivo	20 horas
11	Licenciatura em Pedagogia	Efetivo	20 horas
12	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química	Efetivo	20 horas
13	Licenciatura em Ciências Biológicas	Efetivo	20 horas
14	Licenciatura em Letras	Efetivo	20 horas
15	Licenciatura em Ciências	Efetivo	40 horas
16	Magistério	Efetivo	20 horas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados constantes no Projeto Político Pedagógico – 2018 (ANEXO A).

A jornada obrigatória, segundo o Manual de Programação Escolar do Estado da Bahia (BAHIA, 2020/2021) estabelece que o/a docente de 40 horas deve cumprir semanalmente 8 horas de AC, enquanto o/a docente de 20 horas deve cumprir 4 horas, independentemente de ser efetivo na rede escolar pública ou não. As Atividades Complementares (AC) correspondem a uma carga horária:

[...] destinada à preparação e à avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de UEE [Unidade Escolar Estadual], com participação coletiva dos docentes por área de conhecimento, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe. (BAHIA, 2020/2021, p. 8).

No Anexo Escolar do CPJ, o AC é distribuído em 1 hora antes da entrada na sala de aula, no turno matutino de 8 às 9 horas e no turno vespertino das 13 às 14 horas, conforme relatou a Diretora no dia da visita realizada à escola-sede para coleta dos documentos e, também relataram outras duas professoras no dia da visita ao Anexo Escolar do CPJ.

Diante deste contexto de funcionamento do AC no Anexo Escolar do CPJ, é necessário entendermos que o momento do AC na escola possui um papel fundamental para a realização de encontros formativos mediante a reflexão sobre o currículo prescritivo e o currículo vivido. Posto que o AC é o momento em que os/as professores/as, ao se reunirem semanalmente, podem avaliar as atividades já planejadas e em desenvolvimento, articulando outras possibilidades educativas que melhor atendam às especificidades do processo pedagógico de ensino e aprendizagem das pessoas privadas de liberdade.

Destacamos que, ao fragmentar o tempo do AC em horários diários de uma hora antes do início das aulas, perde-se, essencialmente, às suas finalidades formativas e colaborativas, transformando esse momento de diálogo e construção pedagógica em um mero cumprimento de carga horária dos/as professores/as. Não se configurando mais em um compartilhar de experiências e muito menos de proposições de estratégias articuladas que possam buscar na pessoa privada de liberdade o seu desenvolvimento no nível intelectual, físico, emocional, social e cultural.

Os/as professores/as das diferentes áreas de conhecimento, ao se reunirem nos ACs, precisam refletir sobre as histórias de vida das pessoas privadas de liberdade, neste estudo, especificamente sobre as mulheres. Isto para que, de forma dialógica e competente, possam juntamente com as alunas (mulheres privadas de liberdade) eleger os temas geradores, os quais serão articulados aos componentes curriculares e aos saberes dessas mulheres, possibilitando um movimento de aprendizagem, capaz de promover a criticidade e a autonomia.

É importante ressaltar que a proposta pedagógica do Anexo Escolar do CPJ, conforme atesta o PPP, é fundamentada na modalidade da EJA em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a). Lei que determina ao Estado ofertar uma educação diferenciada para pessoas jovens, adultas ou idosas que não tiveram oportunidade de estudar ou que tiveram que interromper os seus estudos. Nesse sentido, as atividades não podem ser compreendidas como:

[...] uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 121).

A educação de qualidade é um direito de todos e a EJA no sistema prisional não é diferente, tem como compromisso atender às necessidades educacionais mediante metodologia de ensino própria, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. É uma proposta

pedagógica que se coaduna com o sentido de multiplicidade de dimensões da EJA, embasadas na construção de conhecimento e no confronto de desafios coletivos, ao levar em conta as condições socioeconômicas, culturais, emocionais, físicas, étnicas e de gênero dos/estudantes.

O Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola Anexa no CPJ (ANEXO A) destaca a mediação entre as particularidades da realidade prisional e a reavaliação contínua do currículo:

[...] a Proposta Pedagógica da escola deve estar embasada numa ideologia que busque o real compromisso de trabalhar a realidade existente integrada à realidade desejada, respeitando as diferenças. Para a implantação e concretização das atividades e compromissos elencados, necessita-se de acompanhamento e coordenação. Haja vista, estaremos sempre reavaliando o currículo a partir de diagnósticos contínuos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem visando ao aperfeiçoamento do trabalho. (PPP, 2018, p. 3).

Proposta esta que o PPP (ANEXO A) ressalta também, ao indicar a necessidade do trabalho conjunto com os Projetos Estruturantes⁵¹, da Secretaria de Educação da Bahia (SEC), e com os projetos interdisciplinares voltados para a realidade escolar. Projetos que corroboram com as ações do Plano de ação desenvolvido pela equipe multidisciplinar do CPJ durante o período de distanciamento social, de 2020 (ANEXO B); Plano Pedagógico no Ensino Remoto no Conjunto Penal (ANEXO C) e o Relatório das Atividades Escolares/Pedagógicas, de 2022 (ANEXO D).

A Proposta Curricular oficial do Governo do Estado da Bahia intitulada “Educação de Jovens e Adultos: uma aprendizagem ao longo da vida” foi elaborada em 2009 com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Os Tempos Formativos são divididos em três: Tempos Formativos I, II e III, sendo que cada um deles é formado por três eixos temáticos.

⁵¹ Projetos Estruturantes se constitui por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre esses projetos, possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e as aprendizagens dos estudantes. A sua articulação visa:

- Integrar o planejamento coletivo, de modo a compor o currículo escolar e não como “extra curricular”.
- Estabelecer o nexos com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.
- Articular as atividades, processos e conteúdos dos projetos estruturantes desenvolvidos na unidade escolar, de forma a potencializar as aprendizagens e concentrar os esforços coletivos.
- Consolidar as Atividades Complementares (AC) como espaço de formação contínua e de planejamento coletivo para a articulação das atividades.
- Estabelecer uma agenda de atividades conjugadas e exequíveis entre os projetos, observando o calendário letivo e, para aqueles projetos que possuem culminâncias regionais e/ou estaduais, observar o cronograma dos Projetos Estruturantes. (BAHIA, 2014a).

O Tempo Formativo I é composto pelos eixos temáticos: Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente; o Tempo Formativo II pelos eixos: Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais e, por último, o Tempo Formativo III pelos eixos: Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo. E os Temas Geradores são organizados nas diferentes Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias.

Os Temas Geradores, relacionados aos Eixos Temáticos e às Áreas de Conhecimento, já são definidos previamente na Proposta Curricular, contudo, conforme nota de rodapé constante no próprio documento, estes não devem ser impostos aos/às estudantes, mas sim identificados junto a eles/elas, a fim de que sejam temas próprios à sua realidade e às suas necessidades de estudo. São desses temas que emergem os conteúdos dos Componentes Curriculares que compõem as diferentes Áreas de Conhecimento, para estudo e aprofundamento.

Os Componentes Curriculares que compõem as áreas de conhecimento dos Tempos Formativos I e II, são: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Educação Física; Arte; História; Geografia; Matemática e Ciências. Esses mesmos Componentes Curriculares acrescidos de Sociologia; Filosofia; Química; Física e Biologia compõem as Áreas de Conhecimento do Tempo Formativo III.

Esta Proposta Curricular se pauta numa perspectiva de educação entendida como processo de formação humana, uma vez que considera as especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas, colocando-as como as principais destinatárias desta modalidade de educação. A Educação de Jovens e Adultos, em uma visão freiriana, é antropológica, dialógica, ética e estética e, também, política. Assim, os Temas Geradores, a exemplo dos previamente selecionados, levam em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dessas pessoas.

No entanto, no contexto do CPJ, a constante mudança de escolas, responsáveis pelo Anexo Escolar dentro do espaço prisional, acarreta uma descontinuidade de ações pedagógicas, que envolvem a mudança de gestão e coordenação pedagógica, bem como a saída e a inclusão de outros/as professores/as. Complexidades que não podem ser desconsideradas, dado o contexto prisional, onde é necessário que o planejamento e as ações de intervenção pedagógica sejam coesas, discutidas em conjunto.

Observamos que o PPP (ANEXO A) do Anexo Escolar do CPJ é do ano 2018, referente ainda a antiga instituição educacional Colégio Estadual Professora Georgina Pereira Miranda, municipalizada e que, hoje, não é mais responsável pela educação no CPJ, e não do Colégio

Estadual Luiz Navarro de Brito que, atualmente, é o responsável pelo Anexo Escolar no CPJ. Observamos também que este PPP menciona os Tempos Formativos focados na EJA, sem tratar dos Temas Geradores, que seria uma oportunidade para trazer as necessidades de estudo e as especificidades da vida das pessoas em contexto de privação de liberdade.

Nos últimos quatro anos, após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) (JINKINS; DORIA; CLETO, 2016), as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil passou por um verdadeiro desmonte, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela EJA e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes dos movimentos sociais e da sociedade civil para assessoria junto ao MEC.

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), foi instituída a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 (BRASIL, 2021b), que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base nesta Resolução, o Governo do Estado da Bahia institui uma nova matriz curricular que representa um retrocesso para a EJA, uma vez que modifica a Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos: uma aprendizagem ao longo da vida.

A nova matriz curricular mantém os Tempos Formativos I, II e III, contudo, divididos pela BNCC, formada pelos diversos Componentes Curriculares organizados por Áreas de Conhecimento e uma Base Diversificada composta por uma disciplina denominada Inclusão Digital e mais duas eletivas que podem ser compreendidas como aquela de livre escolha do/a estudante, conforme a Portaria nº 150, de 29 de janeiro de 2022 (BAHIA, 2022c). As disciplinas eletivas na matriz curricular da EJA aparentam ser uma proposta inovadora, que promove o protagonismo e a autonomia do/a estudante, no entanto, deparamo-nos com uma estrutura curricular rígida que, embora não apresente um rol de disciplinas a serem oferecidas, retira o que mais se aproxima de uma proposição freiriana, baseada no diálogo e na problematização, a definição colaborativa dos temas geradores. Portanto, essa proposta não condiz com a concepção que fundamentar as escolas da EJA fora das grades, tampouco no contexto prisional.

No Quadro 9, apresentamos a Matriz Curricular do Tempo Formativo I, nas Etapas 1, 2 e 3, e do Tempo Formativo II, nas Etapas 4 e 5. E, no Quadro 10, a Matriz Curricular do Tempo Formativo III, nas Etapas 6 e 7, dispostos pela Secretaria de Educação da Bahia para toda a rede pública do Estado.

Quadro 9 – Matriz Curricular: Tempos Formativos I e II – Etapas 1, 2, 3, 4 e 5

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Tempo Formativo I (1, 2 e 3)						Tempo Formativo II (4 e 5)					
		Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3		CH	Etapa 4		Etapa 5		CH
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)													
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
	Língua Inglesa	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	80
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
	Arte	2	80	2	80	2	80	240	1	40	1	40	80
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
Inclusão Digital	Ciências	2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
Parte Diversificada													
Inclusão Digital		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
Eletiva I		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
Eletiva II		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
Total da Carga Horária		20	800	20	800	20	800	2400	20	800	20	800	1600

Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, 2022.

Quadro 10 – Matriz Curricular: Tempo Formativo III – Etapas 5 e 6

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Tempo Formativo III (Etapas 6 e 7)				CH
		Etapa 6		Etapa 7		
		Sem	Anual	Sem	Anual	
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)						
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	2	80	200
	Língua Inglesa	1	40	1	40	80
	Educação Física	1	40	1	40	80
	Arte	1	40	1	40	80
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	1	40	120
	Geografia	1	40	2	80	120
	Sociologia	1	40	1	40	80
	Filosofia	1	40	1	40	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	160
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	2	80	120
	Física	1	40	2	80	120
	Biologia	2	80	1	40	120
Parte Diversificada						
Inclusão Digital		1	40	1	40	80
Eletiva I		1	40	1	40	80
Eletiva II		1	40	1	40	80
Carga Horária Total		20	800	20	800	1600

Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, 2022.

Estas matrizes curriculares estão em funcionamento no CPJ, todavia, dificilmente, podem garantir a efetividade do direito à educação, na medida em que há uma probabilidade de não proporcionarem às mulheres privadas de liberdade alguma mudança. Tendo em vista que, em se tratando de uma educação em um contexto prisional, é imperioso que a educação seja pautada nos princípios da dialogicidade, emancipação e transformação.

Ressaltamos que uma educação embasada somente em conteúdos disciplinares não permite que as necessidades específicas e complexas das pessoas privadas de liberdade, especialmente as mulheres, sejam abordadas. Visto que as mulheres privadas de liberdade podem trazer, em suas memórias e histórias de vida, traumas e vulnerabilidades relacionadas à sua condição, experiências e papel na sociedade. Desse modo, um currículo escolar que não dialoga com tais questões se torna insuficiente para promover a emancipação e a criticidade dessas mulheres.

Nessa perspectiva, é importante rememorar como se efetiva, na prática, a política carcerária em relação aos direitos da população feminina. A chegada das mulheres no CPJ ocorreu em 2005, no entanto, somente em 2009, elas tiveram acesso à escola e, desde então, não há registro de matrículas de turmas para o Tempo Formativo III, que corresponde ao Ensino Médio.

A escola no CPJ para o atendimento às mulheres, como a grande maioria localizada no estado da Bahia, consiste apenas em uma sala de aula no próprio pavilhão feminino que, no momento desta pesquisa, especificamente primeiro semestre de 2023, conforme verificamos em nossa visita ao CPJ, está funcionando, no turno matutino, uma única turma de 22 mulheres privadas de liberdade estudando o Tempo Formativo II Etapas 4 e 5, o que corresponde ao Ensino Fundamental I.

Entretanto, o nível de escolaridade das mulheres presas no CPJ é heterogêneo, algumas não têm ainda o domínio da leitura e da escrita enquanto poucas, segundo informações delas mesmas, ao chegarem ao estabelecimento penal, já estavam em níveis escolares mais avançados, como já ter concluído o Ensino Fundamental II ou ter iniciado o Ensino Médio, conforme podemos observar essas informações no Quadro 11.

Quadro 11 – Escolaridade das mulheres presas no Conjunto Penal de Jequié – 2023⁵²

Nº mulheres presas	Escolaridade
2	Não tem o domínio da leitura e escrita
2	Pararam no 3º ano do Ensino Fundamental I
3	Pararam no 4º ano do Ensino Fundamental I
4	Pararam 5º ano do Ensino Fundamental I
3	Pararam 6º ano do Ensino Fundamental II
1	Pararam 7º ano do Ensino Fundamental II
1	Pararam 8º ano do Ensino Fundamental II
1	Já concluiu o Ensino Fundamental II
2	Pararam no 1º ano do Ensino Médio
1	Terminou o Ensino Médio
2	Não estudam porque não têm a documentação necessária.
Total: 22	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de informações orais dadas pelas mulheres privadas de liberdade do Anexo Escolar do CPJ.

O fato de algumas mulheres privadas de liberdade declararem que já concluíram o Ensino Fundamental II ou o Ensino Médio e, mesmo assim, retornarem aos estudos no CPJ em anos escolares ou níveis anteriores aos que já haviam sido realizados, levaram-nos a fazer alguns questionamentos: estar matriculada na escola se torna uma única oportunidade para as mulheres na remição da pena pelo estudo? Qual a razão da escola não ofertar outras turmas com outros níveis escolares, conforme são ofertados para a população carcerária masculina?

São questionamentos que nos levam a perceber a ausência de uma política educacional e/ou do estabelecimento penal que atenda às necessidades de educação da população carcerária feminina, conforme dispõe a Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Salientamos também que no CPJ não há um registro comprobatório com documentos sobre a escolaridade das pessoas privadas de liberdade, haja vista muitas não possuem nem os documentos básicos de identificação, como Carteira de Identidade e CPF, documentos necessários não somente para a matrícula escolar, mas também para garantir às mulheres a sua cidadania e o seu acesso às “políticas públicas para si e seus dependentes, como o auxílio-reclusão, quando segurados da previdência social” (BRASIL, 2019, p. 9).

Em 2022, a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP), em parceria com a Defensoria Pública e o instituto Pedro Melo, realizou o primeiro mutirão para

⁵² Informações dadas oralmente pelas mulheres privadas de liberdade no CPJ.

emissão de documentos das mulheres privadas de liberdade na Unidade Prisional Feminina de Salvador. Segundo a SEAP, esses mutirões serão estendidos aos estabelecimentos penais sediados no interior do Estado da Bahia, no entanto, até o momento, o CPJ ainda não foi contemplado (BAHIA, 2022a).

Além da falta da documentação básica que impede as mulheres privadas de liberdade se matriculem na escola, outros fatores, também, corroboram para o baixo número de matrícula. Um desses fatores é a oscilação no número de mulheres privadas de liberdade. Já houve casos de ter 70 mulheres presas no CPJ e, inesperadamente, esse quantitativo baixar para 13 ou 21. Essa alta rotatividade ocorre porque o CPJ abriga mulheres presas dos 16 municípios do Território de Identidade Médio Rio de Contas (BAHIA, 2022a). Toda ocorrência policial em que há prisão de mulheres, estas são encaminhadas para o CPJ por ser o único local que têm um pavilhão específico para mulheres. Tendo, então, algumas poucas mulheres presas condenadas e a grande parte é formada por presas provisórias, isto é, que não foram julgadas e, por isso, não permanecem muito tempo reclusas.

Outro fator que corrobora com o baixo número de matrículas escolares é a conversão de a prisão preventiva ser substituída por outra medida cautelar como a prisão domiciliar. Esta ocorre nos casos em que a mulher presa está gestante, puérpera (que deu à luz) ou no período de puerpério (pós-parto), lactantes ou com filho de até 12 anos de idade incompletos. Nesses casos, a mulher tem o direito de requerer a substituição da prisão preventiva pela domiciliar, conforme determina a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016a), e, também, as Regras de Bangkok (BRASIL, 2016b), das quais o Brasil é signatário.

Assim, como Estado Membro da ONU, o Brasil é obrigado a "desenvolver opções de medidas alternativas à prisão preventiva e à pena especificamente voltada às mulheres infratoras, dentro do sistema jurídico do Estado-membro, considerando o histórico de vitimização de diversas mulheres e suas responsabilidades maternas", normas celebradas nas Regras de Bangkok (BRASIL, 2016b, p. 10).

Frente a este cenário, acreditamos que a falta do acesso ao avanço escolar das mulheres privadas de liberdade, no caso o Tempo Formativo III, deriva da flutuação no quantitativo de mulheres no CPJ, o que implica diretamente na dificuldade em estabelecer uma efetivação regular das matrículas escolares. Mas, sobretudo, pela invisibilização da mulher privada de liberdade, que remonta a um tratamento punitivo, excludente e machista que é dado às mulheres durante séculos, e que vem tecendo a Memória Coletiva (HALBWACHS, 1990) da sociedade em geral e das instituições, a exemplo do sistema prisional.

A frequente descontinuação de estudos para as mulheres privadas de liberdade é evidenciada pela ausência de uma política pública factível, de investimento econômico, social e humano nas escolas do sistema prisional, sobretudo àquelas que são destinadas às mulheres. Mesmo a legislação assegurando o direito das pessoas privadas de liberdade ao estudo e à profissionalização, é necessário que esse direito seja efetivado também nos trâmites que envolvem a transferência das pessoas privadas de liberdade. Haja vista que a transferência de uma unidade penal para outra, muitas vezes interrompe o processo educacional, já que nem sempre são ofertadas as mesmas Etapas de Ensino no estabelecimento penal em que a mulher é recolhida ou vai cumprir a sua pena. Isto também ocasiona a descontinuidade dos estudos, além da impossibilidade de contar o tempo de estudo e de trabalho para a remição da pena.

A baixa escolaridade das mulheres privadas de liberdade está relacionada à falta de oportunidade de emprego e, às vezes, à sua inserção no mundo ilícito, pois, o tráfico é considerado por muitas mulheres como um emprego que dá condições de “trabalhar” e, ao mesmo tempo, cuidar dos filhos. A mulher, ao adentrar no sistema prisional, procura alternativas para mudar a sua vida, principalmente, porque muitas já são mães e o tempo na prisão é doloroso para elas. A escola aponta como uma oportunidade de futura mudança de vida, por isso, que é muito valorizada por elas.

Na pandemia da Covid-19, as atividades remotas⁵³ da escola (ANEXO B; ANEXO C), com a utilização e entrega de materiais impressos, tiveram um papel relevante na promoção da saúde mental das mulheres privadas de liberdade. Haja vista que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a depressão e os transtornos mentais são muito mais frequentes em mulheres presas do que mulheres em liberdade. (WHO, 2017). As mulheres privadas de liberdade já trazem um histórico de traumas de abandono, de abusos e de violência, com a fragilização dos vínculos familiares e a solidão, o risco do desenvolvimento dos transtornos mentais é aumentado.

Com a suspensão das visitas, durante pandemia da Covid-19, o isolamento na prisão foi redimensionado, ocasionando um maior sofrimento às mulheres. Coube, então, à equipe multidisciplinar (Serviço Social e Laborativo e Psicologia) e aos professores do CPJ desenvolverem um Plano de Ação com atividades remotas para as mulheres privadas de liberdade.

⁵³“O conceito de ensino remoto se configura em uma modalidade que se pressupõe distanciamento geográfico de professores e estudantes. Nessa modalidade, o processo é centrado no conteúdo que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial, seja em formato síncrono, com apoio de tecnologias digitais em compartilhamento ao mesmo tempo ou no formato assíncrono com utilização e distribuição de materiais impressos ou digitais em diferentes tempos de compartilhamento e acesso.” (RECH; PESCADOR, 2022, p. 1267)

Assim, algumas atividades foram entregues semanalmente no pavilhão e outras foram desenvolvidas presencialmente obedecendo a todos os cuidados sanitários exigidos na época. Foram disponibilizadas, então, atividades lúdicas das quais destacamos: jogos de memória; caça-palavras com conteúdo informativo sobre a Covid-19, saúde da mulher, direitos humanos, direitos da população carcerária; quebra-cabeças; confecção de artesanato com produção de porta-retratos, mandalas, caixas e bonecas de feltro e, também, apresentação de filmes e documentários. Todas essas atividades tiveram como objetivo desenvolver a criatividade, o raciocínio e a interação entre as mulheres para redução dos impactos de um isolamento maior do que o próprio isolamento da condição de privação de liberdade (ANEXO B; ANEXO C).

No entanto, passado esse período atípico de isolamento social, em que tudo foi reconfigurado, é imperioso problematizar questões inerentes à educação nas prisões. Entre tantas, destacamos o currículo de ensino e dos planos de curso que, em geral, são adaptações de conteúdos e procedimentos pedagógicos usados nas escolas fora das grades. Esses documentos assim elaborados não conseguem observar as especificidades de um contexto carcerário, da carga horária, que já é bastante reduzida, e muito menos um público-alvo específico, no caso, a população feminina. É preciso que temas como feminicídios, racismo estrutural, drogas, violência e abusos contra as mulheres sejam colocados em salas de aula para reflexões e debates, a fim de que proporcionem a construção do conhecimento e da autonomia.

Destacamos, também, a ausência no Estado da Bahia de uma política pública de educação em prisões com um programa institucional contínuo de formação de professores, considerando as políticas para as mulheres e a diversidade sexual e de gênero no contexto prisional. E, por último, a falta do “livre” acesso à biblioteca, uma vez que, em geral, as bibliotecas no sistema prisional são constituídas por duas ou uma única e vigiada estante com livros. Embora o número de livros disponíveis para a população carcerária por si só já seja insuficiente, a nossa questão se refere ao livre acesso a esses livros, a função social que eles representam, pois quanto maior a leitura dos mais variados gêneros literários, maiores são as chances de as pessoas privadas de liberdade utilizarem o seu tempo de forma construtiva na prisão para mudarem as perspectivas de suas vidas através de um processo de aquisição de conhecimento e informação.

Isso se caracteriza em um dos desafios da escola no sistema carcerário, basta observarmos na estrutura física dos espaços e percebermos um hiato entre a educação e o sistema de segurança. Sobretudo, quando a escola fica restrita a uma sala de aula em cada pavilhão e a biblioteca, mesmo sendo apenas composta por uma ou duas estantes para todo o

universo de pessoas privadas de liberdade recolhidas em um conjunto penal, está localizada no setor administrativo, muito longe das salas de aula dos pavilhões e do acesso livre das pessoas em privação de liberdade.

No CPJ, a “escola” para o atendimento às mulheres perpassa por todas essas questões desafiadoras, por um cenário educacional aprisionado por contextos marcados pela privação e pela ausência de espaço, de formação pedagógica específica, de material didático e de tantas outras formas de manifestações educativas e culturais que poderiam proporcionar à mulher privada de liberdade uma visão mais ampliada do mundo e uma oportunidade de mudança.

O que continuamente presenciamos no sistema prisional do Estado da Bahia é uma educação reprodutiva, que ignora as condições físicas, psicológicas e espaciais da mulher e que perpetua indiretamente o mesmo padrão machista, misógino e violento da sociedade fora das grades. De acordo com Onofre (2007; 2011), a educação no sistema prisional atua para a domesticação humana e não para a sua libertação e humanização, não leva às pessoas privadas de liberdade a pensar/conhecer o mundo para depois, a partir desse conhecimento, problematizarem a sua realidade, sendo capazes de transformá-la, visto que a leitura de mundo atua na participação e na reintegração social.

Consideramos, portanto que, a despeito de todas as vivências na implementação da escola do CPJ no atendimento às mulheres, durante esses anos, é urgente uma política de articulação entre o sistema prisional e o sistema de educação, no enfrentamento às desigualdades sociais, étnicas, econômicas, profissionais, educacionais e de gênero e à superação dos paradigmas de criminalidade impostos às mulheres. Paradigmas sustentados por uma memória impregnada de comportamentos patriarcais, machistas e punitivos, que reforçam a invisibilidade das mulheres em privação de liberdade no espaço prisional.

5 CONCLUSÃO

A implementação da escola para o atendimento das mulheres em um sistema prisional deve fazer parte de um processo educativo mais amplo que envolva também protagonismo feminino, ética, cidadania e solidariedade, ultrapassando os limites estritamente escolares. Tendo em vista que a educação tem a possibilidade de não apenas reduzir as vulnerabilidades cognitivas, mas também de romper com estereótipos e discriminações sobretudo contra as mulheres privadas de liberdade, oportunizando um novo olhar sobre si mesmas.

No entanto, vale salientar que a escola em um contexto prisional não é a única responsável por esse processo de mudança e construção da autonomia das mulheres privadas de liberdade. A escola é apenas uma parte integrante de um todo social e de uma cadeia institucional que sustenta ou deveria sustentar o direito dessas mulheres a uma nova vida com oportunidades reais de integração à sociedade.

O acesso à educação para todos, sem exceção, é um direito estabelecido na Constituição Federal de 1988, também previsto pela Lei de Execução Penal, de 1984, que regula os direitos e deveres das pessoas privadas de liberdade, além de tantas outras leis e resoluções advindas posteriormente, que garantem o direito à educação em contextos de privação de liberdade. Esses direitos são postos nas leis e diretrizes, mas, entendemos que não são completamente efetivados pelo Estado. Isso ocorre porque não há um cuidado com o desenvolvimento de políticas públicas que, de fato, tratem todas as questões inerentes ao processo educativo em contextos de privação de liberdade como espaço físico, currículo específico, formação específica para professores, biblioteca e cursos profissionalizantes no contexto prisional.

Dessa forma, para que esses direitos sejam exercidos plenamente, é necessário que haja não apenas um investimento robusto do Estado, mas também uma mudança dos paradigmas estereotipados sobre as pessoas privadas de liberdade, em especial, as mulheres. Nesse aspecto, é imperioso que a cultura patriarcal formada, ao longo do tempo, do espaço, da linguagem e da família, ou seja pelos quadros sociais da Memória Coletiva, conforme os estudos de Halbwachs, seja desmistificada através do desenvolvimento de ações amparadas pelas legislações e, mais recentemente, pelas Regras de Bangkok, de 2016, uma vez que a realidade estampada é um cenário de violações de direitos, em especial contra as mulheres.

Assim, compreender como foi o processo de implementação de uma escola que atende a população carcerária feminina é, também, perceber o quanto as mulheres privadas de liberdade foram e ainda são relegadas ao esquecimento e à invisibilização. Cabe, portanto,

relembrar a trajetória da implantação do Anexo Escolar no Conjunto Penal de Jequié, a despeito de todas as transferências de unidades escolares do qual passou, tendo, inicialmente, em 2001, a escola-sede o Colégio Estadual Anísio Teixeira, depois, em 2007, o Colégio Estadual César Borges, nome alterado para Colégio Estadual Georgina Pereira Miranda e, atualmente, a partir de 2019, o Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito. Trajetórias que, possivelmente, devido às sucessivas mudanças na gestão escolar e alterações no corpo docente, possam ter afetado o desenvolvimento de um trabalho educativo mais contínuo no estabelecimento penal.

A implementação da escola para a população carcerária feminina só foi iniciada em 2009, embora já tivesse o registro de mulheres sob custódia no CPJ em anos anteriores. Portanto, é notório que não era dado às mulheres o acesso à educação, direito humano garantido pela lei, como também até o presente ano de 2023, não há o acesso ao Ensino Médio, mesmo tendo mulheres privadas de liberdade com o Ensino Fundamental completo, conforme os próprios relatos delas. Considerando que o Ensino Médio, que corresponde ao Tempo Formativo III, foi implantado no CPJ em 2015 e que funciona normalmente para a população carcerária masculina. Enquanto as mulheres privadas de liberdade, durante todos esses anos, só tiveram acesso às Etapas referentes aos Tempos Formativos I e II da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, correspondentes ao Ensino Fundamental I e II.

No que diz respeito à falta de acesso das mulheres privadas de liberdade para cursarem o Ensino Médio, podemos também confirmar tal situação, devido a nossa presença no CPJ, desde a implantação da escola, em 2001, ora atuando em trabalhos da extensão universitária, ora em trabalhos do Conselho da Comunidade da Vara de Execução Penal.

Desse modo, é necessária a ampliação da oferta educacional em todos os níveis, que atenda às especificidades educacionais das mulheres privadas de liberdade recolhidas no CPJ. Assim como a ampliação de instalações físicas e estruturais, salas de aula, sala de informática e biblioteca aliada a programas de leitura. Estrutura que atenda aos preceitos das legislações nacional e internacional, que reafirmam a educação como direito humano e inalienável a todas as pessoas, inclusive as que estão em restrição e privação de liberdade. Para superação desses desafios, é importante a criação de uma política de desenvolvimento social que associe as secretarias de segurança penitenciária e de educação para que o direito à educação das mulheres privadas de liberdade seja de fato sustentado.

Dessa forma, ao buscarmos compreender o processo da implementação da escola do CPJ no atendimento às mulheres privadas de liberdade, obriga-nos a questionar sobre quais as

razões do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito possuir tão poucos registros escolares acerca da memória do Anexo Escolar do Conjunto Penal de Jequié sob sua responsabilidade?

O que encontramos foram basicamente quatro documentos, que estão nos Anexos desta tese, o Projeto Político Pedagógico (Anexo A) produzido em 2018, ainda referente à antiga escola da qual o Anexo Escolar fazia parte; um Plano de Ação CPJ Covid 19 (Anexo B) produzido em 2020; um Plano Pedagógico – ensino remoto CPJ (Anexo C) produzido em 2021 e um Relatório das Atividades Escolares CPJ (Anexo D) produzido em 2022, que trata desses planos. Sendo todos esses documentos relacionados a toda população carcerária masculina e feminina, matriculada no Anexo Escolar do CPJ. Não encontramos nenhum documento que se referisse especificamente à população carcerária feminina.

Por isso, questionamos também o porquê desse apagamento, que diríamos simbólico e subjetivo, das memórias relacionadas à escola no atendimento às mulheres privadas de liberdade. Possivelmente, essas respostas sejam um reflexo da condição inferior e sem importância que a sociedade atribui a mulher privada de liberdade e estejam vinculadas a sua invisibilização estrutural. São discussões que nos fazem perceber os estigmas que a mulher privada de liberdade carrega reforçando um papel punitivo, doméstico e sexista contra elas.

A maior parte das mulheres privadas de liberdade possui baixa escolaridade, a maioria, ainda meninas, torna-se mães, que precisa sozinhas cuidar e alimentar os seus filhos. E, quando em busca de sustento, são exploradas em trabalhos precários, rotativos e de baixa remuneração, sendo a maior parte delas atraídas para o tráfico de drogas. Além de muitas terem também sido vítimas das diversas formas de violência: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral de seus companheiros, namorados ou familiares e, ao estarem na prisão, continuam sofrendo as mesmas violências. Esse é o perfil cruel da realidade das mulheres privadas de liberdade no Brasil.

Entendemos que a contínua invisibilidade das mulheres privadas de liberdade acaba por gerar uma normalização de condutas, mesmo as institucionais, por não garantirem os seus direitos. E acrescentamos que todo esse contexto em que, na maioria das vezes, a mulher privada de liberdade é oriunda, deve ser levado em conta pela escola, através de temas selecionados e discutidos no planejamento pedagógico. Visto que, muitas vezes, os estigmas que sofrem as mulheres estão presentes subliminarmente nos programas e planos de ensino escolares que, ao longo dos tempos, reforçam o papel doméstico e sexista contra mulheres na prisão e fora dela.

A escola, ao não problematizar questões em uma perspectiva de gênero, reproduz ações pedagógicas em que o patriarcalismo histórico é repercutido pelos programas de ensino e pelas próprias relações sociais, que potencializam a invisibilidade e a violência contra a mulher na prisão. Potencializações estas que, só para pensarmos em algumas, se reverberam na arquitetura masculinizada da prisão, nas prisões mistas e na fragilização do acesso aos direitos sociais como a saúde e a educação. As mulheres privadas de liberdade dentro deste contexto masculinizado passam então a ser figuradamente também homens, “homens que menstruam”, como mais uma forma de embrutecimento e de punição a sua identidade de gênero.

Por isso, é importante observarmos como os currículos e os planos de ensino podem reverberar ações generalistas sem o cuidado necessário com as especificidades de gênero e o contexto do público. Ou, ainda, como fazem uma adequação dos conteúdos de uma escola fora do mundo da prisão, sem levar em conta a situacionalidade do contexto prisional, o gênero e o tempo reduzido das aulas. Por não termos o registro da memória dos currículos e planos de ensino que foram trabalhados no Anexo Escolar do CPJ no atendimento às mulheres, não pudemos analisar como foram trabalhadas as propostas curriculares ao longo desses anos.

No caso específico da população carcerária feminina, as discussões sobre a interseccionalidade precisam ser colocadas nas ações pedagógicas para que possam levar as mulheres privadas de liberdade a pensar como se operam os fatores interseccionais na construção das desigualdades e da exclusão social e como elas podem se defender dessas mazelas. Tendo em vista que grande parte das mulheres custodiadas nas prisões possui, quase sempre, as mesmas características de etnia, faixa etária, classe social e escolaridade, fatores comuns que interligam esse perfil de mulher privada de liberdade.

Assim, os estudos sobre a interseccionalidade tornam-se desafiadores, uma vez que levantam também questões sobre a ausência de políticas públicas atuantes, bem como as constantes violações institucionalizadas. Embora a escola, por mais que busque desenvolver um trabalho que promova a autonomia e a libertação das mulheres privadas de liberdade, ela continua atrelada a toda uma força conjuntural física exercida pelas grades, cadeados e horários. E de outra força invisível, mas viva e potente no dia a dia da prisão, que é o preconceito, a violência e a invisibilidade das mulheres.

Essa realidade que permeia as mulheres privadas de liberdade indica uma condição de desigualdade e violência, entretanto, é importante destacar que não basta a criação de um prédio exclusivo para uma escola voltada às mulheres privadas de liberdade. É preciso muito mais que isso! É imperioso um trabalho conjunto, que ultrapasse os quadros do conhecimento meramente

escolar para um conhecimento do exercício da cidadania e dos direitos humanos. Para tanto, é necessário colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de contribuir com a formação de mulheres, suscitando potencialidades e competências que favoreçam condutas transformadoras e ressignificativas acerca dos valores socioafetivos e solidários.

Para a implementação de uma escola democrática, é necessário que haja troca de ideias coletivas entre professores/as, gestão escolar, gestão administrativa do estabelecimento penal e também com as mulheres privadas de liberdade, para que juntos sejam encontrados caminhos e possibilidades de crescimento e autonomia. A nossa realidade mostra que a escola ainda traz resquícios de planejamentos pedagógicos fechados, que avançam muito pouco ou mesmo não avançam em direção a projetos que invistam no empoderamento, no protagonismo, na criticidade e na autonomia das mulheres. Assim, pensar na formação educativa de mulheres em prisões, é pensar na implementação de uma escola que invista em uma educação emancipatória e transformadora e que tenha como foco a formação de mulheres empoderadas, críticas, autônomas e participativas na sociedade.

Partindo dessa análise sobre a concepção de uma escola e considerando que o Anexo Escolar do Conjunto Penal de Jequié ainda não possui as condições físicas e estruturais como exige um prédio escolar, entendemos que a implementação da escola para o atendimento às mulheres, ao longo de sua implantação em 2009 até a presente data, apresenta poucos avanços no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento da emancipação e da autonomia dessas mulheres privadas de liberdade. Embora saibamos que a educação não está restrita às questões arquitetônicas, mas também a outras demandas intrínsecas como as políticas e as pedagógicas, que envolvem concepções de educação e de cidadania.

Entendemos que uma única sala de aula no pavilhão feminino é insuficiente para atender às especificidades escolares das mulheres privadas de liberdade que, durante todos esses anos, só tiveram acesso às Etapas referentes aos Tempos Formativos I e II da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao Ensino Fundamental, enquanto nos pavilhões masculinos, a oferta do Tempo Formativo III, Ensino Médio, ocorre desde 2015.

Consideramos que a escola implementada durante esses anos no CPJ, no que se refere ao atendimento das mulheres, mesmo com avanços como a presença de um corpo docente efetivo e qualificado, ainda caminha a passos lentos no que podemos relacionar a um protagonismo das mulheres privadas de liberdade. Todavia, a presença da escola em um espaço prisional que, historicamente, sabemos atuar com medidas repressoras e, na maioria das vezes,

desumanas, já se constitui como uma ponte auspiciosa que pode gerar mudanças. E, quem sabe, em um futuro não distante, a escola possa ser a ponte dialógica, emancipadora e libertadora que contribua efetivamente na reintegração social das mulheres privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Eide Sandra Azevêdo. A escrita combativa de Cipriano Barata. **Estudo Avançados**, v. 24, n. 70, p. 279-284, 2010.
- AFFONSO, Marcella. Gestão religiosa e trabalho doméstico marcaram presídios femininos. **Jornal da USP**, São Paulo, 25 out. 2017.
- ANDRADE, Bruna Soares Angotti Batista de. **Entre as leis da ciência, do Estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil**. Orientadora: Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer. 2011. 317 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANGOTTI, Bruna; SALLA, Fernando. Apontamentos para uma história dos presídios de mulheres no Brasil. **Revista de Historia de las Prisiones**, n. 6, p. 7-23, Enero/Junio 2018.
- ARTUR, Angela Teixeira. **Práticas do encarceramento feminino: presas, presídios e freiras**. Orientadora: Profa. Elizabeth Cacelli. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AZEVEDO, Manuel Duarte Moreira. **Pequeno panorama, ou descrição dos principaes edificios da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Forgotten Books, 2018.
- BAHIA. **Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP)**. Unidades prisionais. 2023. Disponível em: <http://www.seap.ba.gov.br/sites/default/files/dados/2023-11/PRESOS%20CONDENADOS%2C%20PROVIS%C3%93RIOS%20E%20MONITORADOS%2031-10-2023.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BAHIA. **Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP)**. Unidades prisionais. 2022a. Disponível em: <http://www.seap.ba.gov.br/pt-br/unidades>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- BAHIA. Defensoria Pública do Estado da Bahia. **Pesquisa “Quem são as mulheres encarceradas da Bahia?”** Salvador, 2022b. Disponível em: <https://www.defensoria.ba.def.br/livros/quem-sao-as-mulheres-encarceradas-no-estado-da-bahia/>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Portaria nº 150, de 29 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a reestruturação da Oferta de Ensino do Tempo Juvenil, na Educação Básica para Adolescentes e Jovens. Salvador, 2022c.
- BAHIA. Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização. Secretaria de Educação do Estado. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – 2020-2024**. Salvador, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/assuntos/politicas-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao/ba.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Manual de Programação Escolar 2020/2021**. Salvador, 2020. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/programacao-escolar-20202021/manual>. Acesso em: 20 out. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação. Secretaria de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional – 2015-2019**. Estabelece o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEESP). Salvador, 2015a. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/plano-de-acao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BAHIA. **Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015**. Institui o Plano Plurianual Participativo - PPA do Estado da Bahia para o quadriênio 2016-2019. [2015b]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10705-2007-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 out. 2023.

BAHIA. **Projetos estruturantes**. Salvador: Secretaria da Educação, 2014a. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-estruturantes>. Acesso em: 10 out. 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 43, de 14 de julho de 2014**. Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Salvador, 2014b. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_43_2014_e_Parcer_CEE_N_113_2014.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. Secretaria de Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação em Prisões – 2012-2014**. Estabelece o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEESP). Salvador, 2012. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao--no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas--prisoos/peep-ba.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BAHIA. Casa Civil. **Lei nº 12.212, de 4 de maio de 2011**. Modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027676/lei-12212-11-bahia-ba>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BAHIA. **Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007**. Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual para o período de 2008-2011, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10705-2007-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 set. 2023.

BAHIA. Secretaria de Cultura da Bahia – SECULT-BA. **Bahia: Território de Identidade**. S/d. Disponível em: http://www.seagri.ba.gov.br/sites/default/files/mapa_riodascontas.pdf. Acesso em: 29 out. 2023. Disponível em: http://www.seagri.ba.gov.br/sites/default/files/mapa_riodascontas.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

BIBLIOTECA HISTÓRICA. **Diodoro Sículo**. Livro IX, 19, s/d. Disponível em: <https://reitigre.wordpress.com/2013/01/09/touro-de-bronze-touro-de-flaris/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira infância**. Brasília, DF, 2022a.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN). **Dados estatísticos do sistema penitenciário**. Período de julho a dezembro de 2022. Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Mulheres presas e adolescentes em regime de internação que estejam grávidas e/ ou que sejam mães de crianças até 6 anos de idade**. Brasília, DF: CNJ, 2022c. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/04/eixo1-primeira-infancia-relatorio-final.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. Período janeiro a junho de 2021. Atualizado em 9 de dezembro de 2021. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTBjMTUwYjYtNjFmNS00MjFkLTljN2QtZDlmZmZjMmRkYjFiIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF, 2021b.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação 62, de 17 de março de 2020**. Recomenda aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19, no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. 2020. Disponível em: <https://www.direitohd.com/recomendacao62-2020>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **População em privação de liberdade**: registro civil e documentação básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Resolução 2, de 12 de abril de 2018. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **INFOPEN Mulheres**. 2. ed. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Bangkok**. Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria Interministerial nº 210, de 16 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Resolução 9, de 18 de novembro de 2011. Editar as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, conforme constam dos Anexos de I a IX desta Resolução, revogado o disposto na Resolução CNPCP nº 3, de 23 de setembro de 2005. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF, 2011c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010^a.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Lei nº 12.245, de 24 de maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 -Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. 2009a.

BRASIL. Lei nº 12.121, de 15 de dezembro de 2009. Acrescenta o § 3º ao art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, determinando que os estabelecimentos penais destinados às mulheres tenham por efetivo de segurança interna somente agentes do sexo feminino. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112121.htm Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD); prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP)**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 2012 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasil, DF, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Código de Processo Penal. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. [1941]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. [1940]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal [1890]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº. 3.397, de 24 de novembro de 1888. Fixa a despesa geral do Império para o exercício de 1889 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3397.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.397%2C%20DE%2024,1889%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Código Criminal. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. [1830]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. [1824]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 10 mar. 2023.

CAMPOS, Margarida de Moraes. **A Congregação do Bom Pastor na Província Sul do Brasil**: pinceladas históricas. São Paulo: Congregação, 1981.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Negros, loucos negros. **Revista USP**, n. 18, p. 146-151, 1993.

CHAZKEL, Amy. Uma perigosíssima lição: a Casa de Detenção do Rio de Janeiro na Primeira República. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). **História das prisões no Brasil**. Vol. II. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 7-45.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. 2. ed. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2002.

COTRIM NETO, Alberto Bittencourt. As primeiras prisões do Rio: a cadeia velha e o aljube. *In*: **CADERNO DE EXECUÇÃO PENAL NA GUANABARA**. Rio de Janeiro: Secretaria do Estado da Justiça, 1971.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CURCIO, Fernanda Santos; FACEIRA, Lobelia da Silva. As memórias das prisões para mulheres: um retrato da realidade carcerária feminina do Estado do Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018. **Anais [...]** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. p. 1-20. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/ekeys,+AS+MEM%C3%93RIAS+DAS+PRIS%C3%95ES+PARA+MULHERES++UM+RETRATO+DA+REALIDADE+CARCER%C3%81RIA+FEMININA+DO+ESTADO+DO+RIO+DE+JANEIRO%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ekeys,+AS+MEM%C3%93RIAS+DAS+PRIS%C3%95ES+PARA+MULHERES++UM+RETRATO+DA+REALIDADE+CARCER%C3%81RIA+FEMININA+DO+ESTADO+DO+RIO+DE+JANEIRO%20(4).pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

DINIZ, Débora. **Cadeia**: relatos sobre mulheres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DOTTI, René Ariel. **Bases e alternativas para o sistema de penas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1998.

FAZENDA, José Vieira. [O Aljube]. Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1924.

FERREIRA, Wilson Luiz Palermo; PORTOCARRERO, Cláudia Barros. **Leis penais extravagantes**: teoria, jurisprudência e questões comentadas. Conforme a análise dos vetos e redação final do Pacote Anticrime de 20/04/21. 6 ed. rev., ampl. e atualizada. Salvador: JusPODVM, 2021.

FONSECA, Paloma Siqueira. A presiganga real (1808-1831): trabalho forçado e punição corporal na Marinha. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. **História das prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 109-134.

FONSECA, Paloma Siqueira. A presiganga, uma galé dos trópicos. **Revista Archai**, Brasília, n. 1, p. 95-100, jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GOMES, Luziê Maria Fontenele. **Educação de jovens e adultos**: um estudo de caso no Conjunto Penal de Jequié/Bahia. Orientadora: Heleusa Figueira Câmara. 154 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras – Educação), Cultura e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; GRAEFF, Lucas. Maurice Halbwachs: dos quadros sociais à memória coletiva. *In*: BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (Org.). **Memória social**: revisitando autores e conceitos. Canoas: Unilasalle, 2018.

GUIMARÃES, Thiago Reis Oliveira. **Os sistemas penitenciários do Brasil ou um máo systema de prisões**: análise do relatório em 03 volumes de J. G. de Lemos Britto. 2020. 172 f. Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Lourenço. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent León Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HOLLOWAY, Thomas. O Calabouço e o Aljube do Rio de Janeiro no século XIX. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). **História das prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 253-281.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência IBGE Notícias**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28635-ibge-inclui-recortes-territoriais-mesorregiao-e-microrregiao-nos-dados-do-censo-agro-2017>. Acesso em: 10 ago. 2023.

JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JORGE, Wilson Edson. Brasil/São Paulo – 500 anos de prisão. **Pós** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP, n. 8, p. 226-247, 2000.

KARPOWICZ, Débora Soares. Prisões femininas no Brasil: possibilidades de pesquisa e de fontes. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH RS – Ensino, direitos e democracia, 13., 2016. **Anais [...]**. Santa Cruz do SUL: UNISC, 2016. p. 1-14. Disponível em: http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1469038254_ARQUIVO_ArtigoANPUHRegional-Final.pdf Acesso em: 17 abr. 2023.

LARA, Silvia Hunold. Introdução. *In*: LARA, Silvia Hunold (Org.). **Ordenações Filipinas**: Livro V. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEMOS BRITTO. **Os sistemas penitenciários do Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925a.

LEMOS BRITTO. **Os sistemas penitenciários do Brasil**. Vol. II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925a.

LEMOS BRITTO. **Os sistemas penitenciários do Brasil**. Vol. III. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925c.

LÉXICO. **Dicionário de Português Online**. S.d. Disponível em: <https://www.lexico.pt/aljube/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Legislação Criminal Especial Comentada**. 8. ed. Salvador: Juspodivm, 2020.

MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBTI+. 2. ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI; GayLatino, 2018.

MANUAL MSD – Versão saúde para a família. **Afasia**. [s/d]. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/dist%C3%BArbios-cerebrais,-da-medula-espinal-e-dos-nervos/disfun%C3%A7%C3%A3o-cerebral/afasia#:~:text=A%20afasia%20%C3%A9%20a%20perda,compreender%20ou%20repetir%20a%20linguagem>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARINER, Joanne; CAVALLARO, James. **O Brasil atrás das grades**. Rio de Janeiro: Human Rights Watch, 1998.

MARQUES, Tiago. Justiça determina interdição parcial do Conjunto Penal de Jequié. **Agência Sertão**, 2018. Disponível em: <https://agenciasertao.com/2018/01/27/justica-determina-interdicao-parcial-de-conjunto-penal-de-jequeie/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Processo penal**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOTTA, Manoel Barros da. **Crítica da razão punitiva: Nascimento da prisão no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NAMER, Gérard. Posfácio. 2004. In: HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 345-428.

NICASTRO, Arquimedes. **Lo-debar: o submundo do crime. A vida na prisão**. São Caetano do Sul: Lura, 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonía**, v. 22, n. 1, p. 109-120, jan./jun. 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão. *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 11-28.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/PT-UDHR-v2023_web.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

PEDROSO, Regina Célia. **Os signos da opressão**. História e violência nas prisões brasileiras. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

PEDROSO, Regina Célia. Utopias penitenciárias projetos jurídicos e realidade carcerária no Brasil. **Revista de História**, n. 136, p. 121-137, 1997.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Revista Arquivos da Memória – Antropologia, Escala e Memória**, Lisboa, n. 2 (Nova Série), p. 4-23, 2007.

POMIAN, Krzysztof. Memória. *In*: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2000. Vol. 42 (Sistemática), p. 507-516.

RECH, Gislaine Zenoto; PESCADOR, Cristina Maria. Ensino remoto em tempos de pandemia: covid-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, número especial 2, p. 1264-1278, jun. 2022.

RELATÓRIO DO CONSELHO PENITENCIÁRIO DO DISTRICTO FEDERAL (1924-1946). **Pandectas brasileiras**: registro de doutrina, jurisprudencia dos tribunaes e legislação, Rio de Janeiro, v. 2, 1ª parte, p. 84, 1927.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALOMÓN, Desiré Sara. Los orígenes del modelo penitenciário femenino en Argentina. **Derecho a Replica**. Set. 2009. Disponível em: <https://www.derechoareplica.org/secciones/criminologia/1363-los-origenes-del-modelo-penitenciario-femenino-en-argentina>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

SESSA, Amanda Lourenço. Estabelecimentos prisionais femininos no Brasil. **Revista Âmbito Jurídico**, n. 193, fev. 2020.

SILVA, Alberto. **A cidade de Salvador**: aspectos seculares. Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1971.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Bárbara Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. **Prisioneiras: vida e violência atrás das grades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOUZA, Elizeu Clemetino de *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SUDBURY, Julia. **Feminist review** **80**, p. 162-179, 2005.

TAVARES, Luís Henrique Dias. Ecos do porão. Revista Nossa História, Ano 1, v.12, out. 2004. *In*: BLOG ANJOVIDA, 17 mar. 2018. Disponível em: <http://act14-anjovida.blogspot.com/2018/03/ecos-do-porao.html>. Acesso em: 13 mar. 2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 23, p. 1001-1022, set./dez. 2015.

TRINDADE, Cláudia Moraes. O nascimento da prisão na Bahia: a Casa de Prisão com Trabalho e as cadeias de Salvador no século XIX. **Revista Eletrônica da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé**, n. 2, out. 2015.

TRINDADE, Cláudia Moraes. O nascimento de uma penitenciária: os primeiros presos da Casa de Prisão com Trabalho da Bahia (1860-1865). **Tempo**, v. 16, n. 30, p. 167-196, 2011.

TRINDADE, Cláudia Moraes. Para além da ordem: o cotidiano prisional da Bahia oitocentista a partir da correspondência de presos. **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 377-420, 2009.

TRINDADE, Cláudia Moraes. **A casa de prisão com trabalho da Bahia, 1833-1865**. Orientador: Prof. Dr. João José Reis. 2007. 297 f. Dissertação (Mestrado em História Social)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Ciência penitenciária no Brasil Império: disciplinar para construir a imagem da nação civilizada**. Orientador: Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio. 2013. 141 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

WHO. World Health Organization. **Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates**. Geneva: World Health Organization, 2017.

WORLD FEMALE IMPRISONMENT LIST, 2022. Institute for Crime & Justice Policy. **Research**. Changing patterns of imprisonment. London: University of London. 2022.

ANEXO A

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ANEXO ESCOLAR DO CONJUNTO
PENAL DE JEQUIÉ**

Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE 22
Colégio Estadual Professora Georgina Miranda Pereira
Rua Professora Virgínia Ribeiro, s/n – Jequiezinho –
Jequié/BA
Telefone: (73) 3526-1656
E-mail: cepg.mirandapereira@educacao.ba.gov.br



**PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO – 2018
DA ESCOLA ANEXA COLÉGIO
ESTADUAL PROFESSORA
GEORGINA MIRANDA PEREIRA
CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ**

Uma proposta para implantação

“A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar.”

INDICE

1. APRESENTAÇÃO.....	03
2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	04
3. JUSTIFICATIVA (DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA EDUCAÇÃO)	07
4. VISÃO.....	10
5. MISSÃO.....	10
6. VALORES.....	10
7. OBJETIVOS.....	11
8. METAS E AÇÕES PROPOSTAS.....	11
9. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS.....	12
10. PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS.....	14
10.1 Objetivos gerais da educação básica.....	17
10.2 Metodologias de ensino.....	18
10.3 Educação das relações étnico-raciais.....	20
10.4 Educação ambiental.....	21
10.5 Educação para o trânsito.....	22
10.6 Educação prisional.....	23
11. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O CURRÍCULO.....	24
11.1 Níveis de ensino.....	24
11.2 Proposta curricular.....	24
11.2.1 Educação, escola e currículo.....	24
11.2.2 Relações ensino-aprendizagem.....	26
11.2.3 Ações educativas a serem realizadas com a participação da família e comunidade.....	29
11.2.4 Metodologias de trabalho da escola.....	29
11.2.5 Capacitação dos professores.....	29
11.2.6 Projetos oferecidos pela SEC/MEC.....	31
11.2.6.1 Projetos Estruturantes da SEC/BA.....	31
11.2.6.2 Programa Pacto pelo Ensino Médio.....	31

11.2.7	Projetos desenvolvidos pela escola.....	32
11.2.8	Avaliação.....	33
11.2.8.1	Avaliação educacional.....	34
11.2.8.2	Processo de avaliação do desenvolvimento integral do educando.....	35
11.2.8.3	Mecanismos de avaliação dos alunos.....	36
11.2.8.4	Formas de acompanhamento e avaliação educativa e institucional interna (Conselho de Classe)	37
12.	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	37
12.1	Aspectos administrativos	37
12.2	Quadro de funcionários	37
12.3	Corpo docente – 2018.....	38
12.4	Perfil do corpo docente e do técnico-administrativo.....	39
12.5	Colegiado Escolar/Conselho de Classe.....	40
12.6	Escrituração escolar.....	40
12.7	Regimento Escolar, normatização através da Resolução/SED.....	41
12.8	Documentação escolar.....	41
12.9	Estrutura física.....	42
13.	IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	42
14.	COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	43
15.	REFERÊNCIAS	44

1. APRESENTAÇÃO

A Proposta Político-Pedagógica da **Escola Anexa - Colégio Estadual Professora Georgina Miranda** foi resultado do trabalho vivenciado por todos os envolvidos da comunidade escolar e suas inquietações acerca do processo educacional, tendo como objetivo desenvolver ações voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

É indispensável gerar um processo participativo e democrático de decisões buscando desenvolver um trabalho pautado numa organização pedagógico-administrativa que supere as dificuldades inerentes ao processo educacional que implica numa perspectiva de reeducação e ressocialização, entendendo que esta escola tem sua singularidade, está diretamente ligada com reconstruções de identidades humanas, considerando que os beneficiados diretos, os alunos, são pessoas desprovidas de liberdade.

Cabe ressaltar que, segundo Jean Paul Sartre, “a liberdade é exercida nas escolhas e implica em responsabilidades.” Estando os internos da unidade penitenciária livres para escolher participar ou não desta unidade escolar. Nesse sentido, vai dizer Sartre, “O homem está condenado a Ser Livre” por ter sempre que escolher, até porque a não escolha é também uma escolha. Portanto, a reconquista da liberdade perpassa por escolhas conscientes de projetos de vida e sonhos, sendo a Educação, não o único, não temos esta pretensão, mas, quem sabe, o principal instrumento a provocar e criar experiências que contribuam para a conquista legal, responsável e humanamente madura da liberdade.

Estamos vivenciando um novo contexto histórico-social, decorrente dos avanços da ciência e da tecnologia, que se tornaram poderosos referenciais para o mundo e as sociedades, modificando nossa forma de agir e pensar em virtude das relações com o conhecimento, à informação e o trabalho. Precisamos oferecer um ensino atualizado e contextualizado com as novas contribuições científicas e tecnológicas que favoreçam o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, solidária, justa e menos desigual.

Portanto, a Proposta Pedagógica da escola deve estar embasada numa ideologia que busque o real compromisso de trabalhar a realidade existente integrada à realidade desejada, respeitando as diferenças. Para implantação e concretização das atividades e compromissos elencados, necessita-se de acompanhamento e coordenação. Haja vista, estaremos sempre reavaliando o currículo a partir de diagnósticos contínuos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem visando ao aperfeiçoamento do trabalho.

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

O anexo escolar do Conjunto Penal de Jequié (CPJ), afastado cerca de 10 km do perímetro urbano, do centro, e em uma região visivelmente inóspito e de difícil acesso, foi criado em fevereiro de 2001, como anexo escolar do Colégio Estadual Luís Viana Filho que, com a municipalização, passou a ser Anexo Escolar do Colégio Estadual César Borges que veio a se transformar no Colégio Estadual Professora Georgina Pereira Miranda.

Figura 1- Foto aérea do Conjunto Penal de Jequié



Quadro 1 – Dados cadastrais da unidade escolar

Unidade escolar	Colégio Estadual Professora Georgina Miranda Pereira – Escola Anexa
Endereço	Rua Professora Virginia Ribeiro, s/nº
Telefones e Fax	(73) 3526 – 1656
E-mail	cecbjq@hotmail.com
Home – Page	
Cadastro no MEC/Inep	1178630
Autorização de funcionamento	Janeiro de 2001 sendo escola anexa do Colégio Estadual Anísio Teixeira, que ao ser municipalizado passou a ser escola anexa do Colégio Estadual César Borges, atualmente nomeado Colégio Estadual Georgina Miranda Pereira
Classificação IDEB	IDEB de 2015 = 3.2 (Escola sede)
Modalidades de ensino	EJA- Tempo Formativo I, II e III (Todos os eixos temáticos).
Quantitativo de alunos Matrícula de 2016	Anexo (Educação Prisional): 172 alunos

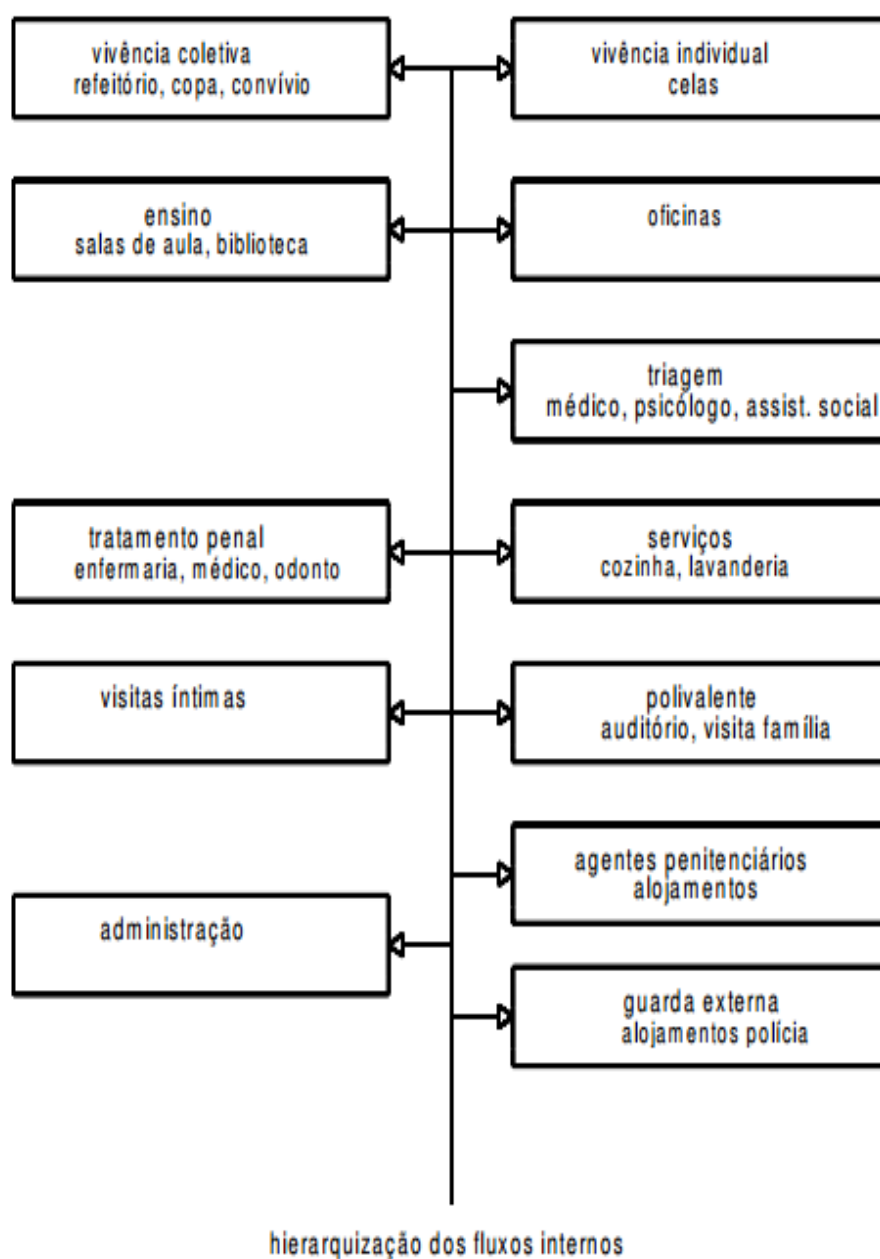
A nossa Unidade Educacional que funciona no Conjunto Penal de Jequié, recebe estudantes de 16 (dezesseis) comarcas, a saber: Boa Nova; Brejões; Ibirataia; Ipiaú; Itagi; Itagibá; Itaquara; Itarantim; Itiruçu; Jaguaquara; Jequié; Jitaúna; Maracás; Nova Canaã; Santa Inês e Ubatã. Isto implica na realização de um processo Ensino/Aprendizagem capaz de contemplar um leque, se não infinito, bastante amplo em diversidade regional, cultural, linguística, social, dentre outras.

O CPJ é considerado como uma unidade prisional mista, por acolher tanto homens como mulheres. O CPJ, assim como os demais conjuntos penais brasileiros, são unidades híbridas, as quais, abrigam indivíduos provisório(a)s e condenado(a)s, cumprindo penas privativas de liberdade, nos regimes de (fechado, semiaberto e aberto) e com segurança máxima. (BRASIL, LEP, 1984). Possui uma característica arquitetônica peculiar, pois está dividido em 07 (sete) módulos prisionais, denominados *módulos de convivência*, com 16 (dezesseis) celas em cada um e estes abrigam aproximadamente de 150 a 200 internos(as). Esses módulos de convivência são classificados da seguinte forma: Provisório (RP): Presídio I, Presídio II e Penitenciária II; Fechado: Penitenciária I; Semiaberto: Semiaberto I, Semiaberto II e Semiaberto III.

De acordo com a Figura 1, o CPJ é dividido em pavimentos com funções especializadas, somadas a descontinuidade do terreno, com postos de vigilância construídos de forma que

permita a visualização completa de todos os módulos e também com vigilância interna que propicie a visualização de todos ambientes. A rígida divisão de espaços físicos, também se aplica as coordenações: 1. Coordenação de Segurança; 2. Coordenação Administrativa; 3. Coordenação de Registro e Controle; 4. Coordenação de Atendimento à Saúde; 5. Coordenação de Atividades Educacionais e Laborativas. Estas coordenações seguem um sistema de hierarquização:

Figura 2 - Fluxograma para penitenciárias e presídios.



3. JUSTIFICATIVA (DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA EDUCAÇÃO)

O atual status de ANEXO do Colégio Estadual Georgina Miranda Pereira, não atende os anseios da comunidade escolar existente no Conjunto Penal de Jequié.

Acredita-se que os 18 (dezoito) anos de funcionamento da Educação e os inúmeros projetos e resultados exitosos, gabaritam a unidade prisional de Jequié, a acolher uma unidade de ensino com independência administrativa e financeira. Uma vez que hoje contamos com a estrutura inerente ao funcionamento da unidade de ensino. Vale dizer que o Projeto Político-Pedagógico da escola sede, assim como as diretrizes, a logística, à distância e centralização de recursos não contemplam as exigências e as especificidades da Educação Prisional.

Neste enquadramento, a educação prisional molda-se em uma perspectiva de ressocialização, de amplitude, de conquistas, de planejamento, sobretudo de resultados. Outrossim, faz-se necessário a implementação de um Projeto Pedagógico que atenda as especificidades desta educação que deve contribuir com o processo de humanização, o qual perpassa pela superação da exclusão, da violência, do preconceito e de tantos fatores que, de forma sistêmica, fizeram de alguns dos nossos alunos vítimas da violência, de forma que a opção pela “Vida do Crime”, muitas vezes, é apenas uma reação de um histórico de abuso, exclusão, sofrimento e revolta.

Claro que nós, professores, e o Estado enquanto instituição mantenedora do Processo Educacional, a quem cabe garantir o Direito à Educação de qualidade e, sobretudo, o Direito a APRENDER, temos grande parcela de culpa quando nos deparamos com Jovens e Adultos analfabetos ou analfabetos funcionais, em sua grande maioria, trancafiados em um sistema prisional que ainda oferece poucas alternativas para a efetivação de um processo de reconstrução da Vida e ressocialização dos detentos. Todavia, não podemos deixar de perceber ou permitir que se apaguem as luzes que a EDUCAÇÃO tem acendido na vida dos estudantes ao longo destes anos.

Seguindo o exemplo do professor Waldir Pires e em sua memória, considerando a sua relevância política para o Estado da Bahia e para o Brasil, uma vez que exerceu os cargos de Governador da Bahia, Ministro da Defesa e Ministro da Previdência Social, além de Deputado Federal e Vereador por Salvador, o que evidencia sua importância para nossa história, ousamos sugerir o nome de **Colégio Estadual Professor Waldir Pires**, isto se considerarmos que a escola sede permaneça com a mesma nomenclatura. Apesar da sua importância política, foi exatamente o fato de ter sido, em 2008, condecorado com o título de Cidadão Benemérito da

Liberdade e da Justiça Social João Mangabeira, o qual é concedido a brasileiros reconhecidamente dedicados às causas nobres, humanas e sociais que tenham resultado no desenvolvimento político e sócio-econômico do Brasil, melhorando significativamente a vida das pessoas, que nos inspirou a sugerir o nome do Professor Waldir Pires para a nossa Unidade Escolar.

No que tange à Educação no Brasil, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB nº 9.394/96), vem sofrendo transformações consideráveis na busca por garantir a todos o acesso à educação. Os investimentos que o Governo Federal vem disponibilizando para a educação são fundamentais para o desenvolvimento do país. Atualmente com programas como o Plano Nacional de Educação (PNE), o país vem melhorando, ainda que a passos lentos, a sua qualidade na educação. Contudo, ainda encontramos um grande número de analfabetos funcionais e um significativo número de jovens e adolescentes que estão fora da escola ou apresentam distorção idade/série, além dos péssimos índices de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica consolidada pela LDB nº 9.394/96, em seu Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), e fundamentada pelo Parecer 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA).

Esta Unidade Escolar atende alunos nos níveis de Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos - EJA (Tempo formativo I, II e III). Nossos estudantes são internos da Unidade Prisional de Jequié, oriundos das cidades de toda região.

O quadro docente é formado em sua maioria de professores efetivos, com pós-graduação sendo especialização na área de formação, e alguns com mestrado, efetivando a prática pedagógica na perspectiva de projetos, o que envolve os alunos de forma proativa em ações de construção e criatividade, desenvolvendo suas habilidades artísticas e intelectuais de forma significativa.

O perfil dessa escola aponta a necessidade de trabalharmos com os projetos estruturantes da SEC, além dos projetos interdisciplinares específicos e voltados para a realidade escolar, no intuito de oferecermos um ensino de qualidade condizente com as necessidades de nosso público-alvo, buscando combater a evasão e promover inclusão e transformação social por meio de atividades voltadas para o fortalecimento da cidadania. Para isso, precisamos estar atentos às mudanças, buscando avaliar o currículo com o objetivo de redirecionarmos as práticas educativas na escola, revisando e atualizando os planos de curso, buscando trabalhar com as temáticas que forem escolhidas de forma democrática durante a semana pedagógica ou outras

que porventura queiramos acrescentar no decorrer do ano letivo. Portanto, faz-se necessário pensar a construção de um currículo específico que seja capaz de dá conta da realidade prisional, assim como favorecer um efetivo processo de redimensionamento do projeto de Vida e ressocialização dos alunos ao convívio social cidadão, fraterno e harmônico no contexto social, com forças humanas necessárias para superação do preconceito e dos desafios que a própria ressocialização exigem.

Queremos, dessa forma, contribuir para a formação do aluno contemporâneo, inserido num contexto de constantes mudanças, que deverá ser permanentemente colocado em situações que estimulem:

- a) Valores como solidariedade, justiça social, espírito de colaboração e autoestima;
- b) Atitudes como disciplina, responsabilidade, rapidez de decisões e autonomia;
- c) Os conhecimentos necessários para o seu viver individual e coletivo face ao aparato científico, tecnológico, consciente de seus limites e possibilidades de transformação social;
- d) Ser agente e construtor do conhecimento em perfeita harmonia com seus semelhantes;
- e) Ser livre e autônomo para criar os projetos de vida que realmente contemplam a sua expectativa, sabedores de que através do conhecimento poderão conquistar melhor qualidade de vida;
- f) Ser participante ativo de um processo de aprendizagem com valores emancipatórios, capazes de lhe proporcionar, a medida do possível, a ascensão social.

Tabela 1 – Dados do IDEB

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EE - COLEGIO ESTADUAL CESAR BORGES			2.7	2.7	2.3	3.2			2.8	3.1	3.4	3.7	3.9	4.2

Obs:

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

4. VISÃO

Possibilitar ao educando experiências de transcendência capazes de potencializar, por meio da educação, e vislumbrar horizontes que estão para além das grades, tendo como parâmetros focais os valores e direitos universais da pessoa humana, buscando se reintegrar a convivência sócio-política-cultural, intensificando as atividades que proporcionem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e das relações interpessoais, com ênfase na colaboração mútua e solidária.

5. MISSÃO

Ofertar um ensino de qualidade, pautado na gestão democrática e participativa, bem como assegurar a universalização do acesso a todos, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Para tanto, devemos garantir uma base de conhecimento que proporcione ao educando maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional e condições de acesso ao mundo de trabalho.

6. VALORES

O Anexo escolar do Colégio Estadual Professora Georgina Pereira Miranda acredita na sua equipe de trabalho e na potencialidade dos seus alunos, visando a construção da cidadania e a valorização da pessoa humana.

Acreditamos que a educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas sérias e comprometidas, efetivadas em ações e programas articulados, acompanhados e avaliados pela sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo que favoreça o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana.

Os valores a serem trabalhados com os alunos serão: respeito mútuo, solidariedade, disciplina e aprendizagem efetiva.

7. OBJETIVOS

- Oferecer a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Tempo formativo I, II e III) Educação Prisional, preparando o aluno para integrar-se crítica e produtivamente na sociedade, assegurando-lhes a formação humana, indispensável para o exercício da cidadania;
- Socializar e oportunizar o acesso ao conhecimento;
- Resgatar o ensino de qualidade, socializando integralmente o indivíduo para que ele possa ser o próprio protagonista da construção de uma nova realidade social;
- Propor reflexões relacionadas à aplicação do Ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana e Educação aliada à prática efetiva para uma educação antirracista;
- Integrar família, escola e comunidade;
- Estimular uma visão integrada sobre o jovem, considerando as diferentes fases da sua formação;
- Desenvolver uma gestão escolar democrática e participativa junto ao Conselho Escolar, ao Grêmio estudantil e à Associação de Pais e Mestres;
- Desenvolver a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

8. METAS E AÇÕES PROPOSTAS

a) Meta: Política de valorização do corpo docente.

Ação: Capacitação continuada para o corpo docente.

b) Meta: Repensar a metodologia do ensino da instituição escolar.

Ação: Repensar o currículo escolar levando em conta a especificidade da Educação Penitenciária, tendo como aspecto fundante o processo de ressocialização, a partir de metodologia e dinâmica que busque evidenciar a importância das relações interpessoais e dialéticas no contexto social.

c) Meta: Melhorar o nível de aprendizagem através da leitura, interpretação e produção de textos e dos conhecimentos matemáticos utilizando-se de metodologias diferenciadas, objetivando, dessa forma, elevar os níveis de aprendizagem dos demais componentes curriculares.

Ação: Propiciar espaços e recursos necessários para realização dos projetos com tais finalidades.

d) Meta: Realizar as ACs por área de conhecimento. Análise permanente do conteúdo programático e aprendizagem dos discentes.

Ação: Reunir os professores por série e área de atuação a fim de realizar trocas de informações sobre os alunos e conteúdos a serem trabalhados, criando atividades e projetos interdisciplinares e coletivos. Propor encontros formativos.

e) Meta: Avaliação Pedagógica do sistema de ensino da escola (Avaliação Interna).

Ação: Implantar o programa de avaliação permanente, através de sondagens, visando destacar aspectos didáticos dos docentes (conselhos de classe a cada unidade por área ou geral). Realizar intervenções pedagógicas no sentido de manter o nível de satisfação do docente e, conseqüentemente, do educando.

f) Meta: Avaliação da Instituição Escolar.

Ação: Promover e mobilizar a comunidade escolar para a avaliação Institucional, visando avaliar e direcionar os aspectos físicos, pedagógicos e administrativos da escola.

g) Meta: Preparar os alunos para o mundo do trabalho.

Ação: Promover cursos e/ou formação técnica e pratica (Oficinas) que possa habilitar profissionalmente (pedreiro, eletricitista, cabeleireiro, boleiro, técnico) os alunos para a reintegração e ressocialização na sociedade por meio de melhor acesso ao trabalho.

9. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

A escola que queremos deve estar inserida na sociedade como entidade participativa em todas as decisões da comunidade, procurando formar cidadãos críticos, politizados e engajados com o processo de transformação social que enfatizem, na comunidade local, perspectivas para o futuro.

A escola deve constituir-se como polo irradiador de cultura, baseada em princípios de construção de cidadania e respeito às diferenças. Desencadeadora de valores morais, espirituais e éticos, promovendo desafios para efetiva participação e engajamento de todos os envolvidos com o processo de aprendizagem, para seu fim único – o aluno. Portanto, buscamos uma escola que implique em:

- Vivência de valores permanentes e cotidianos;
- Formação de sujeitos críticos, com novos valores;
- Acompanhamento do desenvolvimento científico e tecnológico;
- Integração, participação ativa, ética e solidariedade;
- Consciência da responsabilidade de preparar o educando para os desafios do mundo e para o mercado de trabalho;
- Vivência da solidariedade e cidadania como valores que precisam ser compreendidos e apreendidos;
- A prática da inclusão, em detrimento ao preconceito racial, religioso, socioeconômico, cultural e do aluno portador de necessidades especiais;
- A socialização e a produção do saber;
- O exercício da pedagogia no diálogo e no respeito às diferenças individuais;
- Educar para a responsabilidade ambiental, exercitando práticas de sustentabilidade e consciência ecológica.

Para atingirmos os objetivos propostos de uma escola de qualidade social, partimos do princípio que “currículo não é um veículo” que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. “Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1994).

Dessa forma, embasados nos referenciais curriculares das Diretrizes Curriculares vigentes, nossa Proposta Pedagógica trata da sistematização de um currículo de qualidade social, fundamentado na Ciência da História, que propicia o acesso ao conhecimento da história de luta da humanidade no interior da sociedade, para responder às necessidades materiais e espirituais de seu tempo e não apenas da discussão dos conteúdos clássicos a serem apenas divulgados. Também, assegurar aos alunos o acesso ao saber, à ciência e à cultura.

A escola pública de qualidade almejada pela nossa comunidade é aquela que pretende oferecer uma educação emancipadora e libertadora, como sonhou o educador Paulo Freire, embasada numa Proposta Pedagógica como instrumento de articulação entre os fins e os meios para promover a educação.

10. PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS

São inúmeros os desafios impostos pela atual realidade educacional, na qual se discute, entre várias questões, as que estão relacionadas ao mau desempenho dos estudantes, a indisciplina e a falta de sentido na relação entre professor, aluno e conhecimento, mas principalmente a busca por respostas sobre como melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Hoje, o trabalho com a linguagem ultrapassa e/ou perpassa os limites entre o oral e o escrito, o verbal e o não-verbal, multifacetada em códigos que permeiam o conhecimento e o manuseio de diversos aparatos tecnológicos, transformando o nosso modo de pensar e agir nos novos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e psíquicos característicos da era digital.

Neste novo cenário social emerge a necessidade de reflexão sobre as rápidas mudanças que vêm ocorrendo também no cenário educacional, buscando repensar o fazer pedagógico, abandonando as práticas autoritárias e reprodutivas do passado, cedendo lugar à prática libertária de Paulo Freire (2000), a qual só se constrói a partir de ações efetivas e significativas para a realidade de nossos educandos, contribuindo para a construção e a democratização do ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania.

Diante dessa realidade, o ensino produtivo e eficiente é aquele que busca práticas que objetivam não só a compreensão dos conhecimentos construídos historicamente, mas, sobretudo, as realidades vivenciadas nas atividades humanas, considerando os contextos sociais dos educandos e as suas necessidades sociocomunicativas, como caminho para uma formação voltada para a inserção e a transformação social. É preciso pensar na possibilidade de uma prática pedagógica voltada para a promoção de um ensino mais significativo e produtivo, ressaltando a importância da interatividade e da construção de sujeitos autônomos, autores e produtores de saberes, capazes de intervir em realidades a favor do bem coletivo e individual.

A comunidade escolar precisa vivenciar atividades que contribuam para o desenvolvimento cultural e intelectual dos indivíduos, não se limitando ao ensino conteudista e reprodutivo, mas pensando em um ensino voltado para a transformação social que se torna possível através de práticas libertadoras como as pregadas por Paulo Freire (2000).

Hoje, é nítida a relação de dependência que estabelecemos com as novas tecnologias que vem modificando o modo dos indivíduos se comunicarem, se relacionarem e produzirem conhecimentos. Ao observarmos o cotidiano das pessoas, no acesso ao cinema, à televisão, aos vídeos, à internet, aos simuladores visuais, telas interativas e outras diversas mídias que

compõem as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), concluímos a existência de um constante processo de interação entre os indivíduos e as máquinas afetando-os afetiva e cognitivamente, refletindo também em profundas transformações no âmbito educacional.

Atualmente, o Brasil conta com políticas educacionais que objetivam incentivar e buscar a capacitação de profissionais da educação para essas novas possibilidades de ensinar e aprender através de projetos que articulem o uso de novas tecnologias na prática pedagógica. Isso significa um avanço em termos de melhoria da educação, uma vez que, criam-se novas possibilidades de repensar e conceber o fazer pedagógico que só se constrói a partir de práticas efetivas e significativas para a realidade de nossos educandos, contribuindo para a construção e a democratização de um ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania.

O ensino fundamental, etapa obrigatória da educação básica, deve assegurar o acesso ao conhecimento e aos elementos culturais e imprescindíveis para a vida em sociedade, independentemente da diversidade dos educandos. A educação, nessa etapa de ensino, deve favorecer o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que garantam formação mínima para a vida pessoal, social e política.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabelece que a EJA, seguindo os princípios e finalidades da Educação Básica, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento humano preparando os educandos para o ingresso no mundo profissional. A EJA se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos, cabe ressaltar que nossos alunos todos têm Maioridade Penal – maior que 18 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida. No entanto, nós educadores que vivenciamos a realidade desse segmento educacional percebemos que um dos maiores desafios é promover atividades que atendam um currículo voltado para a formação de pessoas aptas a exercerem seus deveres e exigirem seus direitos enquanto cidadãos, uma vez que são alunos que enfrentam diversas dificuldades na sua relação com o mundo, sobretudo, em se tratando de alunos que carregam consigo o estigma da marginalidade.

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem, adulta e idosa pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela

não tiveram acesso na denominada idade própria.

A expressão ‘educação como direito de todos’, na Constituição Federal art. 205, tem o sentido de incluir, na Educação Básica, não somente crianças e adolescentes, mas também, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolaridade. Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto política educacional do Governo da Bahia, realizada por meio deste projeto, é garantia do cumprimento desses preceitos legais.

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira nos últimos anos, as contribuições de pesquisadores em educação, o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos, assim como os diagnósticos fornecidos por pesquisas e avaliações realizadas interna e externamente por meio da SEC - Secretaria de Educação da Bahia - desencadearam reflexões por parte dos envolvidos com esta modalidade educacional. Em decorrência, observou-se a necessidade de rever as políticas educacionais da EJA do Estado e, mais especificamente, a organização curricular dessa modalidade de ensino.

Para isso, é importante refletir as necessidades instrutivas para uma nação como o Brasil, ou mesmo no âmbito do Estado, ambos com uma diversidade étnico-cultural e socioeconômica tão abrangente, revelando-nos a complexidade das conjunturas educacionais envolvidas nesse processo. O papel fundamental da construção curricular para a formação dos estudantes desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os estudantes possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios históricos (KUENZER, 2000, p. 40).

Assim, é necessário criar estratégias que visem o combate ao analfabetismo que, por sua vez, impede o letramento. Outro problema que precisa de atenção em relação aos alunos da EJA é a baixa estima e a falta de sentido em relação às propostas de ensino, que não condizem com realidades tão diferenciadas e afastadas da cultura letrada. Não basta o sujeito ser alfabetizado, ou seja, aprender a ler e escrever, mas é preciso que ele aprenda a ter o domínio das tecnologias da leitura e da escrita no sentido de posicionar-se na sociedade buscando atender às inúmeras práticas sociais na qual a leitura e a escrita estão inscritas (CARVALHO, 2010, p. 10). Logo, o

letramento é uma das formas de inserção social indispensável para a constituição de sujeitos críticos e autônomos, produtores de suas próprias histórias.

10.1 Objetivos gerais da educação básica

Segundo as DCNEB (2013), o **Ensino Fundamental**, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** é uma modalidade de ensino que têm como objetivo:

- I. Oportunizar aos jovens e adultos a escolarização e/ou a complementação dos estudos, nas Etapas do Ensino Fundamental e Médio.
- II. Promover a formação dos jovens e adultos, considerando os eixos formadores do Ensino Fundamental e Médio: científico-cultural, político-econômico e tecnológico.
- III. Garantir aos jovens e adultos a retomada, a continuidade dos estudos e elevação da escolaridade.

A identidade de homens e mulheres é formada pelas experiências do meio em que vivem e se modifica conforme se alteram as relações sociais, principalmente as relações no mundo do trabalho. O trabalho é o processo social pelo qual o homem se modifica, altera o que é necessário e desenvolve novas ideias. Dessa forma, por meio do pensamento crítico, o estudante pode compreender a divisão social e técnica do trabalho, como, por exemplo, entre trabalho manual e intelectual, conceitos opressores estabelecidos pelos modelos de organização do sistema produtivo.

Os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla,

a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Uma das razões pelas quais os estudantes da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho. Cada estudante que procura a EJA apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares, para a busca de sua emancipação.

Compreender o perfil do estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

Outra demanda a ser atendida pela EJA é a de pessoas idosas que buscam a escola para desenvolver ou ampliar seus conhecimentos, bem como têm interesse em outras oportunidades de convivência social e realização pessoal. São pessoas que apresentam uma temporalidade específica no processo de aprendizagem, o que as faz merecer atenção especial no processo educativo. Além da característica etária vinculada à EJA, há que se considerar outro conjunto de fatores que legitima esta modalidade de ensino.

Em nossa escola, de modo peculiar, a baixa escolarização, o uso e tráfico de entorpecentes como alternativa de vida, a busca por preencher o tempo de encarceramento e a remissão, de forma especial, são fatores que precisam ser considerados como pertinentes na realidade dos educandos.

10.2 Metodologias de ensino

O desenvolvimento das potencialidades dos educandos supõe a ação conjunta de dois personagens: o aluno e o professor. Centrar o processo predominante em um ou no outro implica em desequilibrar essa relação. O aluno não poderá ser visto ou considerado como alguém que deve assimilar passivamente o que o professor diz, pois, a participação deste é absolutamente necessária e, sobretudo, deve envolver permanentemente situações de reflexão crítica da realidade em formação intelectual.

Nessa perspectiva, o conhecimento é mais do que adquirir ou incorporar conteúdos e informações, ou seja, deve promover a aprendizagem inter-relacionando elementos como:

- Compreensão do contexto no qual o educando está inserido;

- Conscientização da necessidade de apropriação dos saberes historicamente produzido pelo ser humano;
- Reflexão crítica da realidade socioeconômica e cultural.
- Além dos elementos mencionados, a metodologia a ser utilizada deverá abordar outros aspectos, tais como:
 - a) A unidade escolar como espaço privilegiado de conhecimento e de acesso às informações e aos dados sobre a realidade socioeconômica e intelectual;
 - b) O estímulo às manifestações e produções dos educandos para promoção da aprendizagem;
 - c) A valorização dos conhecimentos adquiridos, trazidos do convívio na sociedade, agregando a estes, os adquiridos no contexto escolar;
 - d) O processo de socialização a partir das formas de expressão dos educandos;
 - e) A construção de saberes significativos, considerando a não fragmentação dos conteúdos e o estudante como agente de sua aprendizagem;
 - f) Em hipótese alguma, a leitura dos conteúdos deverá ser realizada sem ser condicionada a uma explicação do que foi lido e orientado pelo professor e ser explorada conforme critérios do planejamento do conteúdo em pauta;
 - g) Todo texto científico ou técnico lido pelo aluno em sala de aula deve vir acompanhado do estudo vocabular e explanação por parte do professor. Jamais poderá ocorrer exclusivamente a leitura;
 - h) A leitura do texto, do material didático, é um dos recursos pedagógicos a ser utilizado e não o único. Por essa razão deve-se fazer uso de outros inúmeros procedimentos pedagógicos e metodológicos produtivos e prazerosos ao aluno como: seminários, discussões, debates, pesquisas, simulações, apresentações e outros;
 - i) No decorrer da aula, e principalmente quando da realização de exercícios e atividades individuais ou em grupo, o professor deve circular pela sala de aula, para ter uma visão real do desenvolvimento e da participação do aluno;
 - j) A utilização do material de apoio diversificado é fundamental. Uma aula exclusivamente verbalizada apresenta dificuldades de compreensão e de atenção, tornando-se extremamente cansativa e, provavelmente, de muito pouco proveito;
 - k) O aprender se realizar na troca entre o que o aluno faz, como resultado de uma reflexão, e o que o professor apresenta, explica, questiona e pondera sobre a produção desse aluno.

10.3 Educação das relações étnico-racial

Os seres humanos são notadamente constituídos por suas multiplicidades étnicas, socioculturais, entre outras, e o cerne dessas questões requer que se reconheça, respeite e valorize a diversidade existente no coletivo social como direitos dos povos e dos indivíduos. Assim, pensar sobre as questões da diversidade humana é uma premente necessidade, sobretudo na contemporaneidade do mundo globalizado e multiétnico em que vivemos.

Nesse sentido, a escola que se constitui em ambiente público e coletivo por excelência, é também a que possibilita novas formas de compreensão e atuação, que possam se configurar pelo permanente desfazer dos convencionalismos sociais negativos e estereotipados.

O espaço escolar reúne os pilares fundamentais para a fomentação dos princípios da solidariedade, do respeito e da cidadania, portanto, o currículo da escola precisa assegurar uma educação circunscrita no âmbito da multicultural e da promoção do reconhecimento da riqueza representada pela diversidade humana, em suas singulares trajetórias, potencializando o desfazer de todas as formas de preconceito, discriminação e racismo colocados na sociedade.

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais é inserida no currículo escolar, visando garantir a reflexão de atitudes, valores e posturas que se traduzam em respeito às diferenças e às singularidades de cada um, na busca pela valorização das identidades dos diversos e diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Contudo, é necessário compreender que essas questões não dizem respeito apenas àqueles que são discriminados ou submetidos a preconceitos, mas a todos os educadores, na função de educar em suas práticas pedagógicas cotidianas.

O currículo escolar deve reconhecer as etnias que têm sido socialmente desvalorizadas ao longo do processo histórico, preenchendo as suas lacunas de ausência de historicidade e promovendo a desconstrução das nações equivocadas e das representações preconceituosas que estão postas na sociedade. Acerca das temáticas em questão, cabe ressaltar a obrigatoriedade no atendimento às proposições político-pedagógicas expressas na Resolução CNE nº 01/2004, no Parecer CNE 003/2004 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SECAD/MEC/2004). Essas diretrizes foram elaboradas a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), Lei nº 9.394/96 por meio dos dispostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinam a inclusão do ensino de História e Cultura Africana, Afro- Brasileira e Indígena no currículo oficial.

10.4 Educação ambiental

Sendo a educação ambiental uma proposta voltada pra a ação ética do ser humano frente ao meio ambiente, a transversalidade do tema é garantida na Política Nacional de Educação Ambiental, que versa no art. 10: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal”.

A necessidade de educação ambiental fica cada vez mais evidente com o aparecimento de desastres ambientais causados pelo nosso modelo de desenvolvimento e consumo, sendo urgente a proposição de soluções e implementação de ações. A educação ambiental surge de preocupações da sociedade com o futuro da vida e da existência humana. Torna-se uma ação educativa mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, produzindo concepções, métodos e experiências para a construção de valores e de conhecimentos capazes de provocar mudanças no ambiente (CARVALHO, 2004).

Nesse contexto, a escola é o espaço que deve incentivar o estudante a pensar e a agir rumo à sustentabilidade, auxiliando na compreensão dos seus princípios básicos, satisfazendo as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

Este documento propõe uma organização dos conteúdos da educação ambiental, em concordância com a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, proporcionando aos estudantes meios de garantir o exposto no artigo 225 da Constituição Federal, que versa: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”. Além dessas legislações, são utilizados como referência os seguintes documentos: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Carta da Terra e Agenda 21.

10.5 Educação para o trânsito

Apesar de todo o progresso científico e tecnológico adquirido pela humanidade, a sociedade ainda não conseguiu eliminar alguns problemas de convivência entre as pessoas, especialmente nas cidades. A sociedade contemporânea, em processo de transformação constante, exige da educação escolar mudanças de paradigmas para orientar e resgatar os valores primordiais à vida, às relações e ao convívio social.

A educação se tornou espaço de mediação de conhecimentos e instrumento da construção da base ética da vida em sociedade. Nesse sentido, a convivência social no trânsito nem sempre está ancorada no princípio da igualdade. Esse aspecto deve ser trabalhado de forma contínua e prática nas instituições educacionais. Segundo Saviani (2004), a transformação da igualdade formal em real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos do dia a dia e seu entorno.

Dessa forma, a inclusão da educação e do ensino para o trânsito na prática pedagógica da comunidade escolar proporciona mudanças de comportamento, inclusão social, respeito à diversidade e à solidariedade e, ainda, estimula, nas crianças, adolescentes, jovens e adultos atitudes, valores e hábitos que venham de fato contribuir para a preservação da vida, para a paz no cotidiano dos espaços urbanos e rurais, capazes de ajudar na redução dos acidentes de trânsito.

A educação e o ensino para o trânsito estão diretamente relacionados à cidadania, aos direitos humanos e à ética, compreendendo conteúdos, conhecimentos e orientações curriculares e no que se refere à organização curricular, englobam todas as áreas do conhecimento, sendo previstas duas possibilidades: como componente da parte diversificada do currículo ou como tema transversal, integrando as áreas do conhecimento. Assim, conforme Saviani (2004), quanto mais adequados for os nossos conhecimentos sobre a realidade, mais adequados serão os meios para agir e intervir sobre ela.

10.6 Educação prisional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934, de 1996, não contempla dispositivos específicos sobre a Educação Prisional. No entanto, o Plano Nacional de Educação/PNE instituído pela Lei nº 10.172, de 2001, busca responder positivamente a esta lacuna prevendo entre os objetivos para a Educação de Jovens e Adultos implantar a EJA Prisional/Ensino Fundamental e Educação Profissionalizante em todos os presídios brasileiros. Prevê inclusive, a redução da pena do preso de acordo com o tempo de estudo.

Nos últimos tempos, o tema Educação Prisional tem ocupado espaço nos debates pertinentes a criminalidade como um dos importantes instrumentos para a sua minimização, diminuindo o número de reincidente criminal. Dados do Ministério da Justiça, de 2012, indicam que, no Brasil, a população de encarcerados que tem aumentado, era de 549 mil e, segundo dados da UNESCO, 50% desta população é reincidente. Ainda que embrionário, o debate sobre

esta questão aponta para a correlação existente entre pobreza, baixa escolaridade e encarceramento.

Segundo a Constituição Brasileira de 1988, Seção I, Art. 205, “A educação é direito de todos e dever do Estado (...)”, portanto, TODOS, sem distinção. Hoje são observados alguns critérios para o atendimento: baixa escolaridade; bom comportamento dentro dos conjuntos penais; interesse e aprovação da equipe multidisciplinar (Pedagogos/Professores, Psicólogo, Assistente Social e Agente Prisional).

Portanto, é de suma importância a educação prisional, na medida em que é vista como instrumento de ressocialização, de desenvolvimento de habilidades e de educação para a empregabilidade. Os objetivos do encarceramento devem ultrapassar as questões de punição, isolamento e detenção. A educação formal tem demonstrado que auxilia na obtenção dos objetivos centrais de reabilitação e ressocialização, incidentes no resgate social e na minimização da discriminação social.

Atualmente, o Colégio Estadual Professora Georgina Miranda Pereira oferta a educação prisional na modalidade EJA em todos os tempos e eixos formativos nos turnos matutino e vespertino, atendendo 172 detentos.

11. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O CURRÍCULO

11.1 Níveis de ensino

Esta Unidade Escolar atende cerca de 200 alunos divididos em Educação de Jovens e Adultos-EJA (Tempo Formativo I, II e III) – Educação Prisional.

Desta forma, estão assim distribuídas as salas de aulas:

- Anexo Presídio
 - Educação Prisional - Modalidade EJA
 - Matutino: Tempo Formativo I, II e III
 - Vespertino: Tempo Formativo I e II

11.2 Proposta curricular

11.2.1 Educação, escola e currículo

O currículo é um instrumento que dimensiona o trabalho pedagógico a ser compreendido e desenvolvido por todos aqueles que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, na intenção de organizar e efetivar o processo educativo, em conformidade com as etapas e modalidades da educação básica.

Segundo Sacristán (1998), o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino. O Currículo Escolar deve ser elaborado considerando pontos básicos como princípios éticos da autonomia, responsabilidade e flexibilidade. Deve estar em sintonia com a proposta política legal e com a metodologia e organização do tempo escolar.

A proposta curricular do Anexo Escolar Professora Georgina Pereira Miranda é centralizada essencialmente na Base Nacional Comum que é complementada pela Parte Diversificada de acordo com a realidade do nosso público-alvo e pelos temas transversais contidos nas Diretrizes Curriculares conforme Parecer 04/98 CEB e Resolução. 02/98 CEB.

Dessa forma, as etapas da EJA (Tempo Formativo I, II e III, Educação prisional), num conjunto orgânico e sequencial, devem articular-se de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Na organização do currículo da educação básica, além de valores de interesse social, é preciso assegurar “entendimento do currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07/2010, p. 4-5).

Na educação básica, o educando é o centro da formação educativa. Assim, faz-se necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, resgatando a função social da escola que está além da veiculação do conhecimento científico, mas também da formação do estudante na sua essência humana.

O mundo globalizado, resultante das transformações sociais, econômicas e políticas, produz informações que circulam de forma muito rápida e em grande quantidade, exigindo do indivíduo uma formação ampla e flexível que lhe permita fazer parte de todas as relações estabelecidas socialmente e, com isso, integrar-se ao mundo do trabalho, vivenciar uma cidadania crítica e o reconhecimento da importância das práticas sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) definem

princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os estados, dando destaque à interdisciplinaridade, à contextualização e à transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar.

A interdisciplinaridade pressupõe a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, sendo entendida como uma abordagem teórico-metodológica que objetiva a integração das diferentes áreas do conhecimento.

Para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e áreas nas quais venham a ser agrupada, a interdisciplinaridade pode associar-se à contextualização e ambas serem utilizadas como recursos complementares. A contextualização visa respeitar e considerar as experiências do educando, dando a ele suporte para desenvolver sua capacidade de produzir, criar, e não apenas de repetir.

Temas considerados transversais abrem espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, a transversalidade é uma forma de organização do trabalho pedagógico, em que temas e eixos são integrados às áreas e seus componentes curriculares.

O currículo da educação básica é constituído por uma base nacional comum, traduzida por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente e expressos nas políticas públicas e uma parte diversificada, que complementa e enriquece a base nacional comum, bem como contempla as características regionais e locais onde se processa o ensino.

Com as transformações pelas quais a sociedade passa as formas de produção e aquisição dos saberes também de modificam. Cabe, então, ao professor o compromisso de mediar à construção do processo de conceituação, a ser apropriado pelos alunos, efetivando a produção da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências para que eles participem ativamente da sociedade. Assim, é tarefa do professor desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas e estimular a articulação entre saberes e competências.

De modo flexível e variado, o currículo pode ser organizado de maneira aberta e contextualizada, tendo como base os seguintes princípios:

- a) considerar diferentes concepções e organizações de tempos e curriculares;
- b) ampliar e diversificar o currículo por meio de responsabilidade compartilhada com outros segmentos da sociedade;
- c) adotar uma abordagem didático-pedagógica interdisciplinar e transversal, que busque superar a fragmentação das áreas, visando ao caráter integrador dos conteúdos, o que torna a aquisição do conhecimento mais significativa;

- d) articular o desenvolvimento do conjunto de atividades educativas com os diferentes campos do conhecimento;
- e) obter gestão centrada na abordagem interdisciplinar (tempo do trabalho docente e espaço de desenvolvimento das atividades);
- f) concretizar o trabalho pedagógico por temas e eixos temáticos;
- g) utilizar recursos tecnológicos de informação e comunicação no cotidiano escolar;
- h) constituir redes de aprendizagem.

11.2.2 Relação ensino-aprendizagem

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros da espécie humana.

Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos e exposição onde o professor demonstrará seus conteúdos. No entanto, este paradigma deve ser quebrado. É preciso não limitar este estudo em relação ao comportamento do professor com resultados do aluno, devendo introduzir os processos construtivos como mediadores para superar as limitações do paradigma processo-produto. Segundo Gadotti:

[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida (GADOTTI, 1999, p. 2).

Desta maneira, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser mais bem cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal,

para que isto ocorra, é necessária à conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização.

De modo concreto, não podemos pensar que a construção do conhecimento é entendida como individual. O conhecimento é produto da atividade e do conhecimento humano marcado social e culturalmente. O papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura, conforme afirmam Abreu e Masetto que:

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala; trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. Ainda segundo Freire (1996, p. 97), “o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

Apesar da importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma; por outro, Siqueira (2005, p. 1) afirma que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique em recuperação), apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões”.

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu

conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era tecnológica com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

11.2.3 Ações educativas a serem realizadas com a participação da família e da comunidade

- Jogos;
- Feiras de Amostras Científicas e Culturais;
- Palestras educativas;
- Campanhas educativas;
- Projetos e eventos: Festival de Arte e Cultura (Dia do Estudante), Semana da Consciência Negra, eventos culturais diversos, Feira de Ciências.

11.2.4 Metodologias de trabalho da escola

- Planejamento coletivo por área de conhecimento;
- Realização das ACs (Atividades Complementares) voltadas para formação do professor;
- Criação de projetos interdisciplinares;
- Dinâmicas de aulas;
- Compartilhamento de experiências bem sucedidas;
- Produção de material pedagógico complementar visando melhor sucesso no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Reuniões;
- Palestras;
- Grupos de estudos.

11.2.5 Capacitação dos professores

Reconhecendo a necessidade e a importância da capacitação adequada dos recursos humanos que atuam na Escola, o Anexo Escolar do Colégio Estadual Professora Georgina Pereira Miranda prima pela valorização do profissional da área de educação, oferecendo oportunidades para a utilização, enriquecimento e aperfeiçoamento. Valorizar o profissional

significa criar condições para que ele possa exercer plenamente sua função e estejam, constantemente, se educando por meio do contato com os alunos, com seus colegas de trabalho, coordenadores, funcionários e com a comunidade e, principalmente, por meio de estudos, pesquisas e participação em eventos com seminários, palestras, congressos, cursos e debates. A capacitação dos profissionais da educação será feita da seguinte forma:

- Encontros pedagógicos;
- Seminários temáticos;
- Cursos oferecidos pela SEC;
- Palestras e cursos ministrados, dentre outros.

A formação continuada será realizada de acordo com o cronograma da escola, utilizando as horas de Planejamento e/ou Aulas Programadas. Portanto, as reuniões de AC (Atividades Complementares) deverão ser realizadas por área de conhecimento com os seguintes objetivos:

- a) Melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes;
- b) Melhorar o rendimento escolar dos estudantes;
- c) Subsidiar e acompanhar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores;
- d) Sistematizar e consolidar o processo de ensino aprendizagem;
- e) Contribuir para desenvolvimento das habilidades e competências definidas no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino no que tange aos componentes curriculares/disciplinas contemplando a proposta do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- f) Promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes em todos os componentes curriculares/disciplinas por meio de ações pedagógicas interdisciplinares que possibilitem o acesso ao conhecimento, à cultura, à ciência, à tecnologia e ao mundo do trabalho;
- g) Estimular a promoção de execução de situações inovadoras que contribuam para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes;
- h) Fomentar, no âmbito das unidades escolares, o desenvolvimento de projetos de leitura e produção textual e matemática;
- i) Contribuir para redução da evasão escolar e para o aumento da audiência na educação básica e suas modalidades possibilitando o acesso ao conhecimento e à cultura;

j) Monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

11.2.6 Projetos oferecidos pela SEC/MEC

- Festival de Arte e Cultura;
- Projeto de Sustentabilidade;
- Projeto de Leitura e Escrita;
- Café com Poesia;
- Papo Lírico - Em parceria com a UESB;
- Fototerapia, para professores;
- Fototerapia para alunos;
- Reconstruindo Identidade por meio da customização e reciclagem de sandálias e /ou sapatos;
- Arte e modelagem de vasos ornamentais.

11.2.6.1 Projetos estruturantes da SEC/BA

AVE, Tempos de Arte Literária - TAL, FACE, PROVE, EPA, Encante, Dance, JERP (jogos estudantis), Projeto Ciências na Escola.

11.2.6.2 Programa Pacto pelo Ensino Médio

O Pacto Ensino Médio na Bahia é uma ação prioritária de Formação Continuada para professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, fruto de parceria entre o MEC, a SEC e as universidades federais (UFBA e UNIVASF).

O Projeto foi construído a partir das diretrizes do Pacto Nacional e enriquecido pela experiência acumulada dos programas estruturantes da SEC: Ensino Médio EM-Ação, Ciências na Escola, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITec e do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, visando qualificar o planejamento da escola, ressignificando o Projeto Político Pedagógico (PPP) e, portanto, sua identidade, contribuindo com a formação humana integral dos atores do Ensino Médio.

Objetivo geral

- Implementar a formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio na rede estadual da Bahia, propiciando aprofundamento e atualização de conceitos e práticas fundamentais que qualificam e norteiam esse segmento de ensino, com vistas à formação humana integral.

Objetivos Específicos

- Discutir as diretrizes para a **prática docente** na perspectiva de construção da identidade docente e formação integral do estudante;
- Respeitar as questões globais, nacionais, regionais e locais, observando a complexidade existente para viabilizar um **currículo inclusivo** com conteúdos voltados para os temas transversais e a multirreferencialidade;
- Buscar subsídios necessários para melhoria do interesse e do rendimento do estudante, a exemplo da construção dos seus **projetos de vida**;
- Analisar os resultados das avaliações externas como instrumento potencializador do processo de ensino e da aprendizagem;
- Proporcionar a formação de **redes colaborativas** entre profissionais da educação, ampliando o repertório de práticas compartilhadas, promovendo aprendizagem significativa;
- **Potencializar a Atividade Complementar (AC)** na Rede Estadual de Ensino;
- Fomentar o **uso e a produção de Mídias e Tecnologias Educacionais** por professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino.

11.2.7 Projetos desenvolvidos pela escola

- Projetos Estruturantes (Face, Tal, Ave);
- Projeto Encante e Cante (atividade de estímulo ao canto por meio da formação de coral);
- Contação de história por meio de maquete, seguida de produção oral para turmas de alfabetização;
- O desenho invade a página;

- Prevenção de danos oculares (em turmas de alfabetização);
- Valorização à cultura indígena;
- Semana da Consciência Negra;
- Setembro Amarelo;
- Outubro Rosa;
- Novembro Azul;
- Oficina de espacialização e alfabetização cartográfica;
- Ações sustentáveis (maquete com palito de picolé; telas com rolos de papel higiênico);
- Café com Poesia.
- Papo Lírico (em parceria com a UESB);
- Fototerapia para professor;
- Fototerapia para alunos;
- Renascer: reconstruindo identidades com customização e reciclagem de sapatos e sandálias;
- Produção artística de vasos ornamentais;
- Produção artística de vasos decorativos (boneca jardim);
- Pintura em telas interativas (pintura mágica);
- Arte Liberta: pinturas de telas a tinta óleo;
- Artesanato com papel alumínio; palitos de picolés; tubos de PVC;
- Produção de miniterrário;
- Iniciação da língua inglesa por meio de música;
- O Nordeste em 10 canções - valorização da cultura nordestina;
- Datas comemorativas: Páscoa; Dia das mães; Dia dos Pais; Dia do Estudante; São João (atividades que buscam ressignificar e resgatar as possibilidades da socialização).

11.2.8 Avaliação

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos ocorrerá em duas etapas:

- Primeira: no início do ano letivo para diagnóstico;
- Segunda: no final do ano letivo, com o objetivo de cruzar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno para avaliação do Projeto Político-Pedagógico.

11.2.8.1 Avaliação educacional

A avaliação da aprendizagem educacional baseia-se na concepção de educação e deve ser parte integrante e de implementação do currículo. Redimensionada da ação pedagógica é premissa básica para se questionar o educar na intrínseca relação professor-estudante-conhecimento-sociedade.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e estabelece que, no ambiente educacional, a avaliação possua três dimensões básicas: **a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa e a avaliação de redes de educação básica.**

Partindo do pensamento que avaliar é um ato de apreciar e analisar o mérito educativo de alguém na escola, fica evidente que a realização dessa ação é de extrema importância para que o professor tenha um diagnóstico dos seus alunos para o seu fazer pedagógico seja adequado às reais necessidades deles. Assim, o docente deve reunir o maior número possível de informações que apontem os saberes aprendidos, os não aprendidos e os saberes que precisam aprender. Utilizar a avaliação diagnóstica com base em objetivos claros e pertinentes, trará grandes benefícios para a aprendizagem dos estudantes, ou seja, em nível operacional, a avaliação deve ter como referência o conjunto de conhecimentos, habilidades, procedimentos, conceitos, atitudes, valores e emoções.

Saber como estudantes apreendem, quais as estratégias didáticas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos planejados, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação são partes das condições necessárias para o professor avaliar adequadamente seus alunos.

A Avaliação de Desempenho de Alunos ou Avaliação da Aprendizagem é a parte integrante do processo de aprendizagem, pois sinaliza os pontos que devem merecer mais atenção na assistência a cada estudante para o replanejamento dos conteúdos trabalhados pelo professor e possibilita aos docentes tomar consciência de seus limites ou erros, refletir sobre sua prática pedagógica, a fim de superar as fragilidades detectadas. Este tipo de avaliação deve contemplar os aspectos qualitativos que devem ser observados no decorrer do processo.

A Avaliação Interna visa permitir à escola rever seus objetivos e metas mediante a ação dos diversos segmentos da comunidade educativa. Então, pressupõe a delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade da unidade escolar.

A Avaliação Institucional Externa é responsabilidade do Estado, realizada pela União

e pelos entes federados. Nessa forma de avaliação, inclui-se o SAEB, a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o ENEM.

11.2.8.2 Processo de avaliação do desenvolvimento integral do educando

Avaliação é um elemento do processo ensino-aprendizagem que busca informar ao professor a produção do aluno. Essa produção deve estar respaldada em experiências educativas consideradas essenciais para o desenvolvimento e socialização do aluno e que faça parte de sua vida em comunidade.

Assim sendo, essa avaliação deve refletir, de forma equilibrada, os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões que um conteúdo deve abranger o educando, que são:

- Os conceitos (o que...)
- Os procedimentos (como...)
- As atitudes (consequências...)

E deve servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino- aprendizagem como reestruturação do PLANEJAMENTO de aula do professor.

No Anexo Escolar - Colégio Estadual Professora Georgina Pereira Miranda, a avaliação enquanto instrumento de sondagem de compreensão de conteúdos pelos alunos, deve transparecer uma atitude de elemento integrador, entre o ensino e a aprendizagem que busca características como:

- A clareza em saber o conteúdo a ser estudado, bem como seus objetivos;
- Obtenção de informações sobre o que foi aprendido “e como foi aprendido”;
- Reflexão do professor sobre a prática educativa;
- Tomada de consciência dos avanços, dificuldades e possibilidades por parte do professor e do próprio aluno.

A avaliação subsidia o professor com elementos de sua didática sobre a sua prática pedagógica em relação ao aluno, respaldando, assim, os conhecimentos que o levam a enfrentar diferentes situações, tanto pedagógica quanto social.

Assim sendo, a cada processo de aprendizagem do(a) educando(a) deve seguir posturas didáticas e pedagógicas como:

- Correção de atividades ou tarefas (visto no caderno) pesquisas;
- Circular pela sala de aula enquanto os alunos estão fazendo suas atividades para evitar, assim, posturas não condizentes com o processo ensino/aprendizagem;
- Questionar e revisar sempre os “pontos” relevantes do conteúdo para esclarecer as dúvidas dos alunos;
- Ao marcar uma avaliação, informar claramente ao aluno quais os conteúdos que precisam estudar, evitando assim transtorno e desentendimentos;
- Quando do preparo de uma avaliação escrita, é indispensável que esta apresente enunciados contextualizados que levem o aluno ao raciocínio e à reflexão, para que este identifique, entre outros, as informações implícitas em textos ou outros desafios;
- Colocar ao lado de cada questão o valor atribuído a ela;
- Ao solicitar um trabalho por escrito, seminário ou outros, o professor deverá deixar claro quais serão os critérios que usará na avaliação;
- Ao devolver as avaliações, rever todas as questões com os alunos para que estes compreendam o porquê dos erros;
- Analisar e tabular as questões que apresentaram maior índice de erro para revisão do assunto;
- Usar sempre palavras que melhorem a autoestima do aluno para que este venha se motivar a ser mais participativo.

11.2.8.3 Mecanismos de avaliação dos alunos

A avaliação da aprendizagem é diagnóstica e deve ser realizada de forma contínua e ao longo da ação escolar. Deve refletir a aprendizagem do aluno e os diferentes fatores que contribuíram para o seu desempenho, objetivando:

- Identificar o progresso do aluno;
- Orientar o professor e o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- Subsidiar o professor quanto ao planejamento e replanejamento das atividades curriculares;
- Na avaliação do desenvolvimento do aluno deve ponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período;

- O aproveitamento do aluno é expresso por grau numérico de zero a dez, sendo a média 5,0 (cinco) o valor mínimo para aprovação e será verificado ao final de cada unidade no decorrer do ano letivo, seguindo o calendário próprio aprovado pela Secretaria de Educação da Bahia.

11.2.8.4 Formas de acompanhamento e avaliação educativa e institucional interna (Conselho de Classe)

O Conselho de Classe é o órgão Colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos. Caracteriza-se, fundamentalmente, por um espaço específico de reflexão, decisão e ação sobre o processo de avaliação, não apenas do aluno, mas da escola como um todo. É um momento muito importante da escola, pois através de avaliações sucessivas, a equipe escolar pode se reunir para responder práticas educativas e deliberar sobre atividades realizadas no planejamento da disciplina, da turma ou dos alunos. Este conselho deve ser feito pelo menos três vezes ao ano: ao final da II Unidade, ao final da IV unidade (pré-Conselho) e no final do ano letivo.

12. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

12.1 Aspectos administrativos

- 01 Diretor
- 01 Vice-diretor
- 01 Secretário – *É a mesma funcionária da escola sede, tendo nosso pleito sido contemplado, será criado este cargo.*
- 01 Auxiliar Administrativo – Também será criado.

12.2 Quadro de funcionários

	FUNCIONÁRIO	FUNÇÃO	GRADUAÇÃO	VINCULO	CARGA HORÁRIA
1	xxxxxxx	Merendeira	Ensino Médio completo	Reda	20h
2	xxxxxxx	Auxiliar Administrativo	Ensino Médio completo	Reda	20h
3	xxxxxxx	Serviços Gerais	Ensino Médio completo	Reda	20h

12.3 Corpo docente – 2018

	PROFESSOR/A	FORMAÇÃO	VÍNCULO	CARGA HORARIA
1	xxxxxxx	Geografia (Pós-graduação em Ecoturismo)	Efetivo	40h
2	xxxxxxx	Filosofia (Pós-graduação em Filosofia e Sociologia)	Efetivo	40h
3	xxxxxxx	Letras	Efetivo	40h
4	xxxxxxx	Letras (Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual; Psicanalista em Formação)	Efetiva	20h
5	xxxxxxx	Letras (Pós-graduação em Metodologia, Gestão e Supervisão)	Efetiva	40h
6	xxxxxxx	Letras (Pós-graduação em Literatura e Ensino de Literatura e Educação Prisional)	Efetiva	20h
7	xxxxxxx	Letras (Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira)	Efetiva	40h
8	xxxxxxx	Química (Pós-graduação em Produções de Mídias para Educação Online e mestranda em Química)	REDA	20h
9	xxxxxxx	Ciências Biológicas	Efetivo	40h
10	xxxxxxx	Ciências Biológicas e Engenharia Civil	Efetivo	20h
11	xxxxxxx	Pedagogia	Efetiva	20h
12	xxxxxxx	Ciências com habilitação em Química (Pós-graduação em Pró-Gestão e Gestão Escolar em Mídias; Educação Ambiental por uma Sociedade Sustentável)	Efetiva	20h
13	xxxxxxx	Ciências Biológicas (Pós-graduação em Educação Prisional)	Efetivo	20h
14	xxxxxxx	Letras (Pós-graduação em Língua Portuguesa)	Efetiva	20h
15	xxxxxxx	Ciências (Pós-graduação em Educação Sociedade Sustentável)	Efetivo	40h
16	xxxxxxx	Magistério	Efetiva	20h

12.4 Perfil do corpo docente e do técnico-administrativo

O professor e os demais técnicos e auxiliares administrativos do Anexo Escolar Colégio Estadual Professora Georgina Miranda Pereira, docente ou não, deve ser habilitado e capacitado em sua área de atuação. É necessário que este educador tenha:

- a) Capacidade de motivar e que demonstre abertura para ser motivado;
- b) Compreensão, sendo humano, mas exigente consigo e com os alunos no fiel cumprimento dos acordos, contratos e combinados e que tenha domínio didático;
- c) Desenvoltura, sendo dirigente seguro, mas flexível para responder adequadamente às diversidades das situações escolares, usando metodologia coerente;
- d) Conduta pessoal e posturas irrepreensíveis, demonstradas através do caráter firme, da integridade e comprometimento com as metas da escola;
- e) Lealdade, sendo solidários, honestos, éticos, com facilidade para adaptar-se ao trabalho em equipe;
- f) Criatividade, com iniciativa própria, dedicada e que saiba ponderar em situações de conflito;
- g) Justiça, clareza, transparência em seus conceitos e julgamentos;
- h) Comunicabilidade, cooperação, amizade, mas com visão clara de hierarquia;
- i) Maleabilidade e que dentro e fora da escola desempenhe alguns papéis, sendo antes de tudo **educador**, que é seu verdadeiro papel;
- j) Respeito por si mesmo, pelo outro e pelo bem comum da comunidade.

12.5 Colegiado Escolar/ Conselho Escolar

Respeitando as normas legais vigentes, o Colegiado Escolar tem função deliberativa, executiva, consultiva e avaliativa nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira. As funções deliberativas e executivas referem-se às tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, administrativas e de gerenciamento dos recursos públicos.

As consultivas referem-se à emissão de pareceres para dirimir dúvidas e resolver situações no âmbito de suas competências, e a avaliativa refere-se ao acompanhamento das ações desenvolvidas pela unidade escolar.

O Colegiado Escolar participa ouvindo os representantes de cada segmento para definir prioridades na unidade escolar, buscando a melhor forma de administrar os recursos financeiros da escola, bem como proporcionar momentos de discussão visando o crescimento da gestão democrática, que deve ser procurada, incentivada, vivida e aprendida por todos.

12.6 Escrituração escolar

O arquivo escolar é entendido como a ordenação e preservação de documentos, destinados a garantir a manutenção dos dados e informações objetivas da escrituração escolar, os quais visam permitir a localização e consulta aos documentos escolares, a qualquer tempo, com rapidez e facilidade. Arquivo ativo é o arquivo de todas as pastas de assentamentos individuais de ex-alunos.

12.7 Regimento Escolar, normatização através da Resolução/SED

A Resolução/SED nº 2.541, de abril de 2012, dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, direcionando todos os aspectos que norteiam o processo de matrículas, transferências, posicionamento e demais ações relacionadas à vida escolar do aluno.

12.8 Documentação escolar

Documentação escolar é o registro dos fatos relativos à vida escolar de alunos e tem a finalidade de assegurar a regularização da vida escolar de cada aluno.

Os documentos necessários são:

- **Requerimento de matrícula:** é o documento que registra o aluno em uma determinada série e curso, que será preenchido mediante fotocópia da certidão de nascimento ou casamento, assinado pelo secretário e pelo aluno. O deferimento é feito pelo diretor o qual assina o documento e assume todas as responsabilidades. A matrícula será efetuada em qualquer época do ano desde que haja vaga e não deve conter rasuras, espaço em branco ou aplicação de corretivos.
- **Cópia da certidão de nascimento ou casamento:** é o documento xerocopiado da certidão de nascimento ou casamento. A original é utilizada para conferir os dados pessoais e

devolvida ao responsável.

- Histórico Escolar: é o documento que registra a vida escolar do aluno. Deve ser preenchido em duas vias, devidamente datado e assinado pelo secretário e pelo diretor da escola e com os espaços em branco inutilizados, não devem conter rasuras, espaços em branco ou aplicação de corretivos.
- Diário de Classe: é o instrumento fundamental para o registro do aproveitamento e da frequência do aluno, bem como da carga horária prevista no quadro curricular.
- Compete à secretaria fornecer ao professor o Diário de Classe com a relação nominal dos alunos, de forma legível e sem rasuras e só a ela compete acrescentar, o nome dos alunos matriculados, transferidos, falecidos ou cancelados.
- Os Diários de Classe são oferecidos por turma, turno e componente curricular, tanto para o Ensino Fundamental quanto para a EJA.

12.9 Estrutura física

A estrutura física da escola precisa ser melhorada e apresenta as seguintes instalações:

- 07 salas de aula
- 01 cozinha
- 01 secretaria
- 01 sala do diretor
- 01 sala de professores
- 01 sala de leitura conjugada com ambiente de informática
- 01 almoxarifado
- 01 banheiro para professores (masculino e feminino)
- 01 biblioteca
- 01 refeitório
- 01 cantina

13. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ao reconstruirmos o Projeto Político-Pedagógico de nossa escola, planejamos o que temos intenção de fazer e realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando

o possível.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Para que a construção pedagógica da escola seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente, que inclui a organização da escola com um todo e o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar todas as maneiras possíveis à repetição e à evasão, garantir a permanência dos que nela ingressar e a organização da questão de inclusão, para isso qualificando seus profissionais, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente; valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica e propiciar a formação continuada de todos os profissionais que trabalham na escola.

A finalidade da nossa escola é realizar um ensino de qualidade, considerando os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) tecendo no coletivo seu Projeto Político-Pedagógico, assim oportunizando o acesso ao conhecimento, socializando integralmente o indivíduo, preparando cidadãos críticos, conscientes e participativos para a construção de uma sociedade melhor.

14. COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- **Comissão Diagnóstica:**
Gestores e professores

- **Comissão de organização do Anexo Escolar:**
Gestor: Diretor xxxxxxxx
Vice-Diretor: xxxxxxxx
Vice-diretor da Escola Anexo: xxxxxxxx
Professores Colaboradores: xxxxxxxx

15. REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, J. *et al.* (Org). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/FNDE, 2006.

BRASIL. **Plano Estadual de Livro e Leitura (PELL-MS/2011).** Decreto nº 12.954, de 7 de abril de 2010. Institui o Plano Estadual do Livro e Leitura de Mato Grosso do Sul (PELL-MS), e dá outras providências. Campo Grande: Fundação de Cultura – MS/Secretaria de Estado de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 7.352/2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo o programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA. Brasília: MEC/MDA, 2010.

BRASIL. **Resolução SED nº 2.218, de 12 de janeiro de 2009.** Altera os dispositivos, os Anexos II e IV da Resolução/SED n. 2.146, de 16 janeiro de 2008 e Anexo II da Resolução/SED nº 2.157, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.** Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Educação. Campo Grande: SED, 2008.

BRASIL. **Resolução SED nº 2.037, de 7 de novembro de 2006.** Aprova a política de Educação e Ensino para o Trânsito de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, 2006.

BRASIL. **Parecer Orientativo CEE/MS nº 131/2005.** Parecer Orientativo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Campo Grande: CEE, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

BRASIL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Subsídio de Educação Ambiental III:** o enfoque interdisciplinar da educação ambiental. Secretaria de Educação. Porto Alegre: Seduc, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.** Brasília: Assembleia Nacional Constituinte/Congresso Nacional, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. *In: Anais [...].* Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

PÉREZ, G. A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à construção crítica do conhecimento e da experiência. *In: SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

VEIGA, Ilma Passos (Org.) **Projeto político – pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1994.

ANEXO B

PLANO DE AÇÃO CPJ COVID 19



Governo do Estado da Bahia

Secretaria da Justiça, Cidadania
e Direitos Humanos

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO PRISIONAL CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ

PLANO DE AÇÃO CPJ COVID 19

Plano de ação desenvolvido pela equipe multidisciplinar do Conjunto Penal de Jequié durante o período de distanciamento social.

JEQUIÉ-BA
2020

DESCRIÇÃO DO PROJETO

A pandemia provocada pelo novo coronavírus afeta intensamente a população em geral, bem como causa impactos particulares às pessoas em cumprimento de penas privativas de liberdade, não sendo diferente para as (os) internas (os) do Conjunto Penal de Jequié. Em todos os estados, as visitas foram canceladas, o que gera, no interior das prisões uma diversidade de sentimentos. Aqueles (as) que já sofrem com o isolamento, pela privação de liberdade, sentem o distanciamento de seus familiares, sem saber o dia que voltarão a vê-los/as.

O presente documento diz respeito ao plano de ação desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar do Conjunto Penal de Jequié-BA, durante o período de distanciamento social pela Covid-19, a fim de diminuir os impactos à saúde física e mental das/dos internos/as e promover ações de qualidade de vida, humanização e ressocialização.

No documento consta o título das ações, o setor responsável, seu objetivo e o período de realização. As atividades contam com conteúdos de cunho educativo, interativo, informativo, e de estimulação, que permitem ao sujeito refletir sobre seus direitos, responsabilidades, participação e demandas sociais.

A realização de atividades promotoras do jogo, da dança e artesanato como meios de promoção *in loco* de saúde mental possibilita que reeducandos e equipe multiprofissional, de uma maneira descontraída se envolvam em uma alternativa rica em condições promotoras de saúde e cidadania. Com esse quadro estabelecido, e em construção permanente, contribui-se para a implementação de atividades práticas como recurso metodológico para a promoção da saúde mental, o que possibilita uma maior articulação entre teoria e prática e amplia o universo de referências à comunidade carcerária; bem como contribui para o aumento das possibilidades de trocas de experiências, informações e conhecimento, o que implica à melhoria da qualidade de vida dos reeducando e ampliação dos recursos de trabalho da equipe técnica.

O brincar foi uma maneira que o ser humano encontrou de buscar o equilíbrio entre a satisfação e não satisfação de seus impulsos mais primitivos, bem como o equilíbrio de sua emoção e de sua afetividade. Jogar e brincar permite que as pessoas se adaptem ao meio, passem a valorizar os demais integrantes e a respeitar regras e valores (ROCHA, 2005).

Do ponto de vista psicológico, Vygotsky (1996) atribui ao jogo e ao brincar um papel importante que é o “de preencher uma atividade básica do ser humano, ou seja, ele é motivo para a ação, pois permite que ele comporte-se num nível que ultrapassa o que está habituado a fazer.” A atividade com jogos contribui para melhor conhecimento do grupo, além de

desenvolver cooperação, interação, desinibição, socialização; significa recriar-se, porque é a forma mais completa que o indivíduo tem de comunicar-se consigo mesmo e com o mundo, pois no ato de brincar, ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, propiciando novas conquistas individuais ou coletivas (SALOMON, 2002).

Quando se brinca ou joga, trabalha-se pensamento, sentimento, emoção, gerando canais de comunicação, onde a linguagem cultural própria do ser humano o transforma, pois se sabe que o brincar ou o jogar são meios para chegar ao próprio desenvolvimento.

Por fim, oferecer recursos de jogos e brincadeiras, nesse contexto prisional, torna-se um meio de possibilitar a vivência da autonomia e o alargamento das fronteiras de contato social dos reeducandos. Nesse sentido, ao concordar que autonomia é “a possibilidade de criação de novos códigos, regras de convivência, a capacidade de criação de regras com o outro, de exercer protagonismo, ser corresponsável pela produção de si e do mundo em que vive” a situação do jogo é um ambiente de desenvolvimento da cultura de amadurecimento psicológico e de produção de subjetividades

O quadro do plano de ação abaixo está sujeita a alterações e necessitará de instrumentos e espaços para a realização de algumas atividades. Ao ser analisado, caso não haja nenhuma retificação neste documento as atividades começarão a ser executadas. Como algumas destas demandam investimento financeiro, autorização de espaços físicos, disponibilidade de materiais e agentes de segurança, as ações imediatas que serão realizadas são: visitas virtuais; mensagens virtuais; caça-palavra informativo (esse mês com as temáticas: Dia dos Pais, Dia Nacional da Saúde e Semana Estadual da pessoa com deficiência) Agosto Lilás e anamnese do estado de saúde mental do/a interno/a.

Quadro 1 – Plano de Ação

AÇÃO/EVENTO	SETOR RESPONSÁVEL	OBJETIVO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Visitas virtuais	Serviço Social	Promover a comunicação através de vídeo chamadas por parte dos familiares do/a interno/a.	Geral (todo mês, a partir de agosto).
Mensagens virtuais	Serviço Social Psicologia	Promover a comunicação através de ligações e envio de fotos por parte dos familiares do/da interno/a.	Geral (todo mês, a partir de agosto).
Caça-Palavras Informativos	Serviço Social Psicologia	Disponibilizar caça palavras com conteúdo informativo (covid-19, direitos humanos, saúde do homem, saúde da mulher, direitos da população carcerária). Disponibilizar uma folha impressa com o conteúdo que se deseja trabalhar. Observação: A confecção do caça-palavras começará com a temática do Dia dos Pais.	Geral (todo mês, a partir de agosto).
Bingo Educativo	Serviço Social e Laborativo Psicologia	Promover atividades de cunho educativo e interativos com os/as internos/as. Comprar o jogo e organizar a sala seguindo as orientações de proteção e prevenção a COVID-19 da OMS.	A definir
Cineflix	Serviço Social Psicologia	Utilizar instrumentos audiovisuais a fim de promover conteúdos reflexivos e de aquisição de conhecimento através de filmes, documentários, vídeos do Youtube ou outras fontes que se mostrem seguras quanto ao conteúdo a ser divulgado.	Uma vez por mês

		<p>Sugestões de filmes: Preciosa; Escritores da liberdade; A cabana; Desafiando gigantes; Em busca da felicidade; Tempo de recomeçar; O preço do amanhã; Divertida Mente, entre outros.</p>	
Panfletos e Cartilhas informativas	Equipe multiprofissional.	Promover atividades de cunho informativo e interativo com o intuito de despertar reflexões aos/as internos/as a fim de promover e compartilhar conhecimentos de diversos assuntos com ênfase à prevenção, transmissão e tratamento do novo Corona Vírus.	Geral
Fitdance Zumba Axé Baiano e outros ritmos	Serviço Social e Laborativo Psicologia	<p>Promover aulas de dança para os/as internos/as a fim de diminuir os impactos do isolamento e proporcionar a qualidade de vida e interação dos/as mesmos/as.</p> <p>Sugestões: Disponibilizar uma sala com televisão ou projetor para passar vídeos de dança.</p>	Uma vez por semana, seguindo as devidas orientações de proteção e prevenção à Covid-19 da OMS.
Anamnese do estado de saúde mental do interno	Serviço Social e Psicologia	Acompanhar através da anamnese o estado de saúde mental do/a interno/a, como eles/elas estão vivenciando o período de isolamento social a fim de investigar e fornecer o suporte adequado (intervenção psicológica, médica, etc.).	A definir conforme orientação da Direção, Coordenação de Saúde e Coordenação de Segurança.
Dia de jogos	Serviço Social E Laborativo. Psicologia	Promover atividades de cunho educativo e interativo para as/aos internas/os a fim de diminuir os impactos do isolamento e promoção da qualidade de vida.	Uma vez por semana, seguindo as devidas restrições de proteção e prevenção à Covid-19.

		Sugestão: disponibilizar uma sala com jogos de memória, quebra cabeças, dama, xadrez, entre outros.	
Palestras Virtuais	Equipe multidisciplinar	Utilizar instrumentos audiovisuais a fim de promover conteúdos reflexivos e de aquisição de conhecimento através de palestras e vídeo chamadas com as/os palestrantes para dialogar sobre temáticas relevantes e pertinentes ao contexto atual. Contatar profissionais para mediar momentos de transmissão de informações e conhecimentos de determinadas temáticas através de vídeos chamadas passadas em um projetor.	Uma vez por semana, seguindo as devidas restrições de proteção e prevenção à Covid-19.
Artesanato	Serviço Social e Laborativo	A proposta do artesanato é pensar em promover materiais para que os/as internos/as possam produzir, a fim de amenizar os impactos de isolamento social. Sugestões para artesanato: utilizar materiais recicláveis para produzir, porta-retratos, mandalas, caixas, bonecas de feltro, entre outros.	A definir
Calendário de ações do CPJ	Equipe Multidisciplinar	O calendário de ações do CPJ visa auxiliar a Equipe Multidisciplinar na realização de ações e eventos voltados para cada data comemorativa, de mobilizações e campanhas. A partir de cada ação, que será baseada neste calendário a equipe responsável desenvolverá	Definir ações de acordo com os temas de cada mês.

		um documento norteador para o desenvolvimento do projeto.	
--	--	---	--

REFERÊNCIAS

ROCHA, P. K. **Brinquedo terapêutico e crianças institucionalizadas vítimas de violência: propondo um modelo de cuidado de enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SALOMON, R. V. **O brinquedo como recurso mediador no atendimento odontológico de pacientes portadores de necessidades especiais e sua correlação aos estudos apresentados por Vygotsky.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ANEXO C

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO
DA BAHIA
NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO –
NTE 22
**COLÉGIO ESTADUAL LUIZ NAVARRO
DE BRITO ANEXO PRESÍDIO**
GESTÃO: FABRINE MACHADO DE
NOVAES
RAEL RIOS MASCARENHAS
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: JOSIANY
XAVIER

**PLANO PEDAGÓGICO – ENSINO REMOTO CPJ**

Planejamento Pedagógico Anual apresentado à direção do Conjunto Penal de Jequié: João Henrique Rebouças, Jonkarlos Andrade e a coordenadora laborativa Edna Sales, pela equipe gestora e pedagógica do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito – Anexo: Conjunto Penal de Jequié.

JEQUIÉ-BA

MAIO-2021

INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida o papel da gestão e a relação com os professores, alunos apenados e funcionários no processo de organização do trabalho pedagógico, nosso Plano de Ação para o ano letivo de 2021, está centrado no objetivo principal que o exercício de nossa função estabelece: a promoção da aprendizagem e a constante melhoria da qualidade da educação, o que vem justificar este Plano, já que o trabalho do educador é um trabalho de mediação que visa possibilitar as condições didático pedagógicas de ensino através de conhecimento técnico e compromisso político, tendo em vista as necessidades e a função social da escola pública, bem como a efetivação do ensino e aprendizagem.

Levando em consideração o atual cenário, o contexto da pandemia nos oportunizou repensar outras estratégias e fez enxergar novas possibilidades, um tanto quanto desafiadoras. O ensino remoto é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino a distância, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo. (Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, de Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, e Heather Staker).

As aulas remotas, ao longo dos tempos, sempre foi mais uma opção para aprender. Não creio que podemos tipificar essa forma de aprender, apenas como um formato emergencial. Se considerarmos a necessidade cada vez maior de personalizar a aprendizagem este é um formato que pode ser utilizado no atendimento de muitas especificidades desse nosso país continental. (Lilian Bacich).

A priori se faz necessário, o entendimento dessa forma de Ensino, uma atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas através de algumas ferramentas. Para Thuinie, essas aulas surgiram com “a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise”.

Pensando nisso, podemos considerar as aulas remotas como uma solução rápida e acessível para nossa instituição que tem sua estrutura e metodologia pensada para garantir o ensino.

OBJETIVO

Dialogar e atuar coletivamente no desenvolvimento das atividades cotidianas. Rever e redefinir os rumos da ação educativa, atuando na coordenação e organização do trabalho pedagógico de acordo com as atribuições que nos é específica, tendo como principal ação a implantação do ensino remoto.

METODOLOGIA

As aulas e atividades remotas no conjunto penal de Jequié estão sendo aplicadas pontualmente. Acompanhando o ensino das escolas ‘regulares’, com aplicação de materiais de apoio (conteúdos e atividades impressas), elaborados individualmente por cada professor para sua respectiva turma e disciplina, o material foi entregue com carga horária quinzenal e passa a ser semanal a partir da II unidade. O ambiente de aprendizagem (sala multiuso, sala física dotada de recursos tecnológicos e kit multimídia) está sendo desenhado para prestar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas, com apoio de servidores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.

Sobre as diretrizes curriculares, estas contemplam as competências, habilidades e conhecimentos prioritários a serem desenvolvidos no contexto deste ano letivo, visando à continuidade dos estudos nos anos/séries subsequentes.

O esforço coletivo é pertinente e fundamental nesse momento, contar com o suporte de outros professores e da equipe pedagógica é um fator muito importante para o trabalho remoto. Mesmo respeitando o distanciamento social, é possível realizar troca de experiências, dicas de ferramentas e atividades que estão sendo realizadas. A partir desse feedback, os professores e a equipe pedagógica aperfeiçoam o formato das aulas remotas e dar suporte aos alunos com maiores dificuldades em se adaptar a proposta.

Quadro 1 – Mapa das turmas no turno matutino

Turma	Turno	Número de alunos matriculados
Eixo I-T-EI-A	Matutino	15
Eixo II-T-EII-A	Matutino	25
Eixo III-T-EIII-A	Matutino	15
Eixo V-T-EV-A	Matutino	14
Eixo V-T-EV-B	Matutino	17
Eixo VI-T-EVI-A	Matutino	15
Eixo VII-T-EVII-A	Matutino	12
Eixo VII-T-E VIIB	Matutino	10
TOTAL = 123		

Quadro 2 – Mapa das turmas no turno vespertino

Turma	Turno	Número de alunos matriculados
Eixo III-T-EIII-A	Vespertino	15
Eixo III-T-EIII-B	Vespertino	28
Eixo III-T-EIII-C	Vespertino	15
Eixo III-T-EIII-D	Vespertino	13
Eixo IV-T-EIV-A	Vespertino	15
Eixo IV-TF-IV-B	Vespertino	15
Eixo V-T-EV-A	Vespertino	10
Eixo V-T-EV-B	Vespertino	9
Eixo VI-T-A-EVI-A	Vespertino	19
Eixo VI-T-EVI-B	Vespertino	16
TOTAL= 155		

Quadro 3 – Desenvolvimento das ações

PLANO DE AÇÃO – ANO REFERÊNCIA 2021			
Período	Ação	Descrição das ações	Recursos
Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> Jornada Pedagógica Implantação da proposta projeto Rota Sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> A Jornada pedagógica foi realizada de forma coletiva, na modalidade virtual. Ajustamos as ações e planejamos as aulas, assim como traçamos estratégias para o desempenho eficiente das aulas remotas. <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: Realizada</p> <ul style="list-style-type: none"> O projeto enviado ao FECIBA de reutilização da água dos aparelhos de ar condicionados do Conjunto Penal de Jequié será iniciado com os alunos apresentando a proposta, preparação do material, confecção dos coletores e instalação. A apresentação do projeto e suas etapas iniciais podem ser realizadas na modalidade de ensino remoto, através de vídeos. As demais ações do projeto requerem a modalidade de ensino presencial. <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: A realizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kit multimídia; KIT EPI; Túnel de água grande túnel; tela para a borda do túnel; 1 cano de esgoto em PVC; 1 lixa; 2 capas ou tampões para cada extremidade do cano, com ligas de vedação; 1 torneira de plástico; furadeira e broca para madeira chata; 1 suspiro plástico; cola de cano; 1 pedaço de mangueira plástica transparente; Máscara de procedimento cirúrgico; 1 elástico de borracha; 2 braçadeiras; 4 parafusos para fixar na parede.
Março	<ul style="list-style-type: none"> Início das aulas remotas (material de 	<ul style="list-style-type: none"> Colocamos em pratica as aulas remotas e nos organizamos quanto equipe escolar. A construção do 	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Notebook;

	apoio/ atividades impressas).	<p>conteúdo no material de apoio, apostilas, cadernos orientadores, atividades de acompanhamento são elaborados individualmente por cada docente para suas respectivas turmas. No entanto no que se diz respeito a execução final, as ações que concretizam e legitimam o ensino remoto não são realizadas individualmente, formamos uma escala pedagógica composta por Gestores, coordenadora, docentes, colaboradores da secretaria e apoio. O material foi entregue com carga horária quinzenal e passa a ser semanal a partir da II unidade. (Acompanhe calendário anual em anexo).</p> <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: Realizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Câmera digital; • Smartphone; • Impressoras; • Cartucho de impressora; • Papel A4; • Pen drive; • TV; • Datashow; • Som.
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e preparação para mostra de artes • Aulas remotas • Continuação e manutenção do projeto Rota 	<ul style="list-style-type: none"> • A mostra de artes é um projeto que já vem a tempo sendo vislumbrado pela equipe escolar, existe uma gama de artes já produzidas pelos alunos internos e nessa oportunidade eles serão expostos junto as outras artes que estão sendo produzidas no decorrer das aulas. Apresentar as artes dos internos a comunidade jequiense é um dos objetivos do projeto. • A manutenção do projeto Rota será feita pelos alunos sobre a orientação docente. Vamos verificar se os coletores estão em pleno funcionamento, identificar os possíveis defeitos e realizar a troca de material se necessário. <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: Em andamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tela de pintura; • Tintas; • Pinceis; • Papelão; • Retalhos de tecido; • Palitos de picolé; • Jornal; • Cola.

Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas remotas • Ação do dia das mães 	<ul style="list-style-type: none"> • Na ação do dia das mães, como de costume vamos realizar um projeto que envolva aprendizado e afeto. Proporcionar um momento acolhedor, educativo e aconchegante para as alunas, tornando assim essa data comemorativa mais significativa e feliz possível. Uma pequena equipe foi selecionada para condução desse momento de homenagem através de vídeos, entrevistas, documentários, lanche e entrega de brinde para as mães. <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: Realizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material de papelaria; • Lanche; • Brinde...
Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Culminância da mostra cultural com artes dos alunos • Aulas remotas • Continuação e manutenção do projeto Rota 	<ul style="list-style-type: none"> • A princípio estamos planejando a exposição no centro da cidade de Jequié, onde tem um fluxo grande de pessoas. Faremos rodízio de funcionários para apresentar e expor as artes no stand. Os internos não participarão no dia da mostra, mas um registro através de relatório descritivo, fotos, vídeos e depoimentos dos visitantes, serão apresentados aos alunos. <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: Em andamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toldo; • Mesas; • Cadeiras; • Kit EPI; • Artes finalizadas; • Panfleto informativo...
Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas remotas (material de apoio/atividades impressas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo no material de apoio, apostilas, cadernos orientadores. <p>Forma de ensino: Remoto</p> <p>Situação da ação: Em andamento</p>	
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Ação do dia dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • Com o objetivo de levar um pouco de alegria a esse dia, atrelado ao viés da verdadeira significância de ser pai, pois, alguns viram pai após entrar no presídio e nem conhece 	<ul style="list-style-type: none"> • Som; • Data show; • Lanche; • Brindes.

		<p>seus filhos, para minimizar essa lacuna, realizaremos uma homenagem para eles, através de vídeos, músicas e sorteio de brindes.</p> <p>Forma de ensino: Aulas Remotas e Presenciais</p> <p>Situação da ação: A realizar</p>	
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Campeonato interno de jogos matemáticos (xadrez, dama e dominó) • Aulas remotas • Continuação e manutenção do projeto Rota 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo desde campeonato é desenvolver a capacidade de concentração, raciocínio, previsão de ações, tomada de decisões, criatividade, iniciativa, solidariedade e cooperação dos alunos. Será realizado um estudo das regras. Os professores esclarecerão as regras formais dos jogos, e conhecerá quais as regras populares que os alunos usam nos jogos. O campeonato será realizado em diversas etapas seletivas, culminando assim com a final com a premiação dos participantes campeões nas três modalidades. <p>Forma de ensino: Aulas Remotas e Presenciais</p> <p>Situação da ação: A realizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dama; • Xadrez; • Dominó; • Brinde para premiação; • kit EPI para o dia dos jogos.
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno do projeto Remissão pela leitura • Ação dia dos professores • Aulas remotas 	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto realizado em 2020 será resgatado em 2021, por meio da socialização das obras, reconto de histórias, ilustração, transformação de história em canção e através da proposta ‘‘minha vida, minha história’’ onde os alunos terão a oportunidade de compartilhar através da construção de um portfólio, a sua trajetória como estudante e a relevância da escola dentro do presídio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros literários; • Jornais antigos; • Fotos de alunos nos projetos realizados nos anos anteriores; • Revistas; • Pincel atômico colorido;

		<ul style="list-style-type: none"> • A ação do dia dos professores será planejada junto aos estudantes. <p>Forma de ensino: Aulas Remotas e Presenciais</p> <p>Situação da ação: A realizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cola; • Papel A4...
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Apuração dos resultados alcançados através do projeto Rota 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação dos resultados obtidos no projeto Rota Sustentável, será feita de forma presencial, tendo em vista o referido trabalho de captação e reaproveitamento da água condensada nos aparelhos condicionadores de ar, será coletado amostras das contas de água dos meses anteriores a instalação dos coletores e dos meses atuais. De acordo com os dados coletados, será desenvolvido um gráfico de controle comparativo para análise dos resultados obtidos. As etapas de avaliação do projeto podem ser realizadas nas aulas de todos os componentes curriculares, no entanto se faz indispensável nas aulas de matemática. <p>Forma de ensino: Aulas Remotas e Presenciais</p> <p>Situação da ação: A realizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contas da Embasa do conjunto penal de Jequié; • Planilha dos recursos financeiros utilizados para construção dos coletores...

Quadro 4 – Distribuição da carga horária

Atividade	Sugestão da Oferta	Descrição	Status da Atividade	Horas/Aulas
Aula Remotas	Remota	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas remotas com acompanhamento pedagógico, atividades impressas, estudos dirigidos, cadernos de apoio a aprendizagem de acordo a grade curricular de cada turma/eixo. 	Em andamento	800h
Atividades PRIS	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de Intervenção social (PRIS). • Entrega de kit alimentar; • Entrega de kit higiênico. 	Realizada	100h
Atividades Curriculares Complementares	Remota	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades Extraclasse, projetos, oficinas (Mostra de artes, Rota sustentável). 	A ser realizada	200h
Atividades ministradas antes da pandemia	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades interdisciplinares. • desenvolvida pela escola antes da pandemia. 	Realizada	100h
Aulas Preparatórias ENEM PPL	Remoto e Presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de caderno orientador; • Roda Explicativa sobre noções primarias para realizar a prova; • Atividades de reforço preparadas pelos professores. 	Realizada	100h
Remição pela leitura	Presencial e Remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de jogos matemáticos; • Entrega de Livros paradidáticos. 	Realizada	100h
Produção de Cartilha	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Produção da cartilha auxílio reclusão; • Solenidade de apresentação da cartilha auxílio reclusão; • Entrega/distribuição impressa. 	Realizada	200h
TOTAL = 1.600h				

AVALIAÇÃO

São realizadas a partir do acompanhamento e levantamento junto aos professores quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, discutindo sobre as intervenções didáticas, pedagógicas e outras possibilidades para que venha incrementar o processo ensino/aprendizagem, na busca de uma educação igualitária e de qualidade para todos. A avaliação das atividades está sendo um processo contínuo, para que as intervenções possam ser feitas sempre que oportunas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Ensino híbrido**: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. Inovação na Educação. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/> . Acesso em: 13 jan. 2021.

CHRISTENSEN, Cleiton M.; HORM, Michael B.; STAKER H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Trad. Fundação Lemann e Instituto Península. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

UNICESUMAR Educação a Distância. **Conheça a diferença entre ensino remoto e EAD**. 2021. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/#:~:text=Para%20Thuinie%2C%20essas%20aulas%20surgiram,aplicadas%20neste%20momento%20de%20crise%E2%80%9D>. Acesso em: 13 jan. 2022.

VALE, Beatriz; RODRIGUES, Inez Maria. **Plano de ação anual da equipe pedagógica**. Escola Estadual Machado de Assis. Itaúna do Sul, 2011.

ANEXOS

MARCO LEGAL

a) Quanto às especificações contidas no certificado:

1. Em relação à **carga horária anual** e a **frequência escolar**:

1.1 **CARGA HORÁRIA** – Conforme - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 24:**

“I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Considerando ainda o Artigo 25 da referida Lei

“Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.”

Sendo assim, segue em anexo a Matriz Curricular – Tempo Formativo I e II confeccionada pela Secretaria de Educação do Estado e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação com a seguinte distribuição e compreensão:

1.1.1 Diferenciação de Hora-aula e de hora-relógio

Hora-aula corresponde ao tempo de duração efetivo de aula, definido por cada instituição escolar, de acordo com a organização pedagógica e características locais. A hora-relógio equivale ao período de 60 (sessenta) minutos

A Educação de Jovens e Adultos na rede Estadual adota a **hora-aula de 40 minutos** e em 4 (quatro) aulas diárias, por 5 (cinco) dias por semana, sendo que na sexta devido a especificidade local (visitas íntimas dos alunos) é aplicado atividade complementar extraclasse.

A distribuição das aulas e horário das disciplinas

MATUTINO

9 horas às 9h 40min	1 hora-aula	4 HORAS-AULAS
9h 40min às 10h 20min	1 hora-aula	
10h 20min às 11 horas	1 hora-aula	
11 horas às 11h 40min	1 hora-aula	

VESPERTINO

14 horas às 14h 40min	1 hora-aula	4 HORAS- AULAS
14h 40min às 15h 20min	1 hora-aula	
15h 20min às 16 horas	1 hora-aula	
16 horas às 16h 40min	1 hora-aula	

Cálculo do quantitativo de horas-aulas:

Onde:

HA = Número de horas-aula;

HR = Número de horas-relógio.

$$HA = \frac{HR \times 60}{40}$$

40

Conversão do número de horas-aula para hora-relógio:

Onde:

HR = Carga horária do curso em horas-relógio;

HA = Número de horas-aula.

$$HR = \frac{HA \times 40}{60}$$

60

Como preleciona o Parecer CNE/CP n. 2/2009, a “hora-aula, pode ser de 40, 50, 60 ou 90 minutos. Isto não faz a menor diferença, desde que não comprometa a carga horária final do curso, quanto aos mínimos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas legais”.

1.2 FREQUÊNCIA ESCOLAR - a diversificação dos tempos e espaços pedagógicos e autonomia para fazer cumprir às 800 horas e os 200 dias letivos.

Conforme **Resolução CEE nº 43, de 14 de julho de 2014** que dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. O trabalho educativo não se limita a sala de aula, todos os trabalhos extraclasse foram corrigidos e anexados no processo de construção de conhecimento e de frequência escolar.

Art. 8º. O currículo para a Educação de Jovens e Adultos, ofertada para os cidadãos privados de liberdade, no Estado da Bahia, poderá adotar a alternância com programas de estudos orientados, dando continuidade ao trabalho em sala de aula, e validados como tempo de trabalho pedagógico.

Parágrafo único. As pedagogias específicas, quando adotadas, devem constar no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, preservando a respectiva autonomia pedagógica.

Art.11. As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Ainda no Parecer CEE Nº 113/2014 verifica-se que:

III – a diversificação dos tempos e espaços pedagógicos é uma condição indispensável à educação para os privados de liberdade, haja vista os condicionantes do funcionamento dos estabelecimentos prisionais regidos por normas específicas do sistema penal, por regimes diferenciados e, pela própria rotatividade da sua população. Não se pode considerar apenas o espaço da sala de aula como o único no qual se desenvolve o trabalho pedagógico. A oferta educacional necessita ser flexível — conforme prevê o Art. 23 da Lei Nº 9.394/96 (LDB) — e em todos os turnos. Outros espaços de vivência dos estabelecimentos prisionais podem e devem ser objeto de currículo, inclusive como campo para desenvolvimento de atividades didáticas, seja por parte dos educandos autonomamente, seja em conjunto com os educadores ou ainda

com **monitores desde que selecionados entre os próprios educandos**; da mesma forma, a cada educando poderá ser permitido um tempo próprio ao seu desenvolvimento e progressão na sua escolaridade, conforme prevê o Art. 24 da Lei nº 9.394/1996 (LDB);

PORTARIA Nº 723/2021

Estabelece o Calendário Escolar Padrão para as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, referente ao ano letivo 2020-2021.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela alínea “h” do inciso I do art. 18 do Regimento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - **SEC**, aprovado pelo Decreto nº 8.877, de 19 de janeiro de 2004:

considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública, de Importância Internacional, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19);

considerando a Portaria SEC nº 637, de 02 de março de 2021, que dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96);

considerando a Portaria SEC nº 711, de 09 de março de 2021, que dispõe sobre as normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula escolar, de transferência de estudantes entre escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e de matrícula escolar de estudantes oriundos das Redes Municipais de Ensino, bem como para candidatos a Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas, referentes ao ano letivo *continuum* 2020/2021, **RESOLVE:**

Art. 1º. Fica estabelecido o Calendário Escolar Padrão para o ano letivo 2020/2021, no âmbito do *continuum* curricular, a ser cumprido pelas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, conforme anexo único desta Portaria.

Art. 2º. A unidade escolar não poderá encerrar o ano letivo 2020/2021, sem que tenha cumprido a carga horária de 1.500 (mil e quinhentas) horas de atividades letivas.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no *caput* deste artigo ensejará em abertura de procedimento administrativo cabível para apuração de responsabilidades.

Art. 3º. O acompanhamento do cumprimento do Calendário Escolar será de responsabilidade dos Núcleos Territoriais de Educação - NTE, da Gestão Escolar e do Colegiado Escolar.

Art. 4º. É facultado às Escolas Indígenas, Quilombolas e do Campo, apresentarem proposta de calendário diferenciado, organizado de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das suas comunidades.

Parágrafo único. As Unidades Escolares de que trata o *caput* deste artigo deverão encaminhar ao NTE de sua circunscrição, para análise e aprovação, a proposta de Calendário diferenciado. O NTE, por sua vez, deverá encaminhar o calendário aprovado à Coordenação de Matrícula da Superintendência de Planejamento Operacional da Rede Escolar - SUPEC/DIROE/CMT para sua homologação.

Art. 5º. O calendário escolar do ano letivo de 2020/2021 terá 42 (quarenta e duas) semanas, distribuídas em 6 (seis) unidades letivas, tendo cada unidade letiva a duração de 07 (sete) semanas.

§ 1º. As seis unidades letivas contemplarão os dois anos/séries do *continuum* curricular, nas ofertas regulares da Educação Básica e das modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e a Educação em Tempo Integral.

§ 2º. As ofertas da Educação de Jovens e Adultos, devido às suas especificidades, continuarão organizadas em 03 (três) unidades letivas.

§ 3º. A oferta da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio, que contempla duas séries do *continuum* curricular, funcionará excepcionalmente em 2021, em etapas semestrais compostas, cada uma, por 02 (duas) unidades letivas.

Art. 6º. Os Conselhos de Classe serão realizados a cada duas unidades letivas, preferencialmente em um dia da última semana das unidades pares, nos horários de Atividade Complementar - AC, tendo como objetivo acompanhar a participação, a assiduidade dos discentes, bem como o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos para as duas unidades.

Parágrafo único. A SEC disponibilizará instrumentos de apoio destinados a orientar as escolas na condução dos Conselhos de Classe durante o *continuum curricular* 2020/ 2021.

Art. 7º. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação, com efeitos retroativos a 08 de março de 2021.

Salvador, 17 de março de 2021.

Jerônimo Rodrigues Souza

Secretário da Educação

ANEXO ÚNICO

ATIVIDADE		PERÍODO	
Jornada Pedagógica		08 a 12 de março de 2021	
Início do Ano Letivo		15 de março de 2021	
Recesso da Semana Santa		02 a 04 de abril de 2021	
Total de Dias Letivos		228	
Término do Ano Letivo		28 de dezembro de 2021	
Recuperação Final		29 de dezembro de 2021	
Entrega dos Resultados		30 de dezembro de 2021	
MÊS	PERÍODO	Nº DE DIAS LETIVOS	SÁBADOS LETIVOS
Março	15 a 31	13	2
Abril	01 a 30	20	3
Maio	03 a 31	21	4
Junho	01 a 30	20	4
Julho	01 a 31	21	4
Agosto	02 a 31	22	4
Setembro	01 a 30	20	4
Outubro	01 a 30	19	4
Novembro	03 a 30	19	4
Dezembro	01 a 28	19	1
TOTAL		194	34
		228	

CALENDÁRIO ESCOLAR

Distribuição das Unidades - 2021

UNIDADE	PERÍODO	SEMANAS LETIVAS	Nº DE DIAS LETIVOS	SÁBADO LETIVO
I	15/03 a 30/04	7	33	5
II	03/05 a 19/06	7	34	7
III	21/06 a 07/08	7	33	6
IV	09/08 a 25/09	7	33	7
V	27/09 a 13/11	7	31	6
VI	16/11 a 28/12	7	30	3
TOTAL		42	228	

ERRATA DA PORTARIA Nº 712/2021

Na portaria nº 712/2021, publicada no Diário Oficial do Estado de 11 de março de 2021, referente à Comissão do FAED da Unidade Escolar Jurisdicionada ao NTE 03 - Seabra:

Onde se lê: Arnaldo Magalhães Mattos Neto

Leia-se: Arnaldo Magalhães Mattos Neto

ANEXO D**RELATÓRIO DAS ATIVIDADES ESCOLARES CPJ**

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO – NTE 22
COLÉGIO ESTADUAL LUIZ NAVARRO DE BRITO
ANEXO: CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ
GESTÃO: FABRINE MACHADO DE NOVAES
VICE-GESTOR: RAEL MASCARENHAS
COORD. PEDAGÓGICA: JOSIANY XAVIER



b

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES ESCOLARES CPJ

Relatório das Atividades Escolares/Pedagógicas referente ao primeiro semestre do ano letivo de 2022, produzido pela Gestão e Coordenação do Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito – Anexo Conjunto Penal de Jequié.

AGOSTO – 2022

JEQUIÉ- BAHIA

APRESENTAÇÃO

O desafio da volta às aulas presenciais no CPJ foi imensurável, mas com bons diagnósticos, empatia e escuta ativa aos estudantes, o acolhimento escolar foi efetivo, como as discussões em torno do acolhimento da comunidade escolar neste novo momento têm sido constantes, cheios de dificuldades, mas também de possibilidades e potencialidades.

Algumas etapas já foram vencidas e novos aprendizados conquistados, no entanto, o cenário ainda é bastante complexo e com informações divergentes. Entretanto, o caminho rumo a rotina estável é possível, e está passando por um diagnóstico cuidadoso e individualizado de cada aluno. A partir das análises coletivas, está surgindo ideias, que serão fundamentais para que todos os envolvidos nesta travessia a façam de forma mais segura e tranquila.

Foi por meio deste processo que criamos um plano de ação da volta às aulas. Com base nisso, o presente relatório tem o objetivo de contemplar cada situação, descrever as atividades já realizadas, os recursos utilizados, assim como os responsáveis pelas ações, mais precisamente a personalização mais coerente para nossa tomada de decisão educacional.

Quadro 1 – Plano de ação - Fevereiro

Período	Ação	Descrição das ações	Recursos	Responsáveis
FEVEREIRO	<ul style="list-style-type: none"> Jornada Pedagógica; Início do ano letivo; Construção da proposta de eletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> A Jornada pedagógica será realizada de forma coletiva (gestão, docentes e coordenação), na modalidade virtual. Ajustaremos as ações e planejaremos as primeiras aulas, assim como traçaremos estratégias para a efetivação do ensino/aprendizagem. A parte das discussões em equipe, estudos individuais, envio de sugestões, foi construído a ementa da Eletiva1: Educação, cultura e 	<ul style="list-style-type: none"> Datashow; Papel A4; Notebook; Lanche; Planner. 	Direção/ Coordenação/ Docentes

		trabalho e da Eletiva 2: Educação, saúde e meio ambiente.		
--	--	---	--	--

Quadro 2 – Plano de ação - Março

Período	Ação	Descrição das ações	Recursos	Responsáveis
MARÇO	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento dos estudantes (início das aulas presenciais). • Realização de atividade de sondagem. • Entrega do material de apoio pedagógico para estudantes do eixo IV. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina “Esperançar” (Baseado no texto Freiriano), confecção de Bijuteria. • As cartilhas de reforço foram idealizadas a parti de estudos e reflexões acerca do desempenho dos estudantes do eixo IV, a fim de potencializar o ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Miçangas • Fio de elastec • Textos • Cartazes • Papel A4; • Lanche; • Planejamento 	Coordenação/ Docentes

Quadro 3 – Plano de ação - Abril

Período	Ação	Descrição das ações	Recursos	Responsáveis
ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> • Pascoa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula abordando a temática da páscoa, renovação e novas oportunidades. • Fé é o primeiro passo é explicar por que celebramos a Páscoa. ... • Esperança e interiorização. • Caridade e amor ao próximo. ... • Coragem na construção de um novo ser, perseverança e resiliência. ... • Abertura a uma vida nova com novas ações. (Sugestão de texto em anexo 1). • A partir das reflexões primarias, cada estudante construir um cartão individual (frases, palavras, desenhos e/ou outros). • Dobradura da cruz de Cristo, símbolo para os cristãos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mensagem impressa • Cartões • Chocolate • Papel A4 • Cartolina • Lápis de cor • Hidrocor 	Direção/ Coordenação/ Docentes

		(Imagem em anexo 2). • Entrega de chocolate para cada estudante compor a estrutura simbólica da cruz.		
--	--	--	--	--

Quadro 4 – Plano de ação - Maio

Período	Ação	Descrição das ações	Recursos	Responsáveis
MAIO	<ul style="list-style-type: none"> • Dia das mães; • Projeto: Quem são eles (início). 	<ul style="list-style-type: none"> • Café, poesia e memórias! A ação foi pautada no sentido de lembrar e homenagear as mães do módulo SMI. Um momento acolhedor, aconchegante e que rendeu muito aprendizado e contribuiu para amenizar a saudade das mães e filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos; • Mensagens; • Lanche; • Decoração; • Brindes. 	Direção/ Coordenação

Quadro 5 – Plano de ação - Julho

Período	Ação	Descrição das ações	Recursos	Responsáveis
JULHO	<ul style="list-style-type: none"> • Revitalização do espaço escolar SMI 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o mês de julho foi realizado a revitalização do espaço escolar utilizado por professores e estudantes femininas PPL. A iniciativa foi pensada pela equipe escolar, com objetivo de melhorar os aspectos visuais, a limpeza do ambiente, proporcionar um local aconchegante e assim, amenizar os impactos de um espaço insalubre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos; • Lanche; • Decoração. 	Coordenação /Apoio