

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

BRUNA MAYARA BONATTO

**AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA O SISTEMA
PRISIONAL DO PARANÁ: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS
PENITENCIÁRIAS FEMININAS DE REGIME FECHADO**

PONTA GROSSA
2019

BRUNA MAYARA BONATTO

**AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA O SISTEMA
PRISIONAL DO PARANÁ: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS
PENITENCIÁRIAS FEMININAS DE REGIME FECHADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Ângela Teixeira Brandalise.

PONTA GROSSA

2019

Bonatto, Bruna Mayara

B699 Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do
Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime
fechado / Bruna Mayara Bonatto. Ponta Grossa, 2019.
278 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1. Avaliação de políticas e programas educacionais. 2. Avaliação
educacional. 3. Educação na prisão. 4. Educação nas penitenciárias femininas.
5. Análise arqueológica do discurso. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.26

TERMO DE APROVAÇÃO

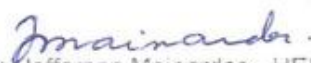
BRUNA MAYARA BONATTO

AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA O SISTEMA
PRISIONAL DO PARANÁ: A EDUCAÇÃO FORMAL NO CONTEXTO DAS
PENITENCIÁRIAS FEMININAS DE REGIME FECHADO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG



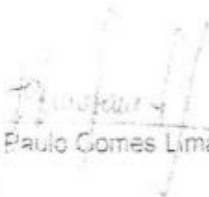
Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG



Prof. Dr. José Augusto Leandro - UEPG



Prof. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre - UFSCar



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - UFSCar

Ponta Grossa, 03 de julho de 2019.

Dedico este trabalho a todos aqueles que investem seu tempo para a ampliação da concepção da educação como um direito humano fundamental.

AGRADECIMENTOS

No período de trabalho que resultou na presente tese, me relacionei com pessoas e instituições que me ajudaram, ensinando e apoiando. Diante do meu objetivo alcançado não poderia deixar de agradecê-las.

Gratidão!

Ao Divino Criador e ao universo, a vida, o infinito de possibilidades e a oportunidade de imprimir em minha experiência neste planeta uma trajetória de estudos, reflexão e aprendizagem.

À minha família, o amor, apoio e carinho de sempre em qualquer situação. Em especial à minha mãe Ozana e meu pai Sérgio, à minha irmã Angélica, todo suporte, no sentido de me apoiar e também de compreender minhas ausências.

Aos professores do PPGE-UEPG e aos meus colegas de turma que compartilharam o conhecimento e dividiram as alegrias e as dificuldades desta caminhada.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese, a disponibilidade, por compartilharem seus conhecimentos, a atenção e ricas contribuições à investigação.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação, o carinho e apoio, os momentos compartilhados de estudo, aprendizagem, publicações e conquistas.

Às minhas amigas e amigos, em especial à Joselaine, à Chrys, à Mariana e à Juliana, pelo amor, atenção, incentivos e comemorações.

À minha orientadora, Mary Ângela Teixeira Brandalise, por ser minha guia neste mundo acadêmico e por tudo que me ensinou. Agradeço também o seu carinho, atenção e dedicação que fizeram este trabalho se materializar. Muito obrigada, mesmo!

A todos os sujeitos que participaram desta pesquisa, a contribuição inestimável.

A todos aqueles que de alguma forma participaram direta ou indiretamente desta trajetória.

À CAPES, o apoio financeiro. Este trabalho foi realizado durante uma bolsa de estudos financiada pela CAPES - Agência Federal de Apoio e Avaliação da Educação de Pós-Graduação do Ministério da Educação do Brasil.

Gratidão!

“Onde estiver, seja lá como for
Tenha fé, porque até no lixão nasce flor”
(Racionais MC's)

RESUMO

BONATTO, Bruna Mayara. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná**: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. 2019, 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a avaliação da política de Educação na Prisão do Estado do Paraná, especificamente sua implementação junto à população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado, por meio de um processo de avaliação centrado nos participantes e a análise de seus resultados orientada para/por uma agenda social. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Afonso (2005, 2014, 2015) sobre a relação entre avaliação e as políticas de Estado; Guba e Lincoln (2011); Worthen; Sanders e Fitzpatrick (2004); e Fernandes (2009, 2010, 2018) que fundamentam os conceitos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas educacionais; Foucault (1999, 2012) sobre as instituições disciplinares e a análise arqueológica do discurso (AAD), entre outros autores de avaliação educacional e Educação na Prisão. A pesquisa, de natureza qualitativa, delineou-se em perspectiva epistemológica dialógica e crítica, na qual os diferentes sujeitos que atuam na política foram coparticipantes do processo avaliativo. O enfoque consistiu na análise do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012, 2015) e sua implementação, para compreender como esta política estadual de Educação na Prisão vem sendo aplicada. O campo da investigação foram duas penitenciárias femininas e os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: análise documental; pesquisa bibliográfica, questionários, entrevistas e diário de campo. Os resultados da pesquisa indicam que por meio da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi possível compreender as interações institucionais na atuação do Plano no contexto das unidades penais femininas de regime fechado, desvelando a compreensão da educação em âmbito prisional enquanto um direito; a importância dada à educação pelas internas; a falta de oferta de formação inicial e continuada aos servidores das unidades; a dificuldade de conciliar uma rotina de segurança com uma rotina escolar; a infraestrutura precária que além de dificultar as ações de educação ainda não garantem uma institucionalização de seres humanos com dignidade; as especificidades da população penitenciária feminina paranaense; a ausência de enunciados a respeito da desigualdade de gênero implicados no aprisionamento feminino e na oferta de educação a esta população; a necessidade da realização de processos de avaliação do Plano no contexto da prática, que seja capaz de apreender a especificidade institucional e de criar um espaço democrático de fala àqueles que por meio de seu trabalho atuam na política.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Avaliação Educacional. Educação na Prisão. Educação nas Penitenciárias Femininas. Análise Arqueológica do Discurso.

RESUMEN

BONATTO, Bruna Mayara. **Evaluación del Plan Estadual de Educación para el Sistema Prisional del Paraná**: la educación escolar en el contexto de las cárceles femeninas de régimen cerrado. 2019, 278f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la evaluación de la política de Educación en la Penitenciaría del Estado de Paraná, específicamente su implementación junto a la población penitenciaria femenina que cumple pena en régimen cerrado, por medio de un proceso de evaluación centrado en los participantes y el análisis de sus resultados orientada hacia/por una agenda social. El referencial teórico se basó en las contribuciones de: Afonso (2005, 2014, 2015) sobre la relación entre evaluación y las políticas de Estado; Guba y Lincoln (2011); Worthen; Sanders y Fitzpatrick (2004); Fernandes (2009, 2010, 2018), que fundamentan los conceptos de evaluación educacional y evaluación de políticas y programas educacionales; Foucault (1999, 2012) sobre las instituciones disciplinarias y el análisis arqueológico del discurso (AAD), entre otros autores de evaluación educativa y educación penitenciaria. La investigación de naturaleza cualitativa se delineó en perspectiva epistemológica dialógica y crítica, en la cual los diferentes sujetos que actúan la política fueron coparticipantes del proceso de evaluación. El enfoque consistió en el análisis del Plan Estatal de Educación en el Sistema Penitenciario de Paraná (2012, 2015), y su implementación, para comprender cómo esta política estadual de Educación en la Penitenciaría ha venido siendo actuada. El campo de la investigación fueron dos penitenciarías femeninas y los procedimientos utilizados en la recolección de datos fueron: análisis documental; investigación bibliográfica, cuestionarios, entrevistas y diario de campo. Los resultados de la investigación indican que por medio de la evaluación del PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) fue posible comprender las interacciones institucionales en la actuación del Plan en el contexto de las unidades penales femeninas de régimen cerrado, desvelando la comprensión de la educación en el ámbito penitenciario como un derecho; la importancia dada a la educación por las internas; la falta de oferta de formación inicial y continuada a los servidores de las unidades; la dificultad de conciliar una rutina de seguridad con una rutina escolar; la infraestructura precaria que además de dificultar las acciones de educación tampoco garantiza una institucionalización de seres humanos con dignidad; las especificidades de la población penitenciaria femenina paranaense; la ausencia de enunciados acerca de la desigualdad de género implicados en el encarcelamiento femenino y en la oferta de educación a esta población; la necesidad de la realización de procesos de evaluación del Plan en el contexto de la práctica que sea capaz de aprehender la especificidad institucional y de crear un espacio democrático de habla a aquellos que por medio de su trabajo actúan la política.

Palabras clave: Evaluación de Políticas y Programas Educacionales. Evaluación Educacional. Educación en la Penitenciaría. Educación en las Penitencias Femeninas. Análisis arqueológico del discurso.

ABSTRACT

BONATTO, Bruna Mayara. **Evaluation of the State Education Plan for the Prison System of Paraná:** school education in the context of closed prison women. 2019, 278f. Thesis (Doctorate in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2019.

The present study aimed to analyze the evaluation of Education in Prison Policy in the State of Paraná, specifically its implementation with the female population in prison, in a closed condition, through an evaluation process centered on the participants and the analysis of their results oriented towards a social agenda. The theoretical framework was based on the contributions of: Afonso (2005, 2014, 2015) on the relation between evaluation and State policies; Guba and Lincoln (2011); Worthen; Sanders and Fitzpatrick (2004); Fernandes (2009, 2010, 2018) that base the concepts of educational evaluation and evaluation of educational policies and programs; Foucault (1999, 2012) on disciplinary institutions and the archaeological discourse analysis (ADA), among other authors of educational evaluation and prison education. The qualitative research was delineated in a dialogical and critical epistemological perspective, in which the different subjects that act the policies were coparticipants of the evaluation process. The focus consisted in the analysis of the State Plan for Education in the Paraná Prison System (2012, 2015), and its implementation, in order to understand how this State Prison Education Policy has been acted upon. The field of investigation were two women's prisons and the procedures used in the data collection were: documentary analysis; bibliographic research, questionnaires, interviews and field diary. The results of the research indicate that, through the evaluation of PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), it was possible to understand the institutional interactions in the implementation of the Plan in the context of the women's closed prison units, revealing the understanding of prison education as a right; the importance given to education by the inmates; the lack of initial and continuous training offered to the unit's servers; the difficulty of reconciling a safety routine with a school routine; the precarious infrastructure that in addition to hindering educational actions still do not guarantee an institutionalization of human beings with dignity; the specificities of the female prison population of Paraná; the absence of statements about gender inequality implied in female imprisonment and the provision of education to this population; the need to carry out evaluation processes of the Plan in the context of the practice that is capable of apprehending the institutional specificity and of creating a democratic space of speech for those who through their work act the policy.

Keywords: Evaluation of educational policies and programs. Educational Evaluation. Education in Prison. Education in Women's Prisons. Archaeological Analysis of Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixo Atendimento à diversidade e inclusão – PEESPP (2012)	97
Figura 2 – Eixo Atendimento à diversidade e inclusão – PEESPP (2015)	98
Figura 3 – Árvore máxima	126
Figura 4 – Nuvem de palavras	128
Figura 5 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil (2018)	164
Figura 6 – Crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade no Brasil (2018)	166
Figura 7 – Crimes tentados/consumados entre os registros dos homens e das mulheres privados de liberdade no Brasil (2016)	167
Figura 8 – Comparação da evolução da taxa de aprisionamento de homens e mulheres por 100 mil habitantes (2000-2014)	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção acadêmica sobre políticas de Educação Prisional desenvolvidas nos Estados brasileiros – Brasil (2001- 2018).....	104
Gráfico 2 – Faixa etária da população do CRESF (2017).....	161
Gráfico 3 – Cor, raça ou etnia da população do CRESF (2017)	162
Gráfico 4 – Escolaridade da população do CRESF (2017).....	163
Gráfico 5 – Crimes tentados/consumados entre os registros da população do CRESF (2017)	165
Gráfico 6 – Naturalidade em função do município do Paraná.....	169
Gráfico 7 – Estado civil	170
Gráfico 8 – Idade	170
Gráfico 9 – Nível de escolaridade	171
Gráfico 10 – Área de graduação dos professores da PFP	174
Gráfico 11 – Tempo de atuação na docência – professores da PFP	175
Gráfico 12 – Tempo de atuação na docência no sistema penitenciário – professores da PFP	175
Gráfico 13 – Área de graduação dos professores do CRESF	176
Gráfico 14 – Tempo de atuação na docência – professores do CRESF.....	177
Gráfico 15 – Tempo de atuação na docência no sistema penitenciário – professores do CRESF	177
Gráfico 16 – Área de graduação das agentes do CRESF	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos pares universidade e instituição penitenciária tomada como locus da pesquisa – Brasil (2001- 2018)	105
Quadro 2 – Produções acadêmicas que compõem a revisão de literatura dispostas em função da categoria de análise, seus respectivos autores e ano de publicação – Brasil (2001-2018).....	107

LISTA DE SIGLAS

AAD	Análise Arqueológica do Discurso
AC	Acre
AL	Alagoas
AP	Amapá
AM	Amazonas
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CELEPAR	Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRESF	Centro de Reintegração Feminino
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DEPEN-PR	Departamento de Execução Penal do Estado do Paraná
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
ESPEN	Escola Penitenciária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GO	Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
InfoPen	Sistema de Informações Penitenciárias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEIA	Organização dos Estados Ibero Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PA	Pará
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PR	Paraná
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PEESPP	Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná
PFP	Penitenciária Feminina do Paraná
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPCDH-LGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RedLECE	Rede Latino Americana de Educação em Prisões
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SEAP	Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPM	Secretaria Especial de Políticas das Mulheres
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UE	União Europeia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNODC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO COMO OBJETO DE AVALIAÇÃO.....	32
1.1 A GÊNESE DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	34
1.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS.....	41
1.2.1 O desenvolvimento conceitual e das práticas de avaliação de políticas: a pertinência de avaliar a política para a Educação na Prisão do Paraná.....	45
1.3 AS PECULIARIDADES DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ.....	57
CAPÍTULO 2 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO NO CONTEXTO NACIONAL E PARANAENSE.....	62
2.1 A TRAJETÓRIA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO NO BRASIL: MARCOS NORMATIVOS.....	62
2.2 AS INFLUÊNCIAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EXTENSÃO DO DIREITO À POPULAÇÃO PENITENCIÁRIA BRASILEIRA.....	66
2.2.1 Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional: perspectivas para ações de avaliação.....	77
2.3 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARANAENSES PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO.....	88
CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS (2001-2018)	101
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS ACERCA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	101
3.2 PESQUISAS REALIZADAS EM INSTITUIÇÕES PENAIS PARA A POPULAÇÃO MASCULINA.....	109

3.3	O QUE REVELAM AS PESQUISAS REALIZADAS EM INSTITUIÇÕES PENAIS PARA A POPULAÇÃO FEMININA.....	116
3.4	PESQUISA VOLTADA ÀS INSTITUIÇÕES MASCULINAS E FEMININAS CONCOMITANTEMENTE.....	120
3.5	O QUE REVELAM AS PESQUISAS QUE ANALISAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL EM NÍVEIS FEDERAL E/OU ESTADUAL..	121
3.6	ANÁLISE ESTRUTURAL DOS RESUMOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ.....	124
3.6.1	Análise de Similitude.....	125
3.6.2	Análise de Frequência.....	127
3.7	SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS ACERCA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	129
CAPÍTULO 4 A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO		132
4.1	DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	132
4.2	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	135
4.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS....	139
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	142
4.5	QUESTÕES ÉTICAS.....	149
CAPÍTULO 5 AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ: QUEM SÃO E DE ONDE FALAM OS SUJEITOS DE PESQUISA.....		152
5.1	DIÁRIO DE CAMPO: A PERCEPÇÃO DAS PESQUISADORAS.....	152
5.1.1	A Observação e a Percepção das Pesquisadoras Acerca da PFP.....	153
5.1.2	A Observação e a Percepção das Pesquisadoras Acerca do CRESF.....	156
5.2	O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	159
5.2.1	Perfil Socioeducacional da População Penitenciária do CRESF.....	160
5.2.2	Perfil Socioeducacional das Internas do CRESF entrevistadas.....	169
5.2.3	As Peculiaridades do Perfil Socioeducacional da População Penitenciária Feminina.....	172
5.2.4	Perfil Socioeducacional dos Professores da PFP.....	174
5.2.5	Perfil Socioeducacional dos Professores do CRESF.....	176
5.2.6	Perfil Socioeducacional dos Gestores do CRESF.....	178
5.2.7	Perfil Socioeducacional dos Agentes do CRESF.....	179
5.3	A RELEVÂNCIA DO PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA PARA A AVALIAÇÃO DO PEESPP.....	180

CAPÍTULO 6 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ: UMA AVALIAÇÃO CENTRADA NOS PARTICIPANTES ORIENTADA POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL.....	184
6.1 O DISCURSO DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DO OBJETIVO DO PEESPP.....	190
6.2 OS SIGNOS “FORMAÇÃO”, “ATUAÇÃO PROFISSIONAL” E “AVALIAÇÃO” NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DOS PARTICIPANTES.....	200
6.3 A DIVERSIDADE E GÊNERO SOB A ORDEM DO DISCURSO DOS PARTICIPANTES.....	210
6.4 UMA SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEESPP.....	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES.....	250
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA.....	250
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – INTERNAS.....	254
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	259
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTORES.....	263
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – AGENTES.....	267
APÊNDICE F – PROTOCOLO PARA COLETA DE DADOS DO PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DAS INTERNAS.....	271
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	272
ANEXOS.....	274
ANEXO A – PARECER DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL.....	274
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CREF.....	278

INTRODUÇÃO

Com o retorno da liberdade política no Brasil, a partir de 1984, a sociedade foi reorganizada para a reconstrução da democracia. O alargamento do sistema político brasileiro e a integração social, promovidos por esse movimento de redemocratização, construíram um novo sistema de representatividade comprometido com a democracia e legitimado pela sociedade (CHAUÍ, NOGUEIRA, 2007). Após essas mudanças no cenário político brasileiro, a função social das instituições penitenciárias tendeu, no discurso das autoridades, a ser mais e mais voltada para a promoção da inclusão social. Assim, as instituições penais assumiram um caráter aparentemente mais democrático.

Apesar de todo o arcabouço de políticas públicas em prol da universalização dos direitos dispostos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), somente a partir de 2005 a educação para a população penitenciária apresentou-se na agenda política como uma preocupação na pauta das discussões governamentais a respeito da gestão das políticas públicas de educação no Brasil (SAUER; JULIÃO, 2012). Como resultado, os Ministérios da Educação e da Justiça em parceria com a UNESCO¹ instituíram em 2011 o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

Convergindo com este cenário político, o estado do Paraná, especificamente a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná, instituiu em 2012 o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) (PARANÁ, 2012, p. 05) almejando “a garantia da escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional” à população penitenciária paranaense.

Considerando que a educação para os indivíduos privados da liberdade constitui uma preocupação muito recente na agenda política no Brasil e, consequentemente, no estado do Paraná, é pertinente a reflexão acerca das estratégias, dos desafios e dos limites das políticas e dos programas em exercício.

¹ Sigla para *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*, em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Esta organização foi fundada após o fim da Segunda Guerra Mundial, tendo como objetivo contribuir para a segurança e a paz no mundo por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Sua sede está localizada em Paris, na França, e atua em 112 países, inclusive no Brasil (UNESCO, 2017).

Dos 726.712 (setecentos e vinte e seis mil setecentos e doze) sujeitos institucionalizados nas prisões brasileiras, 42.355 (quarenta e dois mil trezentos e cinquenta e cinco) são mulheres, o que corresponde a aproximadamente 5,8% da população penitenciária (BRASIL, 2017). Nas instituições penitenciárias do estado do Paraná, segundo dados do InfoPen (BRASIL, 2017), há 48.448 (quarenta e oito mil quatrocentos e quarenta e oito) sujeitos encarcerados. Desses, 3.251 (três mil duzentos e cinquenta e um) são mulheres, o que corresponde a 6,7% da população penitenciária do estado.

A população penitenciária feminina, por caracterizar a minoria, é pouco abordada em estudos e também não é mencionada no âmbito das políticas públicas com um corpo discursivo próprio. Assim, é muito pertinente compreender “se” e “como” o acesso à educação se estende no âmbito penitenciário especificamente para a população feminina. Esta pesquisa tem como justificativa social a necessidade, considerando o contexto histórico cultural no qual se insere, de atribuir visibilidade ao tema e incentivar a produção científica a respeito. A partir da perspectiva paranaense, os dados obtidos com este estudo poderão subsidiar uma nova perspectiva em relação às políticas educacionais para o sistema penitenciário.

O interesse por esse tema de pesquisa emergiu após uma experiência pessoal com o aprisionamento feminino. Esta experiência trouxe alguns questionamentos a respeito do padrão de criminalidade feminino, ao se constatar o expressivo predomínio de crimes ligados ao tráfico como causa do aprisionamento feminino, bem como a constatação da baixa escolaridade das mulheres em cumprimento de pena.

A partir desta tese enseja-se a possibilidade de refletir acerca da questão da educação escolar nas instituições penais femininas do Paraná como tema relevante para o entendimento do desenvolvimento e dos efeitos do PEESP, instituído no Brasil em 2011.

Considerando o contexto acadêmico brasileiro, foram poucas as pesquisas realizadas sobre a temática da Educação na Prisão relacionadas à população penitenciária feminina do país. No levantamento realizado no Banco de Teses publicizado no Portal da Capes², utilizando-se como referência de busca as palavras “educação prisional gênero”, no período que compreende os anos entre 1984 e

² Endereço eletrônico do Banco de Teses: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

2016, foram encontradas apenas uma tese e uma dissertação. Este resultado indica a pertinência da investigação da temática, bem como de avaliar as políticas que subsidiam a Educação na Prisão³ no Brasil.

Além do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça, também financia projetos no âmbito educacional executados em todas as esferas de governo e/ou em parceria com organizações não governamentais e público-privadas.

Nesse sentido, no Paraná os programas e os projetos de educação ofertados nos estabelecimentos penais de qualquer regime de pena são organizados pela Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados, em parceria com instituições privadas e públicas de ensino superior, institutos, Sistema S (SENAI, SENAC, SESC, SESI, SENAR, SEBRAE), fundações, TV Paulo Freire/SEED, TV Educativa, órgãos governamentais, sindicatos e associações (PARANÁ, 2017).

Ao todo, no estado do Paraná são duas penitenciárias femininas para o cumprimento de pena em regime fechado: a Penitenciária Feminina do Paraná – PFP localizada no município de Piraquara, na região metropolitana de Curitiba; e o Centro de Ressocialização Feminino – CRESF.

Tendo em vista o cenário político da Educação na Prisão nacional, no qual há uma preocupação política em expandir o acesso à educação à população penitenciária, e considerando a existência de ações políticas estaduais no mesmo sentido, abrem-se novos campos e novos desafios para a educação. Diante de tal panorama, é fundamental a análise e a discussão em nível estadual das ações em Educação na Prisão. Dessa forma questiona-se: De que forma a educação escolar se estende às prisões femininas paranaenses? Quais as possibilidades de escolarização da população penitenciária feminina paranaense? Quais os limites e as possibilidades de atuação do Plano por parte dos servidores estaduais das penitenciárias? Estes programas levam em consideração as questões de gênero e a especificidade da população penitenciária feminina paranaense? Os programas de educação escolar ofertados no ambiente prisional caracterizam um caminho para a inclusão social?

³ Nesta pesquisa o termo “Educação na Prisão” sempre será redigido com as iniciais maiúsculas para atribuir destaque enquanto uma modalidade de educação escolar.

Tais questões irão direcionar este estudo de avaliação de política educacional a fim de elucidar, a partir da realidade paranaense, como a política paranaense para a Educação na Prisão oferta a educação escolar às penitenciárias femininas, bem como se esta oferta caracteriza-se como uma possibilidade do cumprimento da atribuição social da educação em promover a inclusão social. Além disso, será possível constatar as especificidades do perfil socioeducacional dessa população e suas implicações no acesso à educação no ambiente prisional.

A contextualização histórica, bem como os conceitos relativos ao sistema penitenciário foram desenvolvidos e analisados por meio da articulação entre as teorias da Avaliação, da Política e das Ciências Sociais, convergindo com a problemática e os objetivos delimitados na presente pesquisa.

O debate acerca da atribuição política e social do Sistema Penitenciário circunda a questão da segurança e da violência em nossa sociedade e também a problemática da inclusão social e da marginalização da população penitenciária (BARROS, 2011). A pena suplício, direcionada ao corpo, cruel e degradante, era aceita e natural à sociedade e condicionou a segregação social dos apenados. Porém, sua substituição pela pena privativa de liberdade na sociedade moderna não alterou seu caráter expiatório e marginalizante e sim caracterizou uma pseudo-humanização da punição com a atribuição pedagógica da execução penal (FOUCAULT, 1999).

A partir da leitura da obra “Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão”, redigida pelo filósofo francês Michel Foucault (1999), compreende-se que foi ao final do século XVIII que emergiu uma determinada fase de humanização das penas. No Brasil, com a redemocratização este processo foi inaugurado com a instituição, em 1984, da Lei nº 7.210 de Execução Penal (LEP) e posteriormente com a CF/88, por meio das quais se preconizava à população penitenciária brasileira, bem como a todos os cidadãos, acesso a diversos direitos sociais, destacando-se a educação. Atualmente a atribuição da pena privativa de liberdade no Brasil tem sido muito debatida pela perspectiva dos direitos humanos, em meio a este debate a educação emerge como alternativa e controle.

Neste cenário, mesmo que a LEP preconizasse a assistência educacional – isso antes mesmo da instituição da educação para todos como um direito no país –, somente com a instituição do PEESP (BRASIL, 2011a) observa-se uma ação governamental mais vigorosa no sentido de estender à população penitenciária o

direito à educação, pois foi por meio das disposições deste Plano Federal que os Estados da Federação ficaram incumbidos de desenvolver seus próprios planos para estender o direito à educação aos seus sistemas prisionais. O PEESPP (PARANÁ, 2012) caracteriza-se como uma política de Educação na Prisão que se originou destas disposições federais.

O Brasil, assim como outros países da América Latina, apresenta a cada ano um aumento no índice de sujeitos em situação de privação de liberdade (JULIÃO, 2009). Esse aumento na taxa de encarceramento soma-se ao sucateamento do sistema penitenciário, ocasionando assim a negligência das condições mínimas para a tutela dos presos previstas na legislação nacional e internacional.

A execução de penas severas e longas em privação de liberdade é, ainda, a resposta nacional à violência e à criminalidade. E o Estado, concebendo a pena privativa de liberdade como forma real e simbólica para solucionar o problema da violência no país, atribuiu-lhe a função pedagógica de ressocializar o sujeito apenado. Assim, a execução penal no país relaciona os atos que infringem a lei à certa debilidade moral do sujeito, o que o incapacita para o convívio em sociedade. A esse respeito, Julião (2009, p. 17-18) afirma que a partir desta compreensão, a execução penal passou a ser enfatizada como instrumento para reabilitar sujeitos, o que gerou uma diversidade na função das instituições penais que “passa a ser designada por terapêutica, cura, recuperação, ato regenerativo, readaptação, ressocialização, reeducação”.

Ao reverso do que se espera, o efeito do sistema penal atual estimula e produz o aumento da violência, provocando, também, o isolamento, a estigmatização⁴ e o condicionamento do sujeito apenado ao profundo e desumano

⁴ Neste momento faz-se necessário apresentarmos a concepção de estigma deste trabalho. A relação social cotidiana, compartilhada e dinamizada pelos sujeitos é permeada pela presença física, esta socialmente avaliada pelos sujeitos em interação por meio de um modelo de categorias que permite separar o prestigiado do marginalizado. Em suma, é nesta perspectiva que o sociólogo Erving Goffman (1975) nos apresenta seu conceito de estigma. O contato e a interação entre os sujeitos geram, uns nos outros, uma avaliação pautada em valores individuais e sociais que se tornam “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 1975, p. 12). Esta pré-concepção influenciará toda a interação estabelecida entre os sujeitos, pois ela faz emergir afirmações daquilo que os sujeitos devem ser. Neste sentido, Erving Goffman (1975, p. 12) nos orienta que “enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo até de uma espécie menos desejável [...] Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande”.

sofrimento do cárcere. Além disto, para aqueles sujeitos que já cumpriram pena de privação de liberdade, o sistema penal lhes atribui uma série de adjetivos que dificultam sua (re)inserção no meio social e, conseqüentemente, facilitam sua (re)inserção no meio do crime. Neste sentido, a aplicação da pena é decisiva para a manutenção e reprodução das relações de exclusão em nossa sociedade.

O relatório final do trabalho interministerial da Secretaria Especial de Políticas das Mulheres (SEPM) e do Ministério da Justiça sobre a reorganização e reformulação do Sistema Prisional Feminino, publicado em 2007, indica que o quadro acima descrito se agrava na situação das mulheres encarceradas, pois a prioridade na distribuição dos recursos são as instituições penais masculinas. A elas destina-se o que sobra e “além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras) ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos” (BRASIL, 2008, p. 10).

Convergindo com as informações deste relatório, os estudos de Carreira e Carneiro (2009) e de Oliveira e colaboradores (2012) nos indicam que nas instituições penitenciárias brasileiras a violação de direitos das mulheres apresenta uma perversidade acentuada. Carreira e Carneiro (2009, p. 22) afirmam que as mulheres encarceradas não têm acesso “a determinados livros e a uma educação profissional que vá além dos cursos e oficinas, de pequena duração, considerados tradicionalmente ‘de mulheres’”, e isso ocorre, pois “o reforço aos estereótipos de gênero está na origem das prisões femininas no Brasil, que nasceram vinculadas a ordens religiosas como espaços de ‘purificação’ das ‘mulheres criminosas’” (CARREIRA, CARNEIRO, 2009, p. 22).

A SEPM (BRASIL, 2008, p. 09) vincula as desigualdades de gênero à gênese das instituições penitenciárias femininas no país, na qual “a intenção era que a prisão feminina fosse voltada à domesticação das mulheres criminosas e à vigilância da sua sexualidade. Tal condição delimita na história da prisão os tratamentos diferenciados para homens e mulheres”.

Ao abordar a questão de gênero implicada no acesso à educação da população feminina paranaense, compreende-se que o corpo e o comportamento se caracterizam como os principais objetos de sujeição, principalmente nas práticas discursivas. A contribuição de Foucault (1999) para a compreensão das relações de gênero abarca a interação entre o saber e o poder em exercício no campo das

subjetividades, a qual modela, altera e influencia o corpo, o comportamento e a própria compreensão de si mesmo dos sujeitos.

Tal posicionamento é pertinente, pois o presente trabalho se desenvolveu no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado do Paraná. E, desta forma, as questões de gênero, de diversidade e de inclusão emergem orientando a pesquisa no sentido de investigar e refletir a respeito de tais questões junto aos sujeitos de pesquisa.

Diante do contexto, vislumbramos a possibilidade de investigar alguns aspectos da história recente da educação no sistema penitenciário feminino paranaense. Para tal feita, concebe-se a realização da avaliação do PEESPP (2012, 2015), numa perspectiva crítica, como pertinente para a análise e o aperfeiçoamento das ações em Educação na Prisão desenvolvidas pelo Estado.

Nesse sentido, acredita-se que por meio da avaliação das políticas e dos programas educacionais desenvolvidos em uma instituição penal, é possível aferir a extensão da sua atribuição, bem como aperfeiçoá-los de acordo com as especificidades do contexto e da população as quais se destinam. A presente pesquisa almeja analisar a avaliação da política de Educação na Prisão do Estado do Paraná, especificamente à população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado, por meio de um processo centrado nos participantes e a análise de seus resultados orientada para/por uma agenda social.

Compreendendo como definição de política pública o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado com o intuito de solucionar um problema que emerge do contexto de sua atribuição, entende-se que para se operacionalizar uma política pública se faz necessário elaborar e instituir um ou mais programas (BONATTO, GOES, 2019). Estes, por sua vez, têm a atribuição, em função de uma política educacional, de desenvolver “ações deliberadas de iniciativa governamental, cujo propósito é concretizar políticas que visam o interesse público e em geral a melhoria da vida social” (FERNANDES, 2018, p. 49).

Cabe destacar que o campo da pesquisa sobre políticas é abrangente, complexo e cada vez mais amplo (MAINARDES, 2018). E, neste campo, as políticas públicas em seus diferentes níveis – federal, estadual, municipal – correspondem a um dos objetos de avaliação. A avaliação significa a determinação do valor/qualidade de algo que, nesta pesquisa, reporta-se à qualidade da política de Educação na Prisão no contexto paranaense, compreendendo que esta política se

caracteriza como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13).

Em coerência com a indicação de Onofre (2016, p. 01), “o Brasil já ultrapassou a etapa de discussão quanto ao direito à educação” no ambiente prisional, doravante “nos parece importante organizar pontos de convergência de estudos e experiências que consolidem programas e políticas de Estado” (ONOFRE, 2016) no intuito de aprimorar a oferta de educação à população penitenciária.

Para cumprir o que a pesquisa propõe, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: historicizar e contextualizar a Educação na Prisão no Brasil e no Paraná com ênfase aos estabelecimentos penais femininos; caracterizar as instituições penais femininas paranaenses destinadas ao cumprimento de pena em regime fechado; levantar o perfil socioeducacional da população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado e também o dos servidores das unidades que compõem o *lócus* de pesquisa; discutir por meio do resultado da avaliação as potencialidades e fragilidades da educação escolar ofertada pelo estado do Paraná às mulheres apenadas; e, por fim, apontar, por meio da análise do processo de avaliação orientado por/para uma agenda social, as perspectivas e os desafios da atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto da prática no que diz respeito à atribuição pedagógica da execução penal de promover a inclusão social.

Fernandes (2009) afirma que o maior desafio dos sistemas educativos na atualidade é o cumprimento do seu papel social de integrar o sujeito à sociedade a qual faz parte. Afonso (2015) complementa que este desafio se agrava pelo protagonismo exacerbado das instituições internacionais na exportação e dispersão de orientações políticas aos países em desenvolvimento, para a construção de uma agenda global que sirva aos interesses da internacionalização do capital. Segundo o autor, os discursos hegemônicos destas instituições, “que de forma crescente são aceites como inquestionáveis e supostamente imprescindíveis na estruturação de políticas educativas nacionais e na formulação de muitas outras decisões” (AFONSO, 2015, p. 11), são incoerentes com a conjuntura social dos países que os incorporam em suas agendas sociais nacionais.

Cientes de que “a avaliação de programas e de políticas públicas é uma atividade marcadamente política, porque interfere e intervém na vida pública,

podendo contribuir para a sua transformação, melhoria e democratização” (FERNANDES, 2018, p. 56), as teorias no âmbito da avaliação também irão fundamentar as análises que serão realizadas neste estudo com o intuito de compreender em que medida a Educação na Prisão destinada à população penitenciária feminina paranaense, que cumpre pena em regime fechado, caracteriza-se como uma possibilidade para a inclusão social.

Ante o exposto, defende-se a tese de que o processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) centrado nos participantes revela a ordem do discurso político para a oferta da Educação na Prisão e as tendências em sua orientação por/para uma agenda social. Por meio da análise da avaliação, constata-se que o Plano, enquanto discurso político e normativo, concebe a atribuição pedagógica da execução penal como um caminho para a ressocialização e a inclusão social. Diante disto, evidenciam-se esforços para estender o direito à educação ao âmbito prisional: há um arcabouço normativo em âmbito nacional e estadual para tal, porém a população penitenciária feminina não é mencionada com um corpo discursivo próprio. Por outro lado, no contexto da prática do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), especificamente nas penitenciárias femininas de regime fechado do Paraná, o processo de avaliação foi capaz de elucidar a ordem do discurso dos sujeitos que interpretam e atuam as ações do Plano, apontando as incoerências entre uma agenda social nacional, marcada pelas orientações supranacionais e as demandas educacionais das instituições penais.

Considerando que a avaliação de políticas e programas educacionais responde a distintos objetivos, a pesquisa de avaliação consiste na sistematização da análise da avaliação. O enfoque consiste na etapa de implementação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Isto é, compreender e analisar como esta política estadual de Educação na Prisão vem sendo atuada no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. O percurso metodológico utilizado para a resolução do problema de pesquisa, em coerência com a natureza do objeto de estudo, delineia-se por meio da abordagem qualitativa com perspectiva epistemológica dialógica e crítica, no qual os diferentes sujeitos que atuam a política são coparticipantes do processo de avaliação.

A perspectiva dialógica da avaliação teve sua inserção e difusão com maior vigor nas décadas de 1980 e 1990 por meio do desenvolvimento de processos de avaliação participativos no intuito de promover a emancipação. Nessa perspectiva,

quem conduz as avaliações são especialistas, no entanto em uma interação democrática com os sujeitos que de alguma forma estão interessados nos resultados da avaliação (os *stakeholders*). Os processos de avaliação de perspectiva dialógica são indissociáveis dos contextos institucionais, culturais e sociais em que se inserem, denotando uma orientação política com o objetivo de promover melhorias sociais (FERRÃO, 2018).

A perspectiva dialógica e crítica da avaliação, de acordo com Rodrigues (1995), fundamenta-se na epistemologia da teoria crítica a qual privilegia a ação social (seus interesses, valores, comportamentos, relações de poder, dentre outros aspectos). A esse paradigma corresponde uma avaliação crítica no sentido de se materializar enquanto um processo reflexivo, de resistência, e com uma intervenção de caráter inclusivo. Sendo assim, a concepção de avaliação corresponde ao de coavaliação articulada com o contexto social em uma interação dialética entre a teoria e a prática.

Cientes que somente a população penitenciária em regime fechado frequenta os programas educacionais ofertados na instituição penal via subsídio do PEESPP (2012, 2015), esta investigação tem como sujeito a população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado, bem como os demais sujeitos envolvidos na extensão do direito à educação a essa população, em nível institucional – gestores, profissionais da educação e agentes penitenciários. O universo em que a pesquisa de campo foi desenvolvida compreendeu todas as instituições penais femininas de regime fechado do Paraná: Penitenciária Feminina do Paraná – PFP (Piraquara); e o Centro de Reintegração Feminino – CRESF (Foz do Iguaçu).

Para o cumprimento do propósito de avaliar o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) e realizar a pesquisa de avaliação, o processo de avaliação foi desenvolvido por meio dos seguintes procedimentos: a análise documental; a pesquisa bibliográfica; as coletas de dados junto aos sujeitos participantes nas instituições que compõem o campo da pesquisa; e a observação.

As pesquisas bibliográfica e documental compõem o processo de coleta de dados no percurso estabelecido. Foram utilizadas fontes documentais variadas, destacando-se: documentos institucionais referentes ao universo e aos sujeitos de pesquisa; em especial, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012, 2015), objeto de avaliação; o Plano Estratégico de Educação no

âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011a); a Lei de Execução Penal de 1984 (LEP); a CF/88; bem como todo aparato documental que organiza a educação no sistema penitenciário brasileiro e paranaense, dentre outras.

Também foi realizada uma revisão de literatura englobando as produções acadêmicas brasileiras na forma de teses e dissertações publicadas no período entre os anos 2001 e 2018. Para a coleta de dados referentes às observações realizadas durante o processo de investigação, utilizou-se como instrumento o diário de campo.

Considerando a diversidade dos sujeitos e o *lôcus* da pesquisa, as coletas de dados junto aos sujeitos de pesquisa foram realizadas por meio de cinco instrumentos, os quais foram elaborados pelas pesquisadoras: o formato de questionário e entrevista com perguntas abertas e fechadas direcionadas às mulheres que cumprem pena nas penitenciárias paranaenses em regime fechado; e o formato de questionário e entrevista semiestruturada para a participação dos professores atuantes nas unidades penais, bem como com os diretores e as agentes das unidades penais.

Cabe esclarecer que não obtivemos autorização do DEPEN-PR para registro em áudio, imagem ou vídeo das dependências das instituições, nem para registrar as entrevistas que compuseram as coletas de dados, tudo precisou ser registrado manualmente por meio de texto.

Os dados coletados foram analisados a partir de uma perspectiva pluralista, a qual integra três teorias: a teoria da Avaliação; a teoria da política; e a teoria das Ciências Sociais (FERNANDES, 2010). Para a análise dos dados referentes à avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foram utilizados uma variedade de aportes teóricos em coerência com o problema de pesquisa. Foram articulados os referenciais teóricos de avaliação com a análise arqueológica do discurso (AAD) fundamentada em Foucault (2012), consistindo, como orienta Fernandes (2010), na articulação entre as teorias de Avaliação, da Política e das Ciências Sociais.

A primeira etapa da análise consiste na exposição das observações contidas no diário de campo. A segunda etapa consiste na análise dos dados socioeducacionais oriundos dos relatórios a respeito das internas do CRESF, dos questionários e das entrevistas que as dez internas concederam. A terceira etapa analisou os dados socioeducacionais coletados por meio do questionário junto aos professores da PFP e do CRESF e junto aos gestores e agentes do CRESF. Por fim,

na quarta etapa, analisa-se o conteúdo a respeito das entrevistas concedidas pelos professores da PFP e do CRESF, pelos gestores, pelas agentes e pelas internas do CRESF, no intuito de identificar as formações discursivas a respeito do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

A pesquisa orientou-se pela vigilância ética inerente às pesquisas que analisam as políticas educacionais. O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável ao seu desenvolvimento (CEP 3.234.260, Anexo A).

Além da introdução e das considerações finais, esta tese contém seis capítulos: no primeiro, denominado “As políticas públicas de Educação na Prisão como objeto de avaliação”, apresentam-se os pressupostos teórico-metodológicos acerca da avaliação educacional, direcionado à avaliação de políticas e programas, orientando-se especificamente ao objeto deste estudo: a avaliação da política pública de Educação na Prisão do Paraná; no segundo capítulo, “A política de Educação na Prisão no contexto nacional e paranaense”, explana-se a trajetória histórica da Educação na Prisão nas políticas públicas em nível federal e do estado do Paraná, traçando a arqueologia do discurso disposto no PEESPP; o terceiro capítulo, intitulado “A produção acadêmica sobre Educação na Prisão: o que revelam as pesquisas brasileiras (2001-2018)”, apresenta a análise das produções acadêmicas na forma de teses e dissertações sobre Educação na Prisão no Brasil, defendidas no período de 2001 a 2018; o capítulo quatro, “A pesquisa: percurso metodológico” se deterá ao percurso metodológico da tese; no capítulo cinco, “Avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: quem são e de onde falam os sujeitos da pesquisa”, expõem-se os resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) a respeito do perfil socioeducacional dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática em instituições penitenciárias para a população feminina; e, por fim, o capítulo seis, denominado “Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: uma avaliação centrada nos participantes orientada por/para uma agenda social”, apresenta a análise dos resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) centrada nos participantes, com vistas à sua orientação por/para uma agenda social, indicando as possibilidades e as limitações de suas ações no contexto da prática em instituições penitenciárias para a população feminina.

Na presente tese, a análise dos resultados do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi capaz de apontar as interações entre o Plano, as instituições e os diferentes participantes na materialização de suas ações para a educação escolar. Por meio da AAD, ao aclarar a ordem do discurso dos sujeitos que interpretam e atuam as ações do Plano, apontam-se as incoerências entre uma agenda social nacional, marcada pelas orientações internacionais, e as demandas educacionais das instituições penais. Assim, foi possível compreender a inserção histórica do Plano, bem como suas influências do e no campo social, sua trajetória e suas tendências no decorrer do tempo em que está em execução. Além disso, foi possível a criação de um tempo e de um espaço de diálogo na unidade penal a respeito das ações do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) que, com a devida vigilância ética, privilegiou a participação democrática dos sujeitos que atuam o Plano paranaense no contexto da prática, especificamente nas instituições femininas de regime fechado.

CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO COMO OBJETO DE AVALIAÇÃO

A universalização do direito à educação no Brasil ainda se caracteriza como um desafio complexo, pois há uma grande desigualdade na extensão deste direito nas diferentes modalidades de educação escolar⁵. Considerando a acessibilidade à educação da população penitenciária brasileira, ela compõe uma parcela populacional com peculiaridades no exercício do direito à educação.

Cientes desta condição da conjuntura social do país, apesar de a educação em ambiente prisional constituir um direito – desde antes da disposição da educação como direito universal pela CF/88 já constava na LEP o direito ao apenado à assistência educacional –, a população penitenciária brasileira compõe a parcela populacional que depende de políticas e programas específicos para o exercício deste direito.

Apesar da condição de cumprimento de pena de privação de liberdade e da exclusão do acesso de direitos daqueles que não estão nesta mesma condição, o acesso à educação em ambiente prisional também se caracteriza como um direito, não um privilégio, e precisa fazer parte da agenda política e governamental na gestão da educação pública, bem como das discussões acadêmicas. No entanto, a Educação na Prisão enquanto discussão e ação política no país recebeu maiores incentivos a partir de 2005.

Por meio de contribuições internacionais, principalmente pela parceria entre o Governo Federal e a UNESCO, foram elaboradas as diretrizes nacionais para a oferta educacional no âmbito prisional nos anos 2009 e 2010. E, em 2011, por meio da parceria interministerial entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, foi publicado o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP (BRASIL, 2011a).

O PEESP (BRASIL, 2011a) dispõe que cada Estado da federação precisa elaborar e desenvolver seu próprio plano para a oferta de educação à população penitenciária. A partir do desenvolvimento destes planos estaduais é pertinente realizar suas avaliações no intuito de descobrir seus limites e possibilidades diante

⁵ Segundo dados do IBGE, atualizados em 2015, acerca dos anos de estudos dos brasileiros de 25 anos ou mais de idade, 52,4% desta população possui entre nenhuma instrução formal (escolar) de educação até sete anos de estudo (IBGE, 2019).

das demandas do contexto em que estão inseridas, bem como subsidiar suas reorientações.

Considerando a proposta desta pesquisa de avaliar a política de Educação na Prisão do Estado do Paraná, especificamente nas penitenciárias femininas de regime fechado, assume-se um posicionamento epistemológico crítico no qual “a investigação crítica em avaliação só pode ser concebida de forma contextualizada, para desenvolver-se consoante com as necessidades sociais” (CAPPELLETTI, 2010, p. 13).

“Considerando o papel que as perspectivas de avaliação orientadas por/para uma agenda social podem desempenhar na qualidade das avaliações e na transformação e na melhoria da sociedade” (FERNANDES, 2018, p. 49), este capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos acerca da avaliação educacional, direcionado à avaliação de políticas e programas, orientando-se especificamente ao objeto deste estudo: a avaliação da política pública de Educação na Prisão do Paraná. Para esta feita, os principais autores elencados para compor o arcabouço teórico em avaliação educacional, de acordo com os objetivos da tese, foram: Afonso (2005, 2014, 2015); Cappelletti (2010); Fernandes (2009, 2010, 2018); Guba e Lincoln (2011) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), dentre outros.

O capítulo está organizado em três seções. A primeira seção, denominada “A gênese da avaliação de políticas e programas educacionais: breve contextualização histórica”, trata do desenvolvimento histórico do campo teórico da avaliação educacional e em especial da avaliação de políticas e programas educacionais. A segunda seção, “Avaliação de políticas e programas educacionais: fundamentos e perspectivas”, explicita os fundamentos teóricos que subsidiaram a presente pesquisa sobre avaliação da política de Educação na Prisão paranaense; e, por fim, a seção “As peculiaridades da proposta de avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná” apresenta os pressupostos teóricos e os fundamentos epistemológicos, bem como sua organização, no processo de avaliação do PEESPP (2012, 2015) e sua análise.

1.1 A GÊNESE DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

No intuito de elucidar o que define a avaliação educacional como campo teórico, promotora de conhecimento pela atuação no vasto campo da educação, bem como na sociedade, apresenta-se a seguir um resgate de natureza teórica das construções históricas e epistemológicas desenvolvidas por pesquisadores empenhados a caracterizá-la como campo científico e social. Como bem define Afonso (2014, p. 488-489):

A avaliação educacional é um campo complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a própria avaliação de políticas.

Os estudos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) indicam que desde a década de 1960 houve uma aceleração no desenvolvimento da avaliação formal⁶ como um campo teórico. Esta aceleração se deu em consequência da necessidade da presença da avaliação “em todos os domínios do conhecimento e áreas de funcionamento da sociedade, o que lhe confere a sua natureza transdisciplinar” (FERNANDES, 2018, p. 50).

Se faz necessário compreender, explicitar e difundir o fato de que a avaliação educacional se constitui como um campo teórico de investigação. Este campo, como indica Fernandes (2018, p. 50), utiliza “conceitos fundadores [...] métodos e procedimentos, tais como são utilizados na investigação, uma lógica, uma diversidade de objetos e processos que permitem conhecer a sua própria qualidade (meta-avaliação)”.

Os estudos e as práticas atuais que se apropriam da expressão “avaliação educacional” precisam do cuidado em assimilar as bases teóricas e metodológicas deste campo, as quais lhe atribuem a qualidade de área do conhecimento “que nos permite formular juízos credíveis, plausíveis e socialmente úteis acerca da qualidade dos objetos que nos rodeiam” (FERNANDES, 2018, p. 50).

⁶ Cabe esclarecer que, de maneira objetiva e sucinta, a concepção de avaliação formal neste estudo compreende “o uso sistemático de informações e critérios acurados para atribuir valores e justificar juízos de valor” (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 60-61).

Os estudos desenvolvidos por Guba e Lincoln (2011) identificam e caracterizam quatro gerações da avaliação educacional, que evidenciam as formulações conceituais desenvolvidas em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais de quatro períodos históricos.

A primeira geração, desenvolvida no período que compreende os anos 1890 e 1930, denominada por Guba e Lincoln (2011) como “avaliação como medida”, concebe a avaliação como sinônimo de medida. Em suma, essa geração de avaliação teve como principais características: a utilização de testes; a quantificação; a classificação; a avaliação descontextualizada e o foco nos resultados e na eficiência (GUBA, LINCOLN, 2011).

Percebe-se que a avaliação educacional tem suas raízes no exame⁷ classificatório e excludente oriundo dos quartéis e hospitais, que a partir da metade do século XVIII introduz uma série de normas e protocolos com a intenção de controlar, classificar, normatizar e segregar os sujeitos (FOUCAULT, 1999). Essa herança, juntamente com os incentivos à promoção da excelência escolar, mais acentuados no século XIX, influenciaram o desenvolvimento das práticas de avaliação educacional, bem como todo o contexto educacional, focada em resultados mensuráveis e quantitativos – postura avaliativa que ainda se faz presente em diferentes contextos educacionais.

Frente a estas limitações, considerando a importância do tratamento quantitativo conferido aos dados obtidos em um processo de avaliação, exerceram-se esforços para que se superasse a concepção de avaliação como sinônimo de medida, ampliando seu conceito ao compreendê-la, também, como sendo capaz de “descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47), originando, entre os anos 1930 e 1957, a segunda geração da avaliação educacional: a avaliação como descrição, caracterizada pela “*descrição* de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 35, grifo do autor).

⁷ “No coração dos processos de disciplina, ele [o exame] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 1999, p. 165, nota nossa). Para o autor, “o *exame* ocupa o centro dos processos de constituição do indivíduo como efeito e objeto de poder e de saber, uma vez que esse procedimento técnico, como instrumento específico do poder disciplinar, ao combinar o olhar hierárquico e a sanção normalizadora acaba por realizar as grandes funções da disciplina, em termos de repartição espacial, codificação das atividades, acumulação do tempo e composição das forças” (RESENDE, 2015, p. 291, grifo do autor).

De acordo com Fernandes (2009, p. 47), os avanços trazidos por essa geração ocorreram depois que Ralph Tyler (em 1949) inaugurou “uma concepção de currículo como um conjunto planejado e ampliado de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a contribuir para que os alunos pudessem atingir um conjunto de objetivos previamente definidos”. Posteriormente, foi Tyler também que denominou de “avaliação educacional” a ação de verificar se os objetivos do currículo foram alcançados e por essa feita passou a ser denominado como “pai da avaliação educacional”.

Guba e Lincoln (2011) afirmam que a iniciativa de Tyler, de certa forma, trouxe a possibilidade de contextualizar a avaliação, ao passo que se orienta pelos objetivos delimitados. Ainda que não exclua a medida, passa a relacioná-la com o contexto dos objetivos que foram ou não alcançados. No entanto, o papel do avaliador ainda é tecnicista, restringindo-se à descrição de padrões e critérios para compará-los com o desempenho dos objetivos.

Na mesma época, esse precursor da avaliação educacional advogava que todos os projetos e programas financiados com verbas federais precisavam ser avaliados obrigatoriamente, inaugurando a avaliação de políticas e programas educacionais⁸.

As concepções dos teóricos da segunda geração denotam duas faces concomitantes do discurso pedagógico que o fundamenta: a primeira faz alusão a noção da educação como projeto, no sentido iluminista, centralizando na educação a função do progresso individual e social; a segunda reporta-se ao controle dos indivíduos por meio da obtenção de resultados diante de um padrão normatizado, somado à formulação de tecnologias de poder e de discursos que legitimam as práticas educacionais orientadas de acordo com os interesses emergentes da conjuntura social (MACHADO, 2013).

Fernandes (2009) aponta que no final da década de 1960 os estudiosos do campo da avaliação educacional levantaram a necessidade de elevar a prática de avaliar para além de suas atribuições técnicas e descritivas. Diante de tal anseio, a influência de Robert Stake e os estudos de Michael Scriven (1967) contribuíram para

⁸ Os estudos desenvolvidos por Daniel Stufflebeam, na década de 1960 nos Estados Unidos, também influenciaram a segunda geração de avaliação. Ele desenvolveu uma metodologia própria para avaliar o sistema de ensino público com o objetivo de possibilitar a tomada de decisões por meio da avaliação de políticas e programas (VIANNA, 1999).

a atualização da concepção e da prática de avaliar, inaugurando a terceira geração, denominada “avaliação como juízo de valor”.

A partir dessa geração, desenvolvida no período entre os anos 1957 e 1973, agregou-se à avaliação a função de “formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 48). Nesse sentido, para Stake “a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar *juízos de valor* e na qual o avaliador assumiu o papel de *jugador*, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 37, grifo do autor).

Concebendo a descrição e o julgamento como “os dois atos básicos da avaliação”, Stake desenvolveu o conceito de “avaliação responsiva”, “orientada para a complexa e dinâmica natureza da educação, cujos propósitos variam de uma situação para outra” (VIANNA, 1999, p. 105), mais preocupada com as atividades desenvolvidas por um programa educacional.

Nessa época, que engloba o final da década dos anos 1950 até 1970, houve uma aceleração no desenvolvimento da avaliação educacional. Foi quando Michael Scriven e colaboradores (1967) desenvolveram os conceitos de “Avaliação Somativa” e “Avaliação Formativa”⁹ (FERNANDES, 2009, p. 49). Esta classificação diz respeito ao processo de avaliação, o uso de seus resultados e aos sujeitos da avaliação.

A avaliação formativa envolve os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento do objeto de avaliação educacional, realiza-se por meio de um processo no qual estes sujeitos recebem informações úteis para a elaboração de suas ações. Durante a elaboração de um programa educacional, por exemplo, os atores envolvidos recebem *feedbacks* de consultorias com especialistas, de testes pilotos, dentre outros testes pertinentes, para que possam utilizar estas informações na tomada de decisões a respeito da elaboração do programa.

Já a avaliação somativa, no contexto da avaliação de programas educacionais, por exemplo, envolve os sujeitos que desenvolvem o programa. Consiste em fornecer a estes sujeitos, os julgamentos de valor em função de critérios importantes para que sejam utilizados na fundamentação de tomada de

⁹ As concepções agregadas às terminologias “Avaliação Somativa” e “Avaliação Formativa” tiveram sua origem no discurso teórico da avaliação de programas e currículos, posteriormente foram empregados, também, no discurso teórico da avaliação da aprendizagem (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

decisões que dizem respeito à sua reorientação, continuidade, ampliação ou encerramento.

Com a contribuição da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, a terceira geração de avaliação inovou ao coletar informações que facilitavam a tomada de decisões, ao envolver todos os atores no processo (gestores, profissionais, usuários, entre outros), considerando a dinâmica do âmbito educacional. Propondo uma avaliação coerente com o contexto no qual ela se realiza, considerando sua relevância econômica, cultural, social e política, com possibilidades de contribuir para inovar, melhorar e (re)orientar as políticas públicas de educação (FERNANDES, 2010).

Na acepção dessa geração, a avaliação de políticas e de programas educacionais caracteriza-se como uma prática imprescindível. Por meio dela é possível aferir e acompanhar o desenvolvimento dos objetivos propostos, bem como levantar informações que permitem identificar problemas e progressos. Sendo assim, a avaliação de políticas e programas contribui significativamente para a tomada de decisões que irão resultar na (re)orientação das práticas.

Considerando a concepção de avaliação formativa da terceira geração é possível evidenciar seus três sentidos fundamentais: a função crítica de uma política educacional e da avaliação que eleva o sujeito a uma compreensão de si e do coletivo numa perspectiva reflexiva e libertadora; a promoção da autonomia, na qual a teleologia do desenvolvimento do indivíduo e da humanidade é o mesmo: conquistar a autonomia em todos os aspectos; e, por fim, a participação emancipatória nas práticas educacionais em geral e na avaliação especificamente pela promoção do protagonismo dos atores sociais envolvidos (MACHADO, 2013).

Desde a primeira geração da avaliação educacional até os anos 1980, muito se evoluiu nas suas concepções e práticas (FERNANDES, 2009). Percebe-se que no início houve a predominância de uma postura epistemológica positivista que conferiu à avaliação educacional as funções de controle, de garantia e de certificação da qualidade, bem como de classificar, de vigiar, de responsabilizar, de punir e de premiar com o intuito de aferir a eficiência do objeto educacional avaliado.

Ao considerar insuficiente avaliar somente a partir de parâmetros psicométricos e por meio de metodologias tecnicistas, incorporou-se, também, a apreciação de aspectos subjetivos ao processo avaliativo. Além de medir, a avaliação educacional passou, também, a ter uma função descritiva e de produzir

juízo de valor, apoiando-se nos pressupostos da fenomenologia, levando ao protagonismo dos atores sociais (RODRIGUES, MOREIRA, 2014). Porém, Fernandes (2009) salienta que as três gerações apontadas apresentam fragilidades e são inadequadas metodologicamente para as condições e exigências educacionais postas pela sociedade atual.

Guba e Lincoln (2011) explicam que a partir da década de 1980 houve uma ruptura epistemológica e metodológica na prática social da avaliação em relação às três gerações. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), ela ocorreu devido à necessidade de superação da concepção de avaliação como medida, descrição e juízo de valor, para a compreensão da avaliação como um processo reflexivo, contínuo e participativo.

Inaugura-se a quarta geração da avaliação educacional denominada de “avaliação como negociação ou como construção social” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 47). Apropriando-se dos pressupostos teóricos e metodológicos construtivistas, corresponde à “avaliação receptiva ou avaliação responsiva”, a qual “estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesse e consome uma porção considerável do tempo e dos recursos disponíveis” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 47-48).

A concepção da avaliação educacional como prática social fundamenta-se em teorias dialético-críticas, preocupando-se com a relevância dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais nos quais ela se insere, conferindo à quarta geração características peculiares e distintas das demais (GUBA, LINCOLN, 2011).

A avaliação receptiva, de acordo com Fernandes (2009), tem matriz metodológica e epistemológica construtivista. Suas principais características são a diversidade nas estratégias de avaliação; a participação ativa de todos os atores; e a contextualização e coerência com a prática social da avaliação educacional.

Guba e Lincoln (2011) destacam que a avaliação formativa com enfoque responsivo, ao se apropriar da metodologia construtivista, além de atualizar a compreensão de avaliação predominante até o século XX, desconstrói o paradigma positivista da realidade objetiva ao considerar a complexidade do agir humano na história como um conjunto de construções sociais em que a dinâmica está diretamente relacionada aos sujeitos que a constroem.

O construtivismo contribuiu para que a compreensão e a prática de avaliação de quarta geração abandonassem as perspectivas objetivistas e

subjetivistas, até então muito difundidas, reconhecendo a influência exercida pela conjuntura social sobre os diferentes objetos educacionais passíveis de avaliação. Na abordagem construtivista, a avaliação tem a atribuição de esclarecer a relevância social dos objetos educacionais avaliados.

A partir desta geração, percebe-se que desde as práticas iniciais até as práticas mais contemporâneas de avaliação educacional – independente da diversidade de objetos abrangentes – estabeleceu-se um distanciamento das concepções classificatórias e excludentes para uma compreensão de avaliação fundamentada nos princípios democráticos, inclusivos e participativos (MACHADO, 2013). A partir desta geração, a abordagem sociológica da avaliação tornou-se cada vez mais relevante pela possibilidade de abarcar a complexidade de aspectos da conjuntura social no processo de avaliação.

Cabe comentar que, apesar de se constatar esse movimento tanto teórico quanto das práticas em avaliação educacional, nenhum pressuposto até então desenvolvido é refutado ou abandonado a partir do momento em que um novo é elaborado e inicia sua difusão nas práticas educacionais.

Constata-se que a partir dos pressupostos da quarta geração, a concepção de avaliação educacional assume um caráter crítico e emancipatório, centralizada nos sujeitos, no sentido que lhe concede o exercício do protagonismo e voltando-se à emancipação pedagógica, política e social. No entanto, destaca-se que mesmo com tais atribuições, a avaliação educacional continua a englobar em seu campo os embates entre os interesses de liberdade e de controle, que podem ser evidenciados na interação entre os saberes e os poderes que fundamentam essa prática (MACHADO, 2013).

A partir da breve abordagem histórica das gerações da avaliação educacional, é possível vislumbrar a construção do campo da avaliação educacional. Em síntese, é possível constatar que existem três perspectivas epistemológicas de avaliação educacional: a objetivista, a subjetivista e a dialética. Cada uma dessas perspectivas em avaliação educacional possui seus próprios paradigmas que possibilitam classificar as opções do avaliador em função de vários aspectos do processo avaliativo como, por exemplo, a postura do avaliador, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, dentre outros. Foucault (1999) explica que um paradigma de investigação, ou em ciência, consiste em um “regime de verdade”

que inclui o conjunto das práticas e dos discursos de um campo científico, o qual delimita a legitimidade de uma investigação.

Conhecendo os diferentes paradigmas teórico metodológicos intrínsecos a toda abordagem de avaliação educacional, oriundas das quatro gerações, é possível identificar qual abordagem teórica de avaliação foi empregada em uma investigação. Consta-se que as concepções de avaliação em educação se desenvolvem e se aprimoram de acordo com a conjuntura social em cada momento histórico (GOES, BRANDALISE, 2015).

Dependendo da perspectiva proposta para a avaliação educacional, ela expressa uma determinada concepção e um determinado posicionamento epistemológico. Esta perspectiva teórica orienta, conseqüentemente, uma posição metodológica, por meio da qual a terminologia, os procedimentos e os instrumentos empregados designam a postura do avaliador implicada no processo de avaliação.

Considerando o diálogo estabelecido com os autores, pode-se concluir que a avaliação não consiste em uma ciência exata que se limita à coleta e tratamento de dados. Apesar de considerar a relevância de medir em dadas situações, a avaliação compreende que nem tudo é mensurável. Sendo assim, a avaliação não produz resultados exatos, definitivos e não almeja produzir um conhecimento generalizável. No entanto, permite discernir a respeito da qualidade de um objeto ao fundamentar-se em critérios que envolvem a prática e a experiência dos sujeitos, o que lhe confere rigor e credibilidade, sendo socialmente útil para a melhoria da vida das pessoas, das organizações e da sociedade como um todo (FERNANDES, 2018).

Diante de tais exposições, na próxima seção serão explicitadas a concepção e a perspectiva específicas da avaliação de políticas e programas educacionais aplicadas na presente investigação.

1.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

Contemporaneamente, com o desenvolvimento do campo teórico da avaliação educacional e a evidência de um corpo bem constituído de produções

científicas¹⁰, constata-se também a relevância em debater acerca de suas delimitações e atribuições quando o objeto em avaliação consiste em uma política educacional e nos seus respectivos programas.

Sendo assim, a avaliação de políticas e programas educacionais, por se articular na dimensão da gestão da educação e das políticas públicas, requer reflexões mais aprofundadas no campo epistemológico no intuito de prevenir o equívoco de tratá-la como mera atribuição político-administrativa.

O propósito desta seção consiste em discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa sobre a avaliação da política pública de Educação na Prisão que subsidia a extensão do direito à educação à população penitenciária feminina paranaense.

Esclarecida na seção anterior a condição da avaliação educacional enquanto campo teórico de investigação, parte-se para as questões interdisciplinares e as tensões epistemológicas internas ao campo emergentes da diversidade de perspectivas para a avaliação de políticas, as quais são “sugeridas pelos respectivos proponentes ao longo dos anos, e como tal profundamente enraizadas nas suas experiências, nos seus sistemas de concepções e também nas suas ideologias e visões de mundo e de sociedade” (FERNANDES, 2018, p. 50).

Para a compreensão da complexidade de um processo de avaliação de políticas, bem como para sua execução, é imperativo que sejam apropriados um olhar teórico pluralista acerca de seus procedimentos e processo, assim como na análise de seus resultados. Sendo assim, Fernandes (2010, p. 27) recomenda uma avaliação baseada na teoria, por ser “mais abrangente e profunda”, ao abarcar a articulação e integração entre três tipos de teorias: a teoria da avaliação, a teoria da política e a teoria das Ciências Sociais.

As teorias da avaliação correspondem às diversas perspectivas de avaliação que foram desenvolvidas e vêm sendo utilizadas ao longo da construção do campo teórico da avaliação. Estas teorias, como indica Fernandes (2010, p. 28), “elaboram sobre como se deve fazer avaliação” e prescrevem “um conjunto de regras, procedimentos e outras recomendações que, no fundo e na opinião dos seus autores, determinam o que é, supostamente, uma boa avaliação”. Sua importância

¹⁰ Por meio de uma busca realizada no Banco de Teses publicizado pelo Portal da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) com o termo “avaliação educacional”, foram mapeadas 170.859 publicações científicas realizadas na última década, de 2009 até 2019.

consiste no modo como o processo de avaliação se apropria de uma perspectiva de avaliação, ou de como integra duas ou mais perspectivas, no intuito de aumentar a potencialidade da utilidade social das avaliações.

Diante de um objeto de avaliação, no caso desta investigação uma política educacional, se faz necessária a compreensão de sua natureza e de seus pressupostos. Isto é, compreender a pertinência da publicação de uma política, bem como seus fundamentos, funcionamento, organização e efeitos, diante da demanda social a qual lhe originou. As teorias da política em um processo de avaliação assumem a atribuição de esclarecer toda esta lista de aspectos a respeito da política e, assim, possibilitam que se formulem questões socialmente relevantes. “Dito de outro modo, a teoria de um dado programa não é mais do que um enquadramento que nos ajuda a determinar de que forma é que um projeto, programa ou intervenção visa resolver um dado problema social” (FERNANDES, 2018, p. 30).

Por fim, diante da complexidade da abrangência social de uma política, é indispensável à avaliação a apropriação das teorias das Ciências Sociais, pois são elas que “estudam fenômenos que ocorrem no âmbito do desenvolvimento de um dado programa e analisam as condições sociais que se pretendem melhorar” (FERNANDES, 2010, p. 29) e, também, “produzem conhecimento acerca de fenômenos que ocorrem numa grande variedade de domínios ou atividades humanas que, normalmente, são objeto de avaliações (e.g., educação, saúde, justiça, serviços sociais)” (p. 29).

Para além do exposto, as teorias das Ciências Sociais também contribuem para a análise e a interpretação dos resultados de uma avaliação de políticas. São elas que possibilitam potencializar a utilidade social do resultado de uma avaliação, uma vez que a apropriação do conhecimento das Ciências Sociais “é uma forma de o ampliar e de lhe dar uma dimensão que eventualmente pode contribuir para a prevenção, a melhoria ou a erradicação de determinados problemas e/ou situações sociais” (FERNANDES, 2010, p. 30).

Nesta perspectiva da avaliação baseada em teorias, considerando que a pesquisa se propõe à avaliação de uma política educacional, se faz necessário transbordar os limites disciplinares para articular interfaces com áreas do conhecimento detentoras de especificidades teóricas e conceituais.

Como mencionado anteriormente, a avaliação educacional necessita estender-se ao geral e ao específico e, a partir de então, produzir saberes e

conhecimentos acerca do objeto que é cindido por distintas disciplinas sob vários ângulos. Tal demanda de diversidade teórica justifica-se, também, ao se refletir a respeito da orientação de Stephen J. Ball sobre a necessidade de articular teorias diferentes para se conseguir “desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 313), pois “toda teoria é, por definição, inadequada [...] limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera” (p. 313).

Em uma proposta de avaliação de política educacional com abordagem sociológica é imperativo o emprego de diversos referenciais teóricos que possibilitem elucidar e refletir a respeito dos aspectos da conjuntura social que circunscrevem a população alvo, os aspectos locais, os aspectos políticos, dentre outros, e que compõem o contexto no qual a avaliação educacional se insere. A teoria de avaliação sozinha não possui subsídios analíticos suficientes para abarcar todos estes aspectos contextuais, assim como a teoria das Ciências Sociais não os tem, justificando a necessidade de articulá-las, com a devida vigilância epistemológica, para manter a coerência em relação aos paradigmas delimitados por uma teoria e outra.

Acrescenta-se que a composição teórica e metodológica para a pesquisa que avalia uma política educacional pode ser heterogênea e pluralista, pois demanda uma diversidade disciplinar e teórica em sua composição. Na presente pesquisa articulam-se os campos da Educação, da Avaliação Educacional, das Ciências Sociais e Humanas, da Filosofia, dentre outros relevantes, pois esta interdisciplinaridade, intrínseca ao processo da pesquisa, possibilita o conhecimento ampliado e reflexivo da prática/atuação da política (objeto de avaliação), bem como se constitui como forma de enfrentar a diversidade interna ao saber/fazer das práticas avaliativas.

O desenvolvimento das concepções e das práticas de avaliação de programas educacionais é intrínseco ao desenvolvimento do campo da avaliação educacional. Isso significa que no período em que, por exemplo, a avaliação foi concebida a partir dos pressupostos do paradigma positivista – primeira geração –, a avaliação dos programas seguia a mesma tendência teórico-metodológica.

Foi a partir da segunda geração da avaliação, a da descrição, com o aprimoramento das técnicas de mensuração enquanto subsídio para a descrição dos resultados obtidos diante dos objetivos educacionais, que emergiu a avaliação de

programas curriculares. Desde então, até o tempo presente, a avaliação de políticas e programas vem sendo influenciada por diversas abordagens de avaliação que são construídas por meio de concepções e definições diferentes de avaliação, as quais encaminham o avaliador a posições diversas em coerência com suas escolhas teóricas e metodológicas. Como bem orienta Ferrão (2018, p. 22-23):

Cada tipo de avaliação associa-se preferencialmente a determinados critérios e metodologias de avaliação, mas nem os primeiros nem as segundas são exclusivos de um único tipo de avaliação. Por outro lado, como houve ocasião de verificar, as tipologias de avaliação propostas por diversos autores tendem, não raramente, a sobrepor-se em diversos critérios e combinam diferentes metodologias. Não existe, assim, uma relação linear entre tipo de avaliação, critérios de avaliação e metodologias de avaliação, o que não significa que não ocorram associações mais prováveis.

Considerando a importância das escolhas teóricas e metodológicas diante da proposta de uma avaliação de política educacional, na seção terciária que segue, apresenta-se os principais conceitos que fundamentam a avaliação de políticas e programas educacionais, que foram aplicados à avaliação do objeto desta pesquisa: a política de Educação na Prisão paranaense.

1.2.1 O desenvolvimento conceitual e das práticas de avaliação de políticas: a pertinência de avaliar a política de Educação na Prisão do Paraná

Sumariamente, a cultura de avaliar formalmente políticas e programas educacionais, de acordo com a literatura especializada, teve início durante o século XIX, caracterizando-se como paradigma exclusivamente tecnicista atrelado exclusivamente à medida; reorienta-se no sentido de atingir resultados; passando a também julgar as intervenções para, a partir da década de 1960, se aprimorar conceitualmente e metodologicamente como um campo de atuação no qual se solidificaram posturas teóricas e profissionais que demarcaram um processo de avaliação de política e programas educacionais mais participativo e democrático, compreendido como uma construção social, fundamentado no conhecimento e na experiência de avaliadores das áreas de Educação e das Ciências Sociais (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004; GUBA, LINCOLN, 2011).

Apesar de seus notáveis avanços, Fernandes (2018) aponta que nas avaliações de políticas e programas educacionais ainda predomina a cultura de

metodologias quantitativas, fundamentadas no paradigma positivista, pois o interesse ainda se centra na aferição e na quantificação dos objetivos destes objetos avaliados.

Este mesmo cenário é descrito na afirmação de Chauí (1982) de que esta persistente tradição de avaliar quantitativamente as políticas limita a possibilidade de crítica da realidade social e esvazia, também, a atribuição política da avaliação, fechando-se na reprodução do discurso competente¹¹. Esta restrita forma de avaliar, prossegue a autora, geralmente apoiada em protocolos e manuais, não promove o conhecimento institucional crítico e a inovação das práticas, resultando em unidades organizacionais avaliativas, que desenvolvem planilhas avaliativas próprias sem articular interfaces com as teorias da avaliação, bem como com os fundamentos políticos e emancipatórios emergentes do universal e do singular social brasileiro.

A esse respeito, Afonso (2015) indica que atualmente este cenário vem sendo reproduzido pela existência de uma tendência em movimento da internacionalização das políticas de avaliação em todos os países. Estas políticas privilegiam as formas de avaliação fundamentadas no paradigma positivista que desempenham uma função comparativa. Para o autor, “este movimento tem a ver essencialmente com as lógicas de internacionalização do capitalismo e com os projetos de modernização, a que serve muito bem as políticas de educação e de avaliação” (AFONSO, 2015, p. 10).

Convergindo com tais argumentos, compreende-se que a avaliação de políticas públicas educacionais se torna mais significativa como instrumento de tomada de decisões, bem como para a revisão de suas propostas em ação, quando compreende os aspectos difusos acima mencionados, além de expor seu impacto objetivo. Portanto, é pertinente seguir a orientação de Fernandes (2018, p. 51):

A construção teórica no domínio da avaliação, muito baseada no desenvolvimento de perspectivas de avaliação, não pode ignorar as práticas e as experiências que as pessoas vivem no contexto de qualquer programa

¹¹ “O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro e autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem [...]. O discurso competente é o discurso instituído. Confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência” (CHAUÍ, 1982, p. 07).

ou política pública, porque estas são elementos fundamentais para obter melhores descrições, análises e interpretações das realidades.

Uma vez dito isto sobre as tendências na cultura de avaliar políticas públicas, autores da área explicitam que por meio de uma ampla diversidade de métodos e técnicas de avaliação (*designs* de avaliação) esta prática é geralmente exercida em função de três aspectos/resultados da política: sua efetividade, eficácia e eficiência (FIGUEIREDO, FIGUEIREDO, 1986; ARRETCHE, 2006; COHEN, FRANCO, 2013; JANUZZI, 2016).

Nas avaliações de políticas públicas de efetividade tem-se por objetivo aferir a relação causal entre os programas subsidiados pela política e seus impactos, ou seja, seu desempenho na efetivação de mudanças reais nas condições sociais a que a política foi destinada. Já a avaliação de eficácia destina-se à avaliação da relação operacional existente entre os objetivos do programa e as estratégias/instrumentos empregados para concretizá-los com vistas a aferir a coerência e adequação dos meios pelos quais a política está sendo exercida, posta em prática (FIGUEIREDO, FIGUEIREDO, 1986; ARRETCHE, 2006).

Por fim, a avaliação da eficiência da política investiga a relação entre a racionalização do gasto público na execução da política e os resultados por ela alcançados, no intuito de constatar se o financiamento público à política está sendo bem empregado e se é condizente com seus objetivos (FIGUEIREDO, FIGUEIREDO, 1986; ARRETCHE, 2006; COHEN, FRANCO, 2013).

Fernandes (2018) compreende que as avaliações de políticas podem ir além destes três aspectos/resultados da política (efetividade, eficácia e eficiência) ao abordar, também, as experiências dos sujeitos no contexto da prática da política. Assim, o autor advoga que não há “uma qualquer abordagem de avaliação que se sobrepõe a todas as outras”, mas que se faz necessária, como propõe Stake (2006), uma avaliação de políticas e programas educacionais abrangente (*comprehensive*), que é resultado de uma inteligente integração “entre perspectivas de avaliação baseadas em critérios e as que são baseadas nas práticas e nas experiências pessoais daqueles que, de algum modo, têm interesses ou são afetados pelo processo de avaliação” (FERNANDES, 2018, p. 51).

Desse modo, bane-se a dicotomia entre a teoria e a prática, permitindo traçar um *design* de avaliação de políticas educacionais que integrem “a objetividade, a medida e a análise de resultados” (FERNANDES, 2018, p. 51) – da

perspectiva objetivista e de caráter quantitativo – com “perspectivas em que se assume a subjetividade e se utilizam dados de natureza qualitativa, dando-se relevância aos processos inerentes ao desenvolvimento do programa ou da política pública” (p. 51). Fernandes (2018, p. 51) destaca que “a articulação entre as duas perspectivas, defende Stake (2006), permite obter retratos mais nítidos da realidade e, assim, a avaliação será mais credível e social e politicamente mais útil”.

Compreende-se que “*política pública e avaliação* são consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de condições geradoras de bem-estar social” (FERNANDES, 2018, p. 54, grifo do autor). A avaliação consiste em um processo inerente ao desenvolvimento de uma política educacional e como tal é essencialmente política, caracterizando-se como um processo público de decisão. Assim, a avaliação de políticas educacionais:

[...] pode contribuir para que a qualidade da política pública seja conhecida e discutida por setores mais ou menos alargados da sociedade. [...] gera a base empírica para que se possa discutir fundamentadamente uma dada política pública. [...] surge associada à distribuição de poder pois pode determinar quem ganha o quê, quando e como (FERNANDES, 2018, p. 54).

Assim, compreende-se que a avaliação de políticas educacionais “tem sempre um conteúdo político. Faz parte da sua natureza” (FERNANDES, 2018, p. 54). Os resultados, reflexões e orientações produzidas pelo processo de avaliação inevitavelmente são compostos por afirmações de cunho político. Sendo assim, os avaliadores não são neutros, pois compõem a rede de poder inerente a qualquer processo de avaliação de uma política educacional. No entanto, “isto não significa que sejam parciais, enviesando os resultados das avaliações e ignorando a transparência, a democracia e as normas éticas que devem regular qualquer processo de avaliação” (FERNANDES, 2018, p. 56). De acordo com o autor supracitado, citando House (2000),

Em suma, ainda que não faça sentido separar a política pública da avaliação de programas, porque esta ocorre sempre num qualquer contexto político, isso não significa que haja uma integração entre aqueles dois processos. Se assim acontecesse a avaliação perderia a credibilidade, a característica mais significativa e importante de qualquer avaliação de qualidade (FERNANDES, 2018, p. 56).

Cabe destacar que a garantia da credibilidade das avaliações de políticas educacionais é compatível com a influência que exercem no âmbito político e social

quando orientadas para sua melhoria e para alargar a democracia. Toda esta reflexão acerca da natureza política da avaliação de políticas e programas educacionais corresponde aos preceitos mais atualizados sobre as perspectivas de avaliação e que compõem o quadro teórico da perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social. Tal perspectiva privilegia:

[...] as questões relacionadas com a participação dos *stakeholders*¹² nos processos de avaliação, com a relevância da experiência e das práticas de todos os que, de algum modo, estão envolvidos no programa ou na política objeto de avaliação e com a democracia de processos e procedimentos avaliativos (FERNANDES, 2018, p. 56, nota nossa).

Dentre as abordagens da perspectiva de avaliação de políticas educacionais orientada por/para uma agenda social destaca-se duas: a avaliação respondente desenvolvida por Stake em 2003 e a abordagem democrática e deliberativa proposta por House e Howe em 2003 (FERNANDES, 2018). Estas abordagens privilegiam enquanto procedimentos metodológicos, respectivamente: estudos de caso, observações, a seleção dos participantes e a análise de documentos e relatos a respeito da política; discussões com os *stakeholders*, entrevistas, questionários; dentre outros.

A avaliação respondente apresenta uma perspectiva subjetiva, pois se fundamenta na experiência e na prática dos *stakeholders*, uma vez que o papel do avaliador consiste em apreender a qualidade das políticas e dos programas educacionais por meio da participação dos sujeitos que os materializam no contexto da prática. Neste sentido, “a avaliação de programas ou de políticas públicas deve promover a igualdade e a justiça social, apoiando os que não têm poder nem voz, e denunciar qualquer uso indevido do poder” (FERNANDES, 2018, p. 57).

O principal propósito da avaliação respondente é contribuir para que todos os intervenientes conheçam, compreendam e apreendam o programa e, assim, possam pronunciar-se acerca dos seus aspetos melhor e pior sucedidos e acerca dos seus principais problemas. O que se pretende é produzir uma avaliação através das perspectivas partilhadas pelas pessoas responsáveis pelo programa ou pela política pública e pelas pessoas que neles têm particular interesse ou que por eles podem ser afetadas (FERNANDES, 2018, p. 57).

¹² Correspondem ao público-alvo de uma política ou programa ou, ainda, aqueles sujeitos que de alguma maneira têm interesses no processo de avaliação (FERNANDES, 2018).

Já a abordagem democrática e deliberativa da avaliação de políticas e programas educacionais parte da premissa de que o processo de avaliação possibilita a construção e/ou a consolidação da democracia social. Os pilares desta abordagem consistem na “participação democrática dos intervenientes, a discussão e o diálogo para obter e confirmar informações dos *stakeholders* e a deliberação, que permite produzir juízos fundamentados acerca de um programa” (FERNANDES, 2018, p. 58).

Esta abordagem assegura a democracia em seu processo por meio da participação de todos os sujeitos envolvidos na atuação da política e dos programas educacionais, com o cuidado em promover a simetria de poder entre eles. Assim, “a discussão e o diálogo devem garantir que as perspectivas dos diferentes intervenientes sejam incorporadas nos resultados e conclusões da avaliação” (FERNANDES, 2018, p. 58) para que sejam formulados os juízos a respeito da qualidade da política educacional.

O principal propósito desta abordagem é contribuir para que se produzam avaliações de programas e de políticas públicas que resultem da participação democrática dos seus intervenientes. Deste modo, House e Howe (2003) consideram que a avaliação poderá contribuir para que os cidadãos participem mais ativamente nas *coisas públicas* e na vida das sociedades, aprofundando a dimensão social da democracia (FERNANDES, 2018, p. 58, grifo do autor).

Concluindo, a participação e a experiência vivida dos *stakeholders* são essenciais na perspectiva de avaliação de políticas educacionais orientada por/para uma agenda social. A esse respeito destacam-se quatro princípios: privilegiar a participação democrática dos *stakeholders* em todas as fases que compõem o processo de avaliação; incluir todos os posicionamentos expressados pelos *stakeholders* com o cuidado em manter a simetria nas relações de poder; incluir ou excluir informações coletadas de acordo com a vigilância ética; a consciência de que a avaliação consiste em um processo democrático e com atribuições e preocupações éticas, políticas e sociais (FERNANDES, 2018).

Tendo esclarecido tais aspectos a respeito da perspectiva de avaliação de políticas educacionais orientada por/para uma agenda social, é pertinente indicar que o momento em que a política e os programas educacionais que dela derivam são avaliados também é passível de classificação metodológica. Ao se restringir à problematização das demandas sociais e à caracterização do público alvo antes da

intervenção promovida pela implementação¹³ da política educacional, caracteriza-se como uma “avaliação *ex ante*”; a “avaliação *ex post*” realiza-se com o fim de aferir os resultados da política e as mudanças dela derivadas na realidade social do público alvo; já a “avaliação de processos” atenta-se para o processo de execução da política com vistas a identificar problemas nos meios pelos quais ela é exercida (FIGUEIREDO, FIGUEIREDO, 1986; ARRETICHE, 2006; COHEN, FRANCO, 2013).

A literatura especializada salienta ainda que ao abordar em um estudo de avaliação uma política como objeto, logo se verifica que ela tem atribuições mais amplas do que aquelas citadas discursivamente em documentos, pois estão vinculadas a outras políticas e instituições sociais. Assim, o pesquisador precisará dispensar esforços na elaboração de conceitos e metodologias de avaliação condizentes com a realidade na qual se insere.

A esse respeito deixa-se explícita a compreensão da política, do saber/fazer política em âmbito educacional, como um processo dinâmico, fluído, cientes de que não se trata de um “processo hiper-racional e linear” (MAINARDES, 2015, p. 165). A partir desta concepção, o objetivo da avaliação de uma dada política educacional não é encontrar suas falhas e/ou resultados enquanto praticada, nem ao menos a responsabilização – seja ela positiva por meio de bonificação ou negativa por meio de punições (AFONSO, 2014) –, mas sim apontar suas “contribuições – positivas e negativas – para a realização da justiça social” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 304).

Para além do exposto, a respeito das funções da avaliação de uma política educacional, ela “é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão” (AFONSO, 2005, p. 18), pois se caracteriza como uma ação capaz de (re)orientar as relações de trabalho, bem como “um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional” (p. 18). Assim, a tarefa de avaliar uma

¹³ Stephen J. Ball, pesquisador do campo da política educacional que desenvolveu a metodologia do ciclo de políticas, repudia e não recomenda o uso do termo “implementação” ao abordar a materialização/prática de uma dada política. Para ele, esta concepção de “política é ‘implementada’ ou a ‘implementação’ falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a ‘implementa’, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas” (AVELAR, 2016, p. 06). No entanto, sua posição parte do contexto inglês, onde a conotação do termo implementação quando atribuído à política se denota de maneira distinta do significado atribuído ao contexto brasileiro, neste último, o termo não explicita um rigor no cumprimento do texto/discurso da política.

política está imbuída na dinâmica social mais ampla, sendo ela própria uma atividade política crivada por forças políticas e promotora de efeitos políticos (AFONSO, 2005).

A respeito das funções da avaliação, de acordo com a análise feita por Afonso (2005) acerca do estudo de revisão de D. Nevo (1986), dentre as mais mencionadas destacam-se as que se destinam

[...] à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e [...] à função que relaciona a avaliação com o exercício de autoridade, sobretudo no contexto organizacional (AFONSO, 2005, p. 18).

A avaliação de políticas educacionais quando realizada por iniciativa governamental, como bem explicita os pressupostos sociológicos defendidos por Afonso (2005), está atrelada à necessidade política de responsabilizar atores educacionais em meio à auditoria dos gastos e/ou cortes com investimentos públicos, bem como para legitimar o discurso promotor de políticas educacionais com *designs* excludentes que privilegiam o setor privado. Sendo assim, utiliza-se dos resultados da avaliação para a responsabilização fazendo com que a primeira se desenvolva e adquira maior visibilidade em épocas em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controle sobre a implementação das políticas para a educação (AFONSO, 2005, p. 19).

No entanto, em um contexto de pesquisa de avaliação de política educacional, considera-se necessário um distanciamento do viés da responsabilização, não no sentido de ignorá-la enquanto tensão e debate, mas de aproximar-se de uma prática mais formativa e emancipatória que promova a reflexão da execução da política e sua (re)orientação no sentido da equidade no acesso à educação.

A partir desta tese enseja-se a possibilidade de refletir acerca do processo de avaliação da política de educação nas instituições penais femininas do Paraná, como tema relevante para o entendimento do desenvolvimento do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) (PARANÁ, 2012). O plano supracitado deriva do esforço governamental e político dos Ministérios da Educação e da Justiça em parceria com a UNESCO, iniciado em 2005, para a promoção da extensão do direito à educação à população penitenciária brasileira. Neste contexto

político, um dos objetivos deste trabalho é o de avaliar a política de Educação na Prisão do Estado do Paraná.

Este estudo mostra-se relevante diante da escassez de pesquisas sobre experiências avaliativas na área de políticas públicas educacionais no âmbito prisional. Considerando o contexto acadêmico brasileiro, por meio de um levantamento realizado no Banco de Teses publicizado no Portal da Capes¹⁴, utilizando-se como referência de busca as palavras “Educação Prisional¹⁵”, não foram encontrados estudos que descrevessem diretamente uma experiência de avaliação de uma política ou programa em Educação na Prisão no país, considerando o campo teórico e científico da avaliação educacional já consolidado. Esse resultado indica a pertinência da investigação da temática, bem como a necessidade de explorar o âmbito da Educação na Prisão no Brasil.

Tendo em vista o cenário político da Educação na Prisão nacional, no qual há uma preocupação política em expandir o acesso à educação à população penitenciária, e considerando a existência de ações políticas estaduais no mesmo sentido, abrem-se novos campos e novos desafios para a educação. Diante de tal panorama é fundamental a análise e a discussão em nível estadual das ações em Educação na Prisão e, neste sentido, a avaliação da política e dos programas em andamento no Estado do Paraná se constitui como um instrumento necessário para a compreensão e a (re)orientação das ações realizadas.

Nessa perspectiva, optou-se por realizar a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) considerando a natureza política da avaliação, os valores democráticos, a atribuição e preocupação com a ética, a política e a promoção da justiça e da equidade no acesso à educação, a apreensão das práticas e das experiências de todos os sujeitos que desenvolvem a política.

Convergindo com essa concepção, não se propõe neste estudo uma aferição comparativa para a descrição de objetivos propostos e alcançados, mas sim uma análise sistemática e contextualizada da implementação da política, bem como de suas possibilidades e limitações diante da conjuntura social na qual se insere,

¹⁴ Endereço eletrônico do Banco de Teses: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

¹⁵ O termo “Educação Prisional” corresponde à educação escolar ofertada nas prisões. Ele foi utilizado nas buscas pelas publicações científicas por se tratar da denominação utilizada com maior frequência em documentos e, também, nas palavras-chave de publicações. Nesta pesquisa optou-se pela utilização do termo “Educação na Prisão” para designar a educação escolar no âmbito prisional, pois se compreende que é o mais adequado considerando que na prisão além da educação formal, escolar, há também a educação da prisão, a qual compreende os conhecimentos acerca da vivência e do cotidiano nestas instituições.

para promover possibilidades de aperfeiçoamento. Para isto a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) será realizada em uma perspectiva crítica e dialógica, desde seu contexto de influência até seu contexto da prática¹⁶ por meio de procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados de documentos e, também, no contato com os sujeitos atores da política.

Como será problematizada na revisão de literatura que integra o Capítulo 3, ao analisar a literatura especializada em avaliação de políticas e programas educacionais, por meio de buscas realizadas nas principais bases de dados acadêmicas, não foram localizadas publicações sobre práticas de avaliação de políticas e programas educacionais desenvolvidos para a população penitenciária.

Tal evidência trata-se de uma lacuna no campo teórico da avaliação de políticas e programas educacionais voltados à Educação na Prisão, a qual merece ser privilegiada nas práticas avaliativas educacionais em coerência com os pressupostos sociológicos de uma ação crítica, democrática e emancipatória. Como esclarecido anteriormente neste capítulo, o campo da avaliação educacional é heterogêneo pela diversidade de objetos e pela interdisciplinaridade intrínseca às suas práticas. Assim, concorda-se com Cappelletti (2010, p. 12) quando afirma:

Nem sempre avaliamos cursos em que os participantes comungam com a mesma visão do mundo, de educação e de avaliação, o que cria um espaço de confronto teórico, com o qual temos que saber lidar, buscando caminhos alternativos, suportáveis para os participantes envolvidos no processo de avaliação e que, ao mesmo tempo, não maculem o “credo ideológico avaliador”.

A partir da realidade portuguesa, Afonso (2005, p. 85) orienta que apesar de não haver “unanimismo em termos de visões do mundo”, por meio da promoção da avaliação formativa ainda é “possível inscrever na agenda política perspectivas educacionais progressistas e emancipatórias”. Desta forma, é pertinente imprimir força ao debate da avaliação de políticas e de programas em Educação na Prisão no intuito de contribuir para a qualidade científica do campo da avaliação educacional, bem como de atribuir-lhe um caráter ainda mais democrático. Tal feita é possível a partir do momento em que pesquisas em avaliação, como a que se apresenta aqui,

¹⁶ Apesar de não ser utilizado como referencial metodológico desta pesquisa, utiliza-se aqui os pressupostos do Ciclo de Políticas, teoria desenvolvida e aperfeiçoada desde 1992 pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe, para a compreensão dos estágios de uma política educacional.

abranjam em seu escopo a população penitenciária enquanto componente de análise sociológica.

Considerando que a população penitenciária do país compõe a parcela da população com peculiaridades no acesso ao direito à educação, ao propor a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) é essencial esclarecer que tal escolha se deve ao fato, já mencionado, de que uma das atribuições da avaliação é exercer a política no sentido de que avaliar é uma ação política, sendo impossível afirmar ser uma atividade neutra e meramente tecnicista. Diante disto, destaca-se:

O poder da avaliação pode ser um instrumento de dominação de uns sobre os outros, de promoção do bem comum, ou ainda como pode identificar, estar a serviço da tentativa de ampliação do espaço de poder individual em relação ao curso (CAPPELLETTI, 2010, p. 15).

No bojo da análise sociológica da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), especificamente no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado, dirigiu-se a ação de avaliar no sentido de “desocultar o poder de avaliar” (AFONSO, 2005, p. 22). Tem-se o cuidado de salientar tal aspecto, pois uma vez traçados os percursos epistemetodológicos de uma pesquisa em avaliação de política educacional há, conseqüentemente, a determinação de um posicionamento político.

A respeito de uma política de Educação na Prisão, considerando a conjuntura social da qual emergiu – um contexto social marcado pela assimetria das relações, da desigualdade e de exclusão no acesso à educação – e, também, a peculiaridade inerente à condição de privação de liberdade que faz emergir questões de gênero, procurou-se ultrapassar o reducionismo analítico na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) por meio de um delineamento de pesquisa, que tensiona a avaliação da política, de acordo com sua capacidade em englobar as especificidades de gênero na garantia do acesso à educação.

Por fim, não menos importante, lembra-se do que destacou Deleuze sobre Foucault: “A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros” (MACHADO, 2015, p. 133). Tal memória precisa estar sempre viva no pensar e no agir daqueles que se habilita a tratar dos domínios que ultrapassam o particular para o coletivo, pois, como mencionado, a avaliação consiste em uma ação política

imbuída nos valores do avaliador, que por meio de seu posicionamento trará consequências ao nível do coletivo.

A contribuição dos estudos no âmbito da avaliação de políticas e programas educacionais para a reflexão e (re)orientação de suas materializações, bem como para a compreensão da realidade social, é inestimável. Por tal atribuição se faz necessária a consciência de que “a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, [...] é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns *insights* úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 309).

Assim, “não podemos ignorar o encontro ético entre o avaliador e seus pares, concebendo a avaliação como uma prática educativa ética. O conhecimento é um bem cultural significativo na defesa da dignidade humana e da justiça social” (CAPPELLETTI, 2010, p. 17). Como citado anteriormente, a avaliação educacional consiste em um ato político e, conseqüentemente, a discussão ética no campo da avaliação precisa ser contínua e permanente. Cientes disto, é imperativo que o avaliador assuma posturas éticas durante todo o processo de avaliação, considerando o bem comum diante dos interesses individuais e coletivos. A respeito desta postura ética, Kramer (1993, p.170-171) orienta que:

Precisamos pôr na ética nossas mãos e nosso coração. Não uma ética supostamente tecida na solidão de um sujeito individual [...] nem, tampouco, uma ética definida na crueza de normas predeterminadas [...] mas uma ética que, tecendo-se nos confrontos e se desenhando a partir da diversidade de vida comum não abdica nunca de si mesma [...] trata-se pois de uma nova forma ética política [...] uma ética que concretiza, assim sua ligação visceral com a educação.

A ética no ato de avaliar imprime no avaliador uma postura de vigilante diante do planejamento das etapas do processo de avaliação, bem como uma atualização teórica e prática do contexto educacional e social mais amplo, o que possibilita ter clareza dos princípios éticos que fundamentará sua conduta. A avaliação educacional, seja qual for a concepção, que não tenha um compromisso ético não é capaz de materializar suas atribuições sociais. A postura ética do avaliador é intrínseca ao processo de avaliação educacional, pois

Para que a avaliação educacional escolar assuma seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação

social e não com sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de crescimento democrático (LUCKESI, 1988, p. 42).

Por fim, após contextualizar o campo teórico da Avaliação educacional, bem como suas tendências no âmbito da avaliação de políticas, na próxima seção apresentam-se os fundamentos epistemológicos em que se desenvolveu a presente pesquisa de avaliação.

1.3 AS PECULIARIDADES DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ

Compreendendo como definição de política pública o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado com o intuito de solucionar um problema que emerge do contexto de sua atribuição, entende-se que para se operacionalizar uma política pública se faz necessário elaborar e instituir um ou mais programas (BONATTO, GOES, 2019). Estes, por sua vez, têm a atribuição, em função de uma política educacional, de desenvolver “ações deliberadas de iniciativa governamental, cujo propósito é concretizar políticas que visam o interesse público e em geral a melhoria da vida social” (FERNANDES, 2018, p. 49).

Cabe destacar que o campo da pesquisa sobre políticas é complexo e cada vez mais amplo (MAINARDES, 2018). E, neste campo, as políticas públicas, em seus diferentes níveis – federal, estadual, municipal –, correspondem a um dos objetos de avaliação. Como explicitado nos tópicos anteriores deste capítulo, a avaliação significa a determinação do valor/qualidade de algo que, nesta pesquisa, se refere à qualidade da política de Educação na Prisão no contexto paranaense, compreendendo que esta política se caracteriza como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13).

Mainardes (2018) explica que as pesquisas sobre políticas e programas educacionais podem ser realizadas em três níveis: no primeiro, inserem-se as pesquisas sobre a formulação, a implementação, a avaliação de políticas, os

resultados e as consequências; no segundo nível, inserem-se as pesquisas que buscam a identificação dos mecanismos que dão a configuração à política em diferentes contextos; e, no terceiro nível, inserem-se as pesquisas que buscam a identificação das estruturas e dos condicionantes mais gerais das políticas de educação. Os níveis de análise certamente inter-relacionam-se de modo que o nível mais elevado pode conter os demais (BONATTO, BRANDALISE, 2019).

As pesquisas sobre avaliação de políticas e de programas educacionais, na acepção de Mainardes (2018), enquadram-se no primeiro nível de análise de uma política educacional porque elas tratam de políticas e de programas mais específicos. Neste sentido, a avaliação da política de Educação na Prisão do Estado do Paraná constitui-se como um instrumento necessário para a compreensão e/ou a (re)orientação das ações por elas subsidiadas.

Ao propor e iniciar um processo de avaliação de políticas e de programas educacionais em uma perspectiva crítica e dialógica, faz-se necessário verificar como a política que subsidia os programas de educação em âmbito prisional no Estado do Paraná concebe essas ofertas, quais as influências e tendências no *design* da política, bem como o processo de instituição e de atuação desta política no contexto a que se direciona, especificamente às penitenciárias femininas de regime fechado.

Para a materialização desta pesquisa de avaliação, devido à complexidade do objeto de avaliação – o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) –, se fez necessário o emprego de uma perspectiva teórica pluralista que articula os autores já consagrados do campo da avaliação de políticas educacionais – apresentados nas seções anteriores deste capítulo – e a análise arqueológica do discurso conforme os pressupostos de Foucault (2012). Esse referencial teórico foi assim organizado diante da consciência da necessidade de um modelo analítico que possibilitasse a execução de uma pesquisa de avaliação de política educacional em uma perspectiva crítica de forma relacional e reflexiva.

Considerando o contexto institucional no qual essa política se insere e, também, destacando-se as questões de gênero que emergem do processo de avaliação realizado, para além da teoria de avaliação de políticas educacionais, houve a demanda de se apropriar de teorias das Ciências Sociais para subsidiar a análise deste processo de avaliação. Optou-se por analisar o processo de avaliação do PEESPP (2012, 2015) com o apoio da análise arqueológica de Foucault. Esta

opção se deve à compreensão da atribuição das políticas educacionais em nível macro e micro, respectivamente, para a sociedade contemporânea e para a atribuição pedagógica que se deu à execução das penas que gerou a instituição de escolas dentro das penitenciárias.

Ao considerar que a complexidade da transformação histórica culminou em mudanças no campo econômico, jurídico-político e científico, compreende-se que a atribuição pedagógica das penas emergiu da formação de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999). Neste contexto, as políticas educacionais têm a finalidade formal de generalizar igualmente o direito à educação, ao mesmo tempo em que exerce um controle social e, sendo assim, compõem a forma jurídica geral que no contexto da prática interage com seus atores garantindo um sistema de direitos,

[...] sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas. E se, de uma maneira formal, o regime representativo permite que direta ou indiretamente, com ou sem revezamento, a vontade de todos forma a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos (FOUCAULT, 1999, p. 194-195).

Considerando que na extensão do direito à educação à população penitenciária, a escola, uma instituição, é alocada dentro de outra instituição, a penitenciária. Se pode perceber como a escola é importante no processo disciplinar e como essa atribuição disciplinar se torna mais forte, mais robusta, quando associada à atribuição disciplinar da instituição penal na interação entre as duas instituições. Para melhor entendimento desta relação interinstitucional e de sua atribuição, tendências e influências na conjuntura social, destaca-se que “o importante na idéia de sociedade disciplinar é a idéia de sociedade: as disciplinas fazem a sociedade; criam uma espécie de linguagem comum entre todo o gênero de instituições; tornam-se traduzíveis umas nas outras” (EWALD, 1993, p. 83).

A avaliação realizada por meio desta investigação se fundamentou nos princípios da abordagem de avaliação orientada por/para uma agenda social. Esta pesquisa de avaliação apropria-se da análise arqueológica de Foucault, considerando a importância e a relevância das formações discursivas, ou a ausência delas, na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Optou-se por este referencial uma vez que no presente processo de avaliação constatou-se que a

análise de cada contexto da política demandava uma reflexão acerca das formações discursivas.

Considerando que as políticas se constituem como um solo positivo, que seus discursos constituem-se como subsídios de ações, portanto são tomados como verdade, legitimadas como um saber (FOUCAULT, 2012), apropriados pelos sujeitos que irão interpretar e atuar suas disposições a partir de sua publicação, a apropriação de pressupostos teóricos de Foucault possibilitou para esta pesquisa uma descrição e análise comparada das formações discursivas a respeito do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) por meio do processo de sua avaliação.

Ao se apropriar dos pressupostos de Foucault na análise da avaliação PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), é possível compreender nas formações discursivas presentes nesta política, bem como naquelas oriundas do seu contexto da prática, uma ordem estabelecida na compreensão das questões acerca do acesso à educação em penitenciárias femininas de regime fechado por meio da “análise da possibilidade da ordem, da positividade histórica, a partir da qual um saber pode se constituir, a partir do qual teorias e conhecimentos, reflexões e idéias são possíveis. E é nesse espaço de ordem que o saber se constitui” (ARAÚJO, 2007, p. 04-05).

Ante tais explanações, no Capítulo 6, realizou-se uma análise arqueológica do saber com o intuito de encontrar a ordem da formação discursiva a respeito do acesso à educação nos principais marcos normativos federais para a Educação na Prisão brasileira, que deram abertura à origem do discurso normativo paranaense a respeito da extensão do direito à educação à população penitenciária, como também para compreender qual o grau de importância dado à avaliação das próprias ações subsidiadas por estes marcos normativos.

A arqueologia, de acordo com Foucault (2012, p. 49), corresponde ao “balizamento e à descrição dos tipos de discurso”. Isto significa que o “termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2012, p. 257). Assim sendo, nesta pesquisa, especificamente a respeito do acesso à educação da população penitenciária, a arqueologia será responsável pelo mapeamento da formação histórica dos discursos e a apresentação da ordem que eles exprimem.

Nessa perspectiva, no processo de avaliação, compreende-se a formação histórica do discurso a respeito do acesso à educação presente no PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Isto é, como esse discurso surgiu e se formou enquanto um discurso legitimado sobre a garantia do acesso à educação no âmbito penitenciário do Paraná. Já no contexto da prática da política, em coerência com a abordagem sociológica da educação, será possível avançar na análise dessas formações discursivas uma vez que os sujeitos que interpretam e atuam a política imprimem em suas ações seus próprios valores, cindidos pelas suas próprias experiências profissionais e de vida, participando também na reprodução ou na reestruturação da ordem dos discursos a respeito do acesso à educação em uma instituição penal.

Esta análise é pertinente ao processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) pela possibilidade de compreensão da ordem deste discurso, que revela a interação entre as instituições e os sujeitos que atuam a política em seus diferentes contextos. De acordo com Foucault (2012), na arqueologia há uma normatividade, uma ordem, do discurso que revela uma inserção histórica e social. A análise do discurso a respeito do acesso à educação presente no PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), bem como a análise dos discursos dos sujeitos que o desenvolvem, permitem a compreensão de sua formação histórica, bem como as influências do e no campo social, sua trajetória e suas tendências em sua constituição no decorrer do período de sua formação e publicação, bem como sua materialização no contexto da prática.

No Capítulo 6, compreendendo a atribuição disciplinar da política de Educação na Prisão na conjuntura social enquanto uma ação do Estado, no sentido de estender o acesso à educação à população penitenciária (escolarização básica, em nível médio e profissionalizante), bem como de generalizar formalmente o direito à educação, essa avaliação pretende compreender como este objetivo da política se materializou no contexto da prática nas penitenciárias femininas de regime fechado do Paraná.

Após a apresentação dos paradigmas que orientam o presente processo de avaliação e a análise de seus resultados, em coerência com o referencial teórico e os fundamentos epistemológicos expostos neste capítulo, no próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico elencado para a avaliação do PEESPP.

CAPÍTULO 2 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO NO CONTEXTO NACIONAL E PARANAENSE

2.1 A TRAJETÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO NO BRASIL: MARCOS NORMATIVOS

Com a multiplicação das instituições penitenciárias pelo território nacional no século XX, em consonância com a atribuição disciplinar da execução penal, a educação foi institucionalizada no ambiente prisional com o intuito de extinguir a ociosidade do sujeito em cumprimento de pena e, também, diminuir os índices de analfabetismo dessa população.

No decorrer da história da institucionalização da educação no sistema prisional, houve uma humanização no delineamento normativo da educação nesses espaços, influenciada principalmente pelos debates internacionais acerca dos direitos humanos.

Dessa forma, a discussão da atribuição da educação no ambiente prisional passou a ocupar espaço no âmbito das políticas públicas. Na trajetória histórica deste debate no contexto nacional, as regulamentações evoluíram da compreensão do acesso à educação no ambiente prisional como um direito, não um privilégio à população penitenciária, constituindo uma área da Educação, direcionando as discussões para a reflexão das ações educacionais promovidas no âmbito prisional no sentido de aprimorá-las e expandi-las.

As propostas pedagógicas para o ambiente prisional no Brasil são subsidiadas por meio de regulamentos supranacionais e legislações federais, estaduais e institucionais. Entretanto, ao analisar a trajetória e o discurso normativo para a oferta educacional no ambiente prisional constata-se suas possibilidades e seus limites no que diz respeito às penitenciárias femininas.

Como orienta Haddad (2010, p. 19), a educação formal “trata de todo processo educativo institucionalizado, graduado em séries, hierarquizado”. Enquanto a educação não formal “ocorre fora deste marco oficial, pode ter como características desde práticas formalmente organizadas e sistemáticas até processos informais de ensino e aprendizagem” (p. 19). De acordo com o autor, “a somatória destas práticas constituiria o universo da educação” (2010, p. 119). A partir desta perspectiva, compreende-se a Educação na Prisão enquanto a

educação escolar, formal, subsidiada por uma política pública, ofertada e desenvolvida no âmbito do sistema prisional. Isto é, a Educação na Prisão compreende as atividades educacionais ofertadas pela escola institucionalizada no ambiente prisional, as quais são realizadas por meio de um calendário escolar no intuito de ofertar os conteúdos de um currículo fundamentado na EJA. No entanto, se reconhece que no ambiente da prisão há também a educação da prisão, a qual corresponde ao ensino e aprendizagem de conteúdos específicos das experiências cotidianas desta instituição.

Seja no ambiente prisional ou no ambiente extramuros, a educação formal e a educação não formal interagem entre si por meio de relações de complementaridade. Somente por meio desta interação é possível desenvolver todos os aspectos da educação, pois

As relações de complementaridade que ocorrem em função da insuficiência de cada uma delas atendem igualmente a todos os aspectos e dimensões da educação. Uma tem sua ênfase maior na formação para o conhecimento, outras com maior ênfase na formação moral, ou ética, ou afetiva. Enfim, são ênfases que dão a necessária complementaridade à formação do ser humano (HADDAD, 2010, p. 120).

Tal esclarecimento é pertinente, pois o uso do termo “educação” é sempre imbuído de algum significado. Ao exprimir seus aspectos como, por exemplo, os ideológicos, os paradigmas, os conteúdos, os participantes, as metodologias, estes significados se diferenciam uns dos outros, porém dentre as diversas formas de atribuir um significado à educação, toda educação reporta-se ao processo de ensino e aprendizagem. “Educar é aprender, é ensinar” (ASSUMPÇÃO, 2010, p. 101). Complementando,

[...] em nosso entender, as pessoas se educam em diferentes práticas sociais, embora as instituições educativas revelem sinais de fragilidade, o que reforça a necessidade de reconstruir espaços de convivência e de vida social e cultural que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças, dos jovens e dos adultos (ONOFRE, 2017, p. 170).

O contexto da educação em ambiente prisional engloba tanto a educação formal quanto a não formal, sendo composto pelas atividades escolares e pelas não escolares, não formais, no cotidiano da mulher e do homem em privação de liberdade.

Diante da proposição de avaliação do PEESPP (2012, 2015), se faz necessária a exposição acerca de qual educação o processo de avaliação proposto nesta pesquisa se direcionou no ambiente prisional. Considerando o contexto educacional no ambiente prisional, cientes da presença das diferentes dimensões da educação neste âmbito, apresenta-se, neste trabalho, uma pesquisa de avaliação do PEESPP (2012, 2015), a política paranaense que subsidia a educação escolar, formal e não formal, no ambiente prisional. O Plano paranaense traz em seu discurso disposições acerca da oferta de educação formal e não formal, no entanto esta pesquisa abarca somente as questões referentes à educação formal (escolar) ofertada para as mulheres que cumprem pena em regime fechado.

No intuito de avaliar a política de Educação na Prisão do Estado do Paraná, especificamente na extensão do direito à educação escolar à população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado, buscou-se resgatar na trajetória histórica desta política indícios sociológicos que permitam expor a influência da atuação política na realidade apresentada, pelos achados da presente pesquisa, e também compreender a atribuição social da Educação na Prisão para a população penitenciária feminina.

Em uma perspectiva de política inclusiva, a reflexão da extensão do acesso à educação à população penitenciária feminina amplia-se para a avaliação das políticas públicas de educação. Uma proposta de avaliação de perspectiva emancipatória, centrada nos participantes e orientada por/para uma agenda social, para além do objeto da avaliação, atenta-se para a dinâmica da conjuntura social, do campo acadêmico e do *lôcus* de pesquisa.

Nesse capítulo, pretende-se explicar a trajetória histórica da Educação na Prisão nas políticas públicas em nível federal e do Estado do Paraná, destacando a contribuição das instituições internacionais e da comunidade acadêmica. Diante da opção por avaliar o PEESPP (2012, 2015) no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado, serão abordadas também as disposições políticas a respeito das questões de gênero, traçando, assim, uma arqueologia do discurso político que a regulamenta, no intuito de compreender a ordem do discurso disposto no PEESPP (2012, 2015).

Para isso, o capítulo está organizado em duas seções secundárias: a primeira, denominada “As influências das organizações internacionais na extensão do direito à educação à população penitenciária brasileira”, retrata o percurso

histórico da oferta de Educação na Prisão tanto no âmbito nacional como no do Estado do Paraná; e a segunda, “A trajetória das políticas públicas paranaenses para a Educação na Prisão”, descreve a trajetória das políticas públicas em Educação na Prisão no Paraná.

2.2 AS INFLUÊNCIAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EXTENSÃO DO DIREITO À POPULAÇÃO PENITENCIÁRIA BRASILEIRA

Ao se debruçar sobre as questões que emergem da realidade do acesso à educação em ambiente prisional, subsidiado por políticas públicas, é pertinente resgatar o percurso histórico desta oferta, tanto no âmbito nacional como no do Estado do Paraná, no intuito de traçar uma arqueologia do discurso político que regulamenta a Educação na Prisão. Para tanto, nesta seção, apresentam-se os principais marcos legais que possibilitam a oferta de programas educacionais nas instituições penitenciárias brasileiras e paranaenses.

Emergindo do interesse de promover a redenção do sujeito aprisionado, a história da educação no ambiente prisional acompanhou as tendências de uma pedagogia fundamentada na moral religiosa, característica também presente na história da educação na sociedade moderna (SILVEIRA, 2009). A educação no ambiente prisional acompanhou a fase de humanização da execução penal no decorrer da história das prisões.

Ao final do século XVIII emergiu uma determinada fase de humanização das penas. Essa fase foi inaugurada quando o exercício da punição deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade, fundamentando-se na ideia de que “o castigo deve ter a humanidade como medida” (FOUCAULT, 1999, p.70).

Neste processo de humanização das prisões, a prática de punição pela violência, direcionada ao corpo do transgressor da lei, tornou-se moralmente inviável à sociedade moderna. Isto porque na modernidade deve-se atribuir um valor para o indivíduo na lógica econômica vigente: o corpo ganha valor e para tal atribuição o indivíduo/corpo deve ser treinado, disciplinado de acordo com normas estabelecidas por diversas instituições disciplinares como, por exemplo, a família, a escola, o exército, entre outras. O autor supracitado expõe que essa mudança na concepção do indivíduo ocorreu devido a

[...] uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças multiplicam (FOUCAULT, 1999, p.117).

E, devido a essa nova maneira de conceber o indivíduo na sociedade moderna, a educação no ambiente prisional torna-se instrumento de poder sobre os corpos dos apenados, no intuito de torná-los aptos a ingressar na dinâmica social. Então, segundo Foucault (1999), surge uma reorganização das práticas punitivas e não é o corpo do sujeito condenado que será marcado, mas sim sua alma. O novo poder de punir deixa de ser visível no corpo do sujeito para cingir a sua subjetividade.

Naquele contexto, final do século XVIII, a educação no sistema prisional surgiu como proposta administrativa na França e na América do Norte, caracterizando-se pela oferta de educação à população penitenciária dos presídios maiores. Nos Estados Unidos, como expõe o estudo de Silveira (2009), a atribuição de alfabetizar a população penitenciária era do grupo religioso denominado Quakers¹⁷, no intuito de possibilitar aos presos a leitura da bíblia e, assim, propiciar uma participação mais efetiva nos cultos religiosos que eram obrigatórios.

Já na conjuntura social brasileira, o debate acerca da educação no espaço prisional emergiu mais tarde, no século XIX, também fundamentado nos princípios do Estado Moderno¹⁸ (SILVEIRA, 2009). No mesmo sentido dos demais países ocidentais, a Educação na Prisão brasileira se delineou por regulamentos e práticas excludentes e classificatórias, com forte ênfase moral religiosa, que compreendiam a população penitenciária como passível de adaptações normativas, de higiene e de instrução.

Em sua origem, a oferta de educação nas penitenciárias brasileiras era subsidiada e organizada, desde os aspectos pedagógicos até aos processos de seleção dos presidiários que teriam acesso às atividades educacionais, pelos responsáveis pela gestão da penitenciária, de acordo com a tutela de segurança

¹⁷ O Quacrismo foi fundado pelo inglês George Fox (1624-1691), um pregador leigo. O grupo tem como doutrina a oposição pela predestinação, a crença de que o homem pode vencer o pecado ao seguir por si mesmo as revelações cristãs e a ideia de que a crença Quaker é de responsabilidade exclusivamente pessoal. Com o tempo seus dogmas teológicos foram dissolvidos e transformaram-se em regras morais e de convivência. Esse grupo se caracteriza pela atividade, seriedade, pacifismo, pela promoção de auxílio ao próximo e pelo interesse pela educação (MORA, 1994).

¹⁸ Compreende-se como Estado Moderno a organização social que emergiu na Europa, no século XV, a partir do desenvolvimento do capitalismo em detrimento do feudalismo e a constituição dos Estados-Nação (FLORENZANO, 2007).

(SILVEIRA, 2009). E, sendo assim, as primeiras ofertas educacionais em âmbito penitenciário surgiram como propostas locais, não sendo desenvolvidas em nível federal.

O Estado de São Paulo foi o primeiro a regulamentar a oferta educacional à população penitenciária com a promulgação de seu estatuto penitenciário pela Lei nº 1.406, de 26 de dezembro de 1913. Em seu primeiro artigo, o estatuto preconizava que “os presos condenados a prisão celular” iriam “receber instrução educativa” (SÃO PAULO, 1913, on-line). Como dispõe o sétimo artigo desta regulamentação, a assistência educacional foi direcionada para a população penitenciária analfabeta:

Artigo 7.º- Ficam creadas vinte escolas penitenciarias para ministrarem o ensino primario aos condemnados analphabetos, aos quaes, na parte applicavel, funcconarão de accôrdo com as leis de instrucção publica em vigor.

§ 1.º- O Governo proverá as escolas à medida que haja mais de vinte e cinco condemnados analphabetos reunidos sem ensino.

§ 2.º- Cada escola não terá mais que quarenta alumnos.

§ 3.º- Cada professor poderá reger duas escolas.

§ 4.º- O professor que reger uma só escola perceberá metade dos vencimentos taxados nas leis em vigor (SÃO PAULO, 1913, on-line).

Posteriormente, por meio do Decreto nº 3.706, de 29 de abril de 1924, o Estado de São Paulo atualizou seu estatuto penal tornando a assistência educacional obrigatória a toda população penitenciária paulista. Essa assistência era estabelecida de acordo com o “programma estabelecido pela diretoria do estabelecimento, e aprovado pelo Secretario da Justiça e da Segurança Publica” (SÃO PAULO, 1924, on-line). Nesta atualização, o decreto também institucionalizou um currículo para a oferta educacional, disposto em seu artigo 37:

O programma de ensino versará sobre as materias seguintes:

- a) leitura e escripta;
- b) idioma nacional;
- c) moral;
- d) historia;
- e) arithmetica e algebrama;
- f) contabilidade mercantil;
- g) geographia;
- h) ciencias physicas e naturaes;
- i) desenho artístico e industrial;
- j) pintura, esculptura e musica;
- k) dactylographia e stenographia (SÃO PAULO, 1924, on-line).

Estas matérias, de acordo com o decreto, eram distribuídas em quatro etapas no período de dois anos e, conforme as disposições de seu artigo 41, havia um “systema de recompensas e penas escolares, creando estímulo a beneficio da melhoria moral e do progresso intellectual do alumno” (SÃO PAULO, 1924, on-line), o qual não tem suas recompensas documentalmente especificadas, porém determina que “em caso algum se permitirá, como recompensa, a isenção do alumno á frequencia escolar” (SÃO PAULO, 1924, on-line).

Em nível federal, o caráter pedagógico das penas foi inaugurado com o desenvolvimento do Código Penal de 1941 – o terceiro na história do país e o vigente atualmente. Na linha da humanização das penas, preconiza-se uma nova proposta no tratamento da população penitenciária do país. A partir de então é atribuída à pena a função de ressocializar e, assim, a educação está presente neste código penal como um novo recurso para disciplinar e modelar os sujeitos presos de acordo com os padrões morais de prestígio, dentro de uma agenda política e social de urbanização, higienização e desenvolvimento econômico.

Compreende-se que a normatização da proposta de educar a população penitenciária brasileira emergiu da necessidade social de disciplinar os corpos para o trabalho. Isto implica, também, a dinâmica social moderna de manutenção e atualização do exercício do poder. O condenado, punido com a privação de liberdade, deve ser recuperado, disciplinado, não por uma atribuição humanista de sua pena, mas para atender às demandas sociais, para atribuir um valor a esse corpo.

Sob a suavidade ampliada dos castigos, podemos então verificar um deslocamento de seu ponto de aplicação; e por meio deste deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir (FOUCAULT, 1999).

Nossa sociedade é imbuída, como salienta Foucault (1999), em mecanismos de poder que se orientam pela marcação binária dos sujeitos, opondo-os, a qual se polariza, muitas vezes, entre o prestígio e a marginalização.

Tal característica do exercício do poder faz emergir um rol de técnicas e de instituições que tem como função aferir, consertar e controlar os sujeitos de acordo com essa marcação e, assim, fomentar os dispositivos disciplinares.

Nessa acepção, pode-se aferir que no âmbito penitenciário a educação foi institucionalizada com a intenção pragmática e moral de ser mais um instrumento disciplinar, no sentido foucaultiano de “docilizar” o sujeito que transgride a lei, isto é, sujeitá-lo à submissão na dinâmica das interações sociais hierarquizadas pelas relações de poder.

Desde a promulgação do Código Penal brasileiro de 1941 houve mudanças na gestão da Educação na Prisão em nível federal, decorrentes da atualização deste código, bem como do desenvolvimento de novos regulamentos em nível global para a oferta educacional à população carcerária.

Atualmente, as propostas pedagógicas nas prisões são oriundas e inspiradas por acordos, legislações e eventos internacionais com princípios democráticos e que reforçam os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU¹⁹, 1948).

Dois marcos internacionais foram fundamentais para as atualizações legais na gestão da execução penal brasileira e, conseqüentemente, para a ampliação da regulamentação da Educação na Prisão em nível federal: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), dispondo em seu artigo 26 a educação como um direito fundamental humano que, além de preconizar e promover a universalização dos direitos sociais, também exaltou a necessidade de um tratamento mais digno àqueles sujeitos que transgrediram a lei; e as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (ONU, 1955), também conhecidas como “Regras de Nelson Mandela”, que enfatizam a importância do caráter pedagógico das penas, ressaltando que a educação escolar no âmbito prisional precisa integrar o sistema educacional mais amplo, a fim de possibilitar ao egresso o aproveitamento e a continuidade dos estudos.

O documento Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (ONU, 1955) preconiza como um de seus princípios fundamentais a separação dos presos por categorias, enfatizando a necessidade de prover um ambiente sexista²⁰, isto é, exercer a reclusão em função do sexo da população:

¹⁹ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização internacional que reúne países, desde 1945, para promover voluntariamente a paz e o desenvolvimento mundial (ONU, 2017).

²⁰ Compreende-se que essa preconização está fundamentada na concepção biológica de sexo, isto é, o sexo definido pela combinação dos cromossomos e da genitália. Pelo conjunto de características biológicas, o sexo biológico é definido pela marcação binária dos sujeitos, masculino e feminino, que irá regular toda a vida do sujeito. No entanto, é pertinente referir que a partir da década de 1970 os cientistas sociais, diante da necessidade de ampliar a compreensão de sexo no sentido de abranger

8. As diferentes categorias de presos deverão ser mantidas em estabelecimentos prisionais separados ou em diferentes zonas de um mesmo estabelecimento prisional, levando-se em consideração seu sexo e idade, seus antecedentes, as razões da detenção e o tratamento que lhes deve ser aplicado. Assim é que:

a. Quando for possível, homens e mulheres deverão ficar detidos em estabelecimentos separados; em estabelecimentos que recebam homens e mulheres, o conjunto dos locais destinados às mulheres deverá estar completamente separado (ONU, 1955, on-line).

Com o processo de redemocratização, as preconizações desses dois marcos fundamentaram de modo significativo um novo sistema para execução e cumprimento de penas no Brasil. A partir da atualização, em 1984, do Código Penal de 1941 e da Lei de Execução Penal (LEP), respectivamente, pelas leis nº 7.209 (BRASIL, 1984a) e nº 7.210 (BRASIL, 1984b), reformularam-se todos os princípios básicos do Direito Penal brasileiro, destacando-se a instituição da assistência educacional à população penitenciária em nível federal, antes mesmo da promulgação da educação como um direito universal pela Constituição Federal de 1988 (CF/88).

A LEP institucionaliza a educação escolar no âmbito penitenciário compreendendo-a como “dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984b, on-line), dispondo que:

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

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

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

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

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

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

os aspectos psicossociais do agir humano, passaram a empregar o termo “sexo” referindo-se à divisão biológica binária dos sujeitos, masculino e feminino; e empregando o termo “gênero” ao se referirem ao papel social atribuído ao sujeito no exercício da sexualidade compreendida para além do sexo biológico aparente, abrangendo, também, os aspectos psicossociais (ANDRADE, 2011).

Destaca-se que o sistema penitenciário brasileiro, em conformidade com as recomendações da ONU (1955), caracteriza-se como sexista, isto é, tem como peculiaridade a convivência de populações específicas: masculina e feminina. A esse respeito a LEP determina ainda que “a mulher será recolhida a estabelecimento próprio e adequado à sua condição pessoal” (BRASIL, 1984b, on-line) e que nestes estabelecimentos “somente se permitirá o trabalho de pessoal do sexo feminino, salvo quando se tratar de pessoal técnico especializado” (BRASIL, 1984b, on-line).

Apesar disto, o regulamento da execução penal se publica em um corpo discursivo único, não havendo disposições legais para a especificidade de cada população e cada ambiente. A LEP reconhece superficialmente a especificidade da população penitenciária feminina nas condições de reclusão e na oferta da educação profissional. Porém, não se posiciona de modo a esclarecer qual seria o ensino profissional adequado à mulher, no sentido de orientar as ações dessa oferta educacional.

Após essas mudanças no cenário político brasileiro, a função social das instituições penitenciárias tendeu, ao menos no posicionamento discursivo das políticas públicas, a ser mais e mais voltada para a ressocialização, assumindo um caráter aparentemente mais democrático. Compreende-se que embora houvesse uma difusão mundial de tratados para a proteção e promoção dos direitos humanos, a legislação brasileira adotou tardiamente essas disposições, somente na década de 1980 com a redemocratização do país. Consequentemente, houve um atraso dessa apropriação à gestão do sistema penitenciário.

Com a CF/88 a expectativa dos brasileiros em relação ao Estado aumentou. O sentimento de que o brasileiro teria todos os direitos dispostos na CF/88 garantidos era intenso, porém constatou-se rapidamente que há muitos desafios entre a publicação de uma lei e o exercício de suas disposições, bem como seus impactos na realidade social. E, então, nota-se o surgimento de três categorias de cidadãos brasileiros: aqueles que têm pleno ou parcial acesso aos direitos, o cidadão de fato; o cidadão incompleto, o qual acessa apenas alguns direitos; e, por fim, aqueles que são excluídos do acesso aos direitos e também das discussões da agenda governamental, os não-cidadãos (CARVALHO, 2002).

Enquanto isso ocorria no contexto da conjuntura social brasileira, nos países desenvolvidos, tanto economicamente quanto politicamente, no aprimoramento de

seus regimes democráticos reuniam seus representantes em assembleias da ONU para pensar e mobilizar ações conjuntas que pudessem orientar a gestão dos sistemas penitenciários no sentido de ampliar a humanização e desacelerar o crescimento da população penitenciária.

Os resultados destas assembleias exprimem-se na aprovação de resoluções importantes para a orientação do tratamento da pessoa em privação de liberdade, dentre as quais se destacam: a Resolução n.º 1984/47 de 25 de maio de 1984 que estabelece treze procedimentos para que as regras mínimas no tratamento dos presos (publicadas em 1955) sejam operacionalizadas; a Resolução n.º 43/173, de 9 de dezembro de 1988, que estabelece um conjunto de princípios para a proteção de todas as pessoas sujeitas a qualquer forma de detenção ou prisão; e a Resolução n.º 45/111, de 14 de dezembro de 1990, que institui onze princípios para o tratamento dos reclusos, dispondo no sexto princípio que “todos os reclusos têm o direito de participar em atividades culturais e de beneficiar de uma educação com vista ao pleno desenvolvimento da personalidade humana” (ONU, 1990, on-line).

Destacam-se tais resoluções devido à importância de suas preconizações ao promover influências e tendências para o desenvolvimento de novas regulamentações na gestão da educação em âmbito prisional no contexto brasileiro.

O Brasil, como signatário das recomendações da ONU e considerando o momento histórico de desenvolvimento e alargamento da democracia, promoveu a elaboração de políticas públicas com vistas a estender as preconizações internacionais à gestão do sistema penitenciário. No entanto, como mencionado, a apropriação das disposições internacionais foi tardia no contexto da gestão das políticas públicas para o âmbito penitenciário. As regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil foram publicadas somente em 1994 pela Resolução nº 14 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP).

Reforçando as disposições da LEP, esta resolução destaca em duas de suas sessões a separação da população penitenciária em função do sexo e a oferta de assistência educacional. Sobre a separação da população, os artigos 7 (sete) e 52 (cinquenta e dois) dispõem que:

Art. 7º. Presos pertencentes a categorias diversas devem ser alojados em diferentes estabelecimentos prisionais ou em suas seções, observadas características pessoais tais como: sexo, idade, situação judicial e legal, quantidade de pena a que foi condenado, regime de execução, natureza da

prisão e o tratamento específico que lhe corresponda, atendendo ao princípio da individualização da pena.

§ 1º. As mulheres cumprirão pena em estabelecimentos próprios.

§ 2º. Serão asseguradas condições para que a presa possa permanecer com seus filhos durante o período de amamentação dos mesmos.

Art. 52. No estabelecimento prisional para a mulher, o responsável pela vigilância e custódia será do sexo feminino (BRASIL, 1994, on-line).

A respeito da oferta educacional, a resolução destina todo o Capítulo XII para as instruções à assistência educacional, estabelecendo que:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento (BRASIL, 1994, on-line).

Constata-se que nas décadas de 1990, e principalmente de 2000, na direção da extensão do direito fundamental e humano da educação aos sujeitos em condição de privação de liberdade, promoveram-se novas discussões e pactos internacionais que refletiram no contexto brasileiro, desta vez de modo mais significativo no que diz respeito à regulamentação federal e estadual da gestão da Educação na Prisão brasileira.

Como nos orienta Salla (1997), além dos incentivos internacionais, outro fator da conjuntura social que influenciou a reorientação das políticas públicas na gestão penitenciária brasileira foi a frequência das rebeliões, cada vez mais violentas, nas unidades penais do país. Agravando-se com o trágico episódio conhecido como “massacre do Carandiru”, evento no qual a intervenção violenta da repressão policial a uma rebelião na Casa de Detenção de São Paulo (em 1992) resultou na morte de aproximadamente 111 presos (SALLA, 1997).

A influência das preconizações das organizações internacionais e também os problemas na gestão das questões penitenciárias no contexto nacional pressionaram os agentes de Estado a discutirem as estratégias de execução penal vigentes no Brasil. Foi quando a atribuição pedagógica da execução penal passa a

ser enfatizada e a educação no âmbito prisional a ter mais visibilidade na agenda política brasileira.

Em 1997, a UNESCO publicou a Declaração de Hamburgo que versa a respeito da importância da promoção da educação de adultos para um desenvolvimento justo e sustentável de uma sociedade participativa. Esta declaração compreende que o debate acerca da educação para adultos “implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas” (UNESCO, 1997, on-line), destacando a desigualdade de gênero na extensão do direito à educação:

Existem milhões de pessoas - a maioria mulheres - que não têm a oportunidade de aprender, nem mesmo o acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. [...] As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios. Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada (UNESCO, 1997, on-line).

Diante disto, bem como do reconhecimento da diversidade e a necessidade de políticas com *designs* inclusivos, a UNESCO incentiva

[...] os Estados-Membros a adotar políticas e legislações que favoreçam pessoas portadoras de necessidades especiais, assim como a considerar, em seus programas de educação, a diversidade de cultura, de línguas, de gênero e de situação econômica (UNESCO, 1997, on-line).

Reforçando o compromisso pela universalização do direito à educação, em 2000, reuniram-se 164 governos na Cúpula Mundial de Educação em Dakar, que resultou na publicação do Marco de ação de Dakar (UNESCO, 2001). Um pacto de 21 ações para possibilitar a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, destacando o papel da educação no enfrentamento da desigualdade de gênero. Além disto, o marco destaca a importância da avaliação de políticas e programas educacionais no

movimento de universalizar o direito à educação, caracterizando-a como “rico repertório de informações e análises” (UNESCO, 2001, p. 14).

No sentido da extensão dos direitos humanos à população penitenciária, especificamente, e atendendo às preconizações da ONU dispostas na Resolução n.º 1984/47 de maio de 1984, os países signatários estabeleceram marcos regionais para o tratamento dos presos.

Em 2008 foi desenvolvido o marco das Américas – denominado Princípios e Boas Práticas Sobre a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas – pela Organização dos Estados Americanos (OEA)²¹ (OAE, 2008). A OAE orientou-se pelas preconizações da ONU (1984), realizando uma “releitura” da Resolução 14. Considerando que o documento da OAE em 2008 retomou as disposições da ONU de 1984, sem adicionar a elas concepções e compromissos novos, não se caracteriza como um documento que expandiu os horizontes das possibilidades nas orientações para a oferta da Educação na Prisão. Além de assumir o compromisso de universalizar o direito à educação sem discriminação, a OEA determinou que os Estados membros:

[...] promoverão nos locais de privação de liberdade, de maneira progressiva e mediante a utilização máxima dos recursos de que disponham, o ensino médio, técnico, profissional e superior, igualmente acessível a todos, segundo a capacidade e aptidão de cada um. Os Estados membros deverão assegurar que os serviços de educação proporcionados nos locais de privação de liberdade funcionem em estreita coordenação e integração com o sistema de educação pública; e promoverão a cooperação da sociedade por meio da participação das associações civis, organizações não-governamentais e instituições privadas de educação (2008, p. 18).

Em 2009 o Brasil foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos, a sexta edição do CONFINTEA, promovida pela UNESCO. Nesta conferência foi estabelecido o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009). O documento enfatiza que “a educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas” sendo fundamental para o “desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero” (UNESCO, 2009, p. 06).

²¹ A OEA, Organização dos Estados Americanos ou União Internacional das Repúblicas Americanas, foi fundada em 1948 com o objetivo de alcançar nos Estados membros uma ordem de paz e de justiça fundamentada na democracia, nos direitos humanos, na segurança e no desenvolvimento (OEA, 2017).

Este marco traz um avanço no sentido de enfatizar os processos de monitoramento e avaliação das políticas e programas que subsidiam a oferta educacional para os adultos, compreendendo que “colher e analisar regularmente dados e informações sobre participação e progressão em programas de educação de adultos, por gênero e outros fatores, para avaliar as mudanças ao longo do tempo e compartilhar boas práticas” (UNESCO, 2009, p. 13). Porém, assume discursivamente uma postura avaliativa orientada para a responsabilização, denominando-a como *accountability* e justificando que “não há em Português uma palavra equivalente ao termo inglês *accountability*, que significa uma mescla de responsabilização, transparência e prestação de contas” (UNESCO, 2009, p. 13).

No ano seguinte, 2010, a ONU publica as Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras, também conhecidas como “Regras de Bangkok”. Apesar de o documento apresentar um corpo discursivo próprio para as mulheres, em conteúdo não se evidencia avanços em suas disposições. Ao consultar suas resoluções nota-se que elas se caracterizam como a apropriação das regras mínimas para os tratamentos dos presos da ONU (1984) configuradas como uma releitura, uma adaptação pouco contextualizada, específica para as mulheres contendo inúmeras citações da Resolução n.º 1984/47 (ONU, 1984) em suas preconizações.

Dessa forma, o posicionamento discursivo do documento faz transparecer que se faz necessário ampliar esse debate para uma melhor compreensão na orientação das ações para as especificidades da mulher, almejando evoluir para o alcance das reais condições de seu contexto e da diversidade das questões de gênero.

Diante do resgate histórico realizado até o momento, nota-se o destaque das atividades promovidas pela ONU e pela UNESCO, por meio do desenvolvimento e divulgação dos direitos humanos, nas ações governamentais no âmbito das políticas públicas em nível supranacional, o que desencadeou uma articulação internacional em prol da extensão dos direitos humanos, ressaltando a educação, na execução penal e no ambiente penitenciário.

O Brasil, como signatário das disposições dessas organizações internacionais, apesar de tardiamente, incorporou em seus discursos legais na gestão penitenciária os princípios preconizados nos diversos acordos internacionais aqui citados. Apesar de já demonstrado sumariamente até aqui, para melhor

compreensão dessa apropriação no contexto brasileiro, destina-se a próxima subseção à discussão dos marcos normativos da década de 2000 para a Educação na Prisão.

2.2.1 Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional: perspectivas para ações de avaliação

Apesar de todo o arcabouço de acordos internacionais em prol da universalização do direito à educação, de uma legislação de execução penal considerada democrática e fundamentada pelos princípios dos direitos humanos, bem como de uma constituição federal reconhecida como “cidadã”, por muito tempo as pessoas privadas de liberdade estiveram excluídas da agenda governamental nas discussões acerca das políticas públicas. Se tratando especificamente do direito fundamental humano e constitucional à educação, nem ao menos havia uma política pública de educação específica que assistisse essa população.

As necessidades emergentes do cumprimento da pena ao longo da história de suas execuções no Brasil instituíram as escolas no ambiente penitenciário no século XX. O crescimento da população penitenciária do país, o aumento das rebeliões, a crença de que o acesso (ou a falta dele) à educação ao mesmo tempo em que promove os índices de criminalidade se caracteriza como instrumento para a socialização e a reinserção social. Além de disciplinar e combater o ócio, constituem-se no discurso político como os fatores históricos que promoveram, juntamente com as preconizações internacionais motivadas também pelos mesmos fatores, o debate e as ações governamentais na gestão de políticas públicas de Educação na Prisão no Brasil, com maior intensidade na década de 2000.

No ambiente prisional brasileiro a escola se institucionalizou por meio de ações destinadas a uma compreensão de sujeito idealizada pelo aparato jurídico. As ações educativas foram gradativamente integradas à execução penal pela difusão do discurso que a atribuição social da prisão e da pena é ressocializar, reeducar, adaptar o sujeito à dinâmica social.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 pela Lei nº 9394/96, no Brasil a Educação na Prisão se insere e é subsidiada pelos princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Capítulo II,

Seção V, da LDB prevê que essa modalidade de ensino será ofertada da seguinte forma:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, on-line).

No entanto, o debate em nível nacional a respeito da extensão dos direitos constitucionais à população penitenciária iniciou sua mobilização com o desenvolvimento de uma política nacional de direitos humanos. Desde 1985, com a retomada do regime de governo civil, foram despendidos esforços para isso. No entanto, somente no ano de 1995, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, atribuiu-se maiores definições ao Plano de implementação dos direitos humanos como uma política culminando na elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado em 1996.

A instituição do PNDH se caracteriza como um reforço aos ideais democráticos, pois, segundo Piovesan (2009), a democracia é considerada pela rede internacional de proteção dos direitos humanos como a forma de governo mais apropriada aos preceitos desenvolvidos no âmbito dos direitos humanos. Desde seu advento, até a data atual, o PNDH foi editado três vezes. A primeira versão inaugurou o programa em 1996 e duas versões seguintes o atualizaram: uma elaborada em 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso; e outra em 2010 no governo de Luis Inácio Lula da Silva. A instauração do PNDH no Brasil refletiu na gestão das políticas públicas de Educação e significativamente no âmbito penitenciário, pois:

[...] os três Planos Nacionais de Direitos Humanos, realizados até hoje, conservam medidas de curto, médio e longo prazo na tentativa de dirimir a violação dos direitos humanos das pessoas que estão privadas de liberdade, porque, em verdade, estas violações ainda ocorrem. Mas demonstra, sobretudo, a visibilidade que as pessoas que estão nesta condição têm ganhado na agenda política do país, que embora conserve resquícios dos tempos de ditadura, também tem, cada vez mais, considerado a Democracia como algo que está além de um mero conceito (ORTH, 2012, on-line).

O PNDH contém 226 (duzentas e vinte seis) propostas de conteúdos diversos, dentre eles destaca-se o reconhecimento da diversidade de “gênero,

orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa” ao preconizar às políticas públicas de Educação do país a elaboração de diretrizes curriculares que abranjam “a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do Ensino Fundamental e médio” (BRASIL, 2010, on-line), para a promoção de uma “educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2010, on-line).

Estas orientações visam promover ações programáticas no enfrentamento das desigualdades “levando em conta as dimensões de gênero e raça nas políticas públicas, desde o planejamento até a sua concretização e avaliação” (BRASIL, 2010, on-line), com o propósito de gerar indicadores que possibilitem aferir a efetivação progressiva dos direitos.

No mesmo sentido, o programa preconiza a atualização da LEP, almejando o fortalecimento do processo de reintegração social “com sua efetiva inclusão nas políticas públicas sociais” por meio da institucionalização da “obrigatoriedade da oferta de ensino pelos estabelecimentos penais e a remição de pena por estudo” (BRASIL, 2010, on-line). Para isso, recomenda:

A formação e a educação continuada em Direitos Humanos, com recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça de segurança pública, são fundamentais para consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos (BRASIL, 2010, on-line).

Para que seja de fato um programa democrático se faz necessário instituir processos que possibilitem aferir a qualidade das ações subsidiadas. A esse respeito, o monitoramento e a avaliação das ações institucionalizadas no ambiente penitenciário também são destacados pelo documento ao incentivar a “implementação do Sistema de Informações Penitenciárias (InfoPen)” (BRASIL, 2010, on-line).

Para a efetivação desse programa de direitos humanos, em 1997 o governo brasileiro criou a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos com a atribuição de coordenar a política de promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil. Porém, pela complexidade das ações propostas, bem como dos recursos que essas ações demandam, a consagração do PNDH necessita da articulação e da formação dos

agentes do Estado, bem como da organização da sociedade civil no controle social e na exigência de ações para o exercício e universalização dos direitos.

Apesar da existência do PNDH e seu destaque para a obrigatoriedade da institucionalização da educação em ambiente prisional, por aproximadamente dez anos o debate acerca desta temática se deteve ao âmbito acadêmico (CARREIRA, CARNEIRO, 2009).

Somente a partir de 2004 a educação para a população penitenciária apresentou-se na agenda política como uma preocupação na pauta das discussões governamentais a respeito das políticas públicas de educação no Brasil, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Em acordo com o Departamento Penitenciário Nacional, pela Portaria 39ª, de 15 de julho de 2005a, a SECADI publicou o documento Educação em Serviços Penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento.

Este documento possibilitou a firmação de convênios com as universidades para a formação dos servidores penitenciários, idealizada como uma “Escola para a Formação de Ressocializadores’, como forma de enfatizar a sua inserção orgânica no sistema de execução penal e a sua posição central nas discussões sobre a reintegração social dos apenados” (BRASIL, 2005b, p. 13). Nele, constata-se um posicionamento discursivo que reconhece os achados empíricos acadêmicos que retratam e enfatizam a trágica realidade de um sistema penitenciário desumano, excludente e cada vez mais lotado por reincidentes.

Ampliando suas ações, a partir de 2006 a SECADI promoveu seminários regionais, integrando as áreas da Educação e da Justiça de 14 Estados das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul, culminando no Encontro Nacional sobre Educação no Sistema Penitenciário, em Brasília (CARREIRA, CARNEIRO, 2009). Diante de tais mobilizações, a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEIA) e a União Europeia (UE) integraram-se à SECADI por meio de convênios, problematizando a gestão da Educação na Prisão no âmbito da América Latina. Desta integração, em junho de 2006 criou-se a Rede Latino Americana de Educação em Prisões, em Cartagena de Índias na Colômbia, no Encontro de Redes Eurosocial, no intuito de estender o direito à educação a toda população penitenciária do continente (CARREIRA, CARNEIRO, 2009).

Ainda no ano de 2006, quando o Brasil ocupava a presidência rotativa do MERCOSUL, o MEC, com o suporte das agências internacionais e multilaterais, articulou uma agenda política com os ministros de educação do continente no III Fórum Educacional do MERCOSUL. Essa mobilização resultou na criação da RedLECE, *Red latinoamericana de Educacion em Contextos de Encierro*. Reunindo representantes governamentais e pesquisadores da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Uruguai em torno das discussões das políticas públicas para a extensão do direito à educação ao âmbito prisional (CARREIRA, CARNEIRO, 2009).

Concomitantemente aos esforços no âmbito continental, desde 2005 o MEC e o Ministério da Justiça em parceria com a UNESCO desenvolveram o Projeto Educando para a Liberdade. Os debates e definições gerados por este projeto em nível institucional, estadual e nacional foram reunidos e dispostos em duas resoluções: a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, e a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010, que normatizaram a EJA nos espaços de privação de liberdade em nível federal, estimulando parcerias entre Estados, Distrito Federal e Municípios na gestão de políticas públicas de educação, ampliando e modernizando a educação desta modalidade de ensino nos estabelecimentos penais.

Esses marcos legais constituem

referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional, feita de forma integrada e cooperativa, e representa novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária (BRASIL, 2009, on-line).

Apesar dos esforços no âmbito da gestão das políticas públicas para estender o direito à educação à população penitenciária brasileira, o relatório de 2009 da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação demonstrou que as ações realizadas em Educação na Prisão no país são incipientes e necessitam de maiores esforços políticos e de ampliação das ações educativas.

Entre outubro de 2008 e abril de 2009 uma comissão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação visitou penitenciárias e entrevistou seus diretores, profissionais da educação, internos, ativistas da sociedade civil e agentes penitenciários nos Estados de Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e

Distrito Federal, no intuito de aferir as condições do acesso (ou falta dele) à educação em ambiente prisional. Além disso, essa comissão também participou de eventos da área da Educação na Prisão, bem como realizou uma pesquisa documental no âmbito da gestão pública desta oferta educacional. Como consta no relatório desta análise, denominado “Educação nas Prisões Brasileiras” (CARREIRA, CARNEIRO, 2009), evidenciou-se que no contexto brasileiro:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilegio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares [...].
- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança [...];
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação [...];
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade [...] (CARREIRA, CARNEIRO, 2009, p. 02-03).

Para além de elaborar um relatório sobre a situação da Educação na Prisão brasileira, a relatoria contribuiu para o debate público na proposta de elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional pelo Governo Federal e de projetos de lei para a remição da pena por estudo, que tramitavam na época no Congresso Nacional. E, ainda em 2009 o CNPCP instituiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, por meio da Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009. Este documento estabelece em 12 (doze) artigos um conjunto de ações fundamentais para a operacionalização da Educação na Prisão do país e anexa as disposições do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília em 2006. Dentre as disposições, destacam-se os artigos:

Art. 1º - Estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

Art. 2º - As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

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

I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão,

articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;

II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;

III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;

IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e

V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas (BRASIL, 2009, on-line).

Aprovando e apoiando a resolução descrita acima, em 19 de maio de 2010 o MEC promulgou a Resolução nº 2/2010 que também dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Para além das convergências com as resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, esse documento descreve em seu terceiro artigo as orientações para atendimento da EJA em estabelecimentos penais, destacando-se o financiamento das ações e a atenção à diversidade:

I - será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais [...];

II - promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida (BRASIL, 2010, on-line).

Constata-se que a partir da Resolução nº 2/2010, além dos recursos do Ministério da Justiça, o MEC – por meio do FUNDEB, órgão de financiamento da Educação Básica – passa também a colaborar com recursos para o desenvolvimento das ações em Educação na Prisão no país.

Até então, como se evidencia pelas Resoluções nº 3/2009 e nº 2/2010, respectivamente do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e do

MEC, bem como por toda trajetória das políticas públicas em Educação na Prisão do país descrita até aqui, as ações legais nesse âmbito foram realizadas de modo independente na área normativa. Isto é, os avanços foram realizados pelos agentes de Estado sem parcerias normativas, havendo dois ou mais documentos para a regulamentação de uma mesma oferta e/ou ação nas diferentes agências de governos responsáveis.

Em 2011 ocorreram dois avanços normativos importantes tanto na Educação na Prisão quanto na execução penal: a LEP é alterada pela Lei nº 12.433, que determina como direito do sujeito em privação de liberdade a remição da pena em função da participação em atividades e/ou programas educacionais no ambiente prisional. Isto significa a regulamentação da possibilidade do sujeito em privação de liberdade de diminuir sua pena proporcionalmente ao tempo que se dedica às atividades educacionais. E a publicação, em parceria interministerial entre o Ministério da Justiça e o MEC, do Decreto nº 7.626, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP (BRASIL, 2011a).

Este Plano, em conformidade com todos os marcos normativos instituídos até sua promulgação (LEP, CF/88, LDB, dentre os demais descritos nesse capítulo), tem como objetivos: a execução de ações conjuntas e a troca de informações entre órgãos federais, estaduais e o Distrito Federal; promover a universalização da alfabetização e a ampliação do acesso à educação no sistema prisional; fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica por meio da EJA; formar e capacitar os profissionais da educação para a demanda prisional; e integrar a Educação na Prisão ao sistema educacional mais amplo, de modo a viabilizar a continuidade dos estudos aos egressos.

Destaca-se que este Plano incentiva a elaboração de Planos estaduais de educação para o sistema penitenciário, os quais deverão estabelecer metas e estratégias para a oferta educacional nas penitenciárias e para a formação dos profissionais atuantes. Além destes objetivos, o Plano resolve que é competência do Ministério da Justiça “realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP, por meio de sistema informatizado, visando à orientação das políticas públicas voltadas para o sistema prisional” (BRASIL, 2011a, on-line).

Pelo exposto até o momento, evidencia-se que a partir de 2009 a população penitenciária passou a ter seu direito ao acesso à educação legitimado no âmbito das políticas públicas em educação no país com um corpo discursivo próprio. Trinta

e cinco anos após vigorar a LEP, que já preconizava a assistência educacional na execução penal, e trinta e um anos após a instituição da educação como um direito universal pela CF/88.

Outro aspecto importante para sinalizar no âmbito da gestão da educação no país, tendo reflexos também na oferta educacional para a população penitenciária, diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE). Com a finalidade de direcionar ações e investimentos no aprimoramento da qualidade da educação no país. Nesse sentido, com força de lei, o PNE caracteriza-se como metas a serem desenvolvidas ao longo de dez anos.

No primeiro PNE publicado em 2001, pela Lei nº 010172, a população penitenciária era contemplada em duas metas: uma que determinava a implantação “em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional” (BRASIL, 2001, on-line); e outra que orientava a realização de “estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD²², de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc.) para verificar o grau de escolarização da população” (BRASIL, 2001, on-line, nota nossa).

No entanto, da publicação do segundo PNE em 2014, constata-se um retrocesso a respeito do reconhecimento do direito da população penitenciária à educação, pois ela não está mais contemplada no documento dentre as metas estipuladas para os próximos dez anos.

Como já tratado nesse capítulo, em 2010 a ONU publicou as Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras (Regras de Bangkok), as quais o Brasil é signatário. Porém, somente em 2016 o Conselho Nacional de Justiça publicou uma tradução desse documento, no Dia Internacional da Mulher (oito de março). Ressalta-se tal evento pois na apresentação da tradução, assinada pelo então presidente do conselho, o Ministro Ricardo Lewandowski, há importantes posicionamentos discursivos a respeito da condição da população penitenciária feminina brasileira, dentre eles, que a realidade dessas mulheres é “tradicionalmente negligenciada” (BRASIL, 2016, p. 09). E, ainda, que:

²² PNDA é a sigla da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

O encarceramento de mulheres merece destaque. As mulheres em situação de prisão têm demandas e necessidades muito específicas, o que não raro é agravado por históricos de violência familiar e condições como a maternidade, a nacionalidade estrangeira, a perda financeira ou o uso de drogas. Não é possível desprezar, nesse cenário, a distinção dos vínculos e relações familiares estabelecidos pelas mulheres, bem como sua forma de envolvimento com o crime, quando comparados com a população masculina, o que repercute de forma direta as condições de encarceramento a que estão submetidas (BRASIL, 2016, p. 09).

Corroborando a afirmação da citação, um relatório anterior aos documentos citados, denominado “Relatório final do Grupo de Trabalho Interministerial – Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino”, publicado em 2008 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, já apontava as especificidades do perfil das mulheres que cumprem pena de privação de liberdade no Brasil.

De acordo com o relatório, diferentemente da população penitenciária masculina, as mulheres moravam com seus filhos e filhas antes de serem presas, geralmente a tutela dos menores passam aos avós maternos, evidenciando que recai às mulheres o ônus da criação dos filhos. As mulheres presas são abandonadas, recebendo pouca ou nenhuma visita. E não podem receber visita íntima, enquanto os homens são visitados regularmente. Quando acessam o direito ao trabalho durante a pena, as mulheres destinam seus rendimentos à família, assim como se esforçam para manter as relações familiares (BRASIL, 2008). Os dados deste relatório evidenciam que a realidade intramuros reproduz o que ocorre fora da prisão.

Historicamente, a ótica masculina tem sido tomada como regra para o contexto prisional, com prevalência de serviços e políticas penais direcionados para homens, deixando em segundo Plano as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina, que se relacionam com sua raça e etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, situação de gestação e maternidade, entre tantas outras nuances (BRASIL, 2016, p. 09).

Como a população masculina constitui a maioria dentre a população penitenciária brasileira, suas necessidades e especificidades acabam se sobrepondo às da população feminina. Essa realidade se mantém, também, devido à “grande deficiência de dados e indicadores sobre o perfil de mulheres em privação de

liberdade nos bancos de dados oficiais governamentais, o que contribui para a invisibilidade das necessidades dessas pessoas” (BRASIL, 2016, p. 09).

Conclui-se que desde a aprovação das Regras de Bangkok, as mulheres presas “não foram plasmadas em políticas públicas consistentes, em nosso país” (BRASIL, 2016, p. 10) e, nesse sentido, há que se expandir as ações especificamente para a realidade do contexto feminino no cumprimento das disposições normativas internacionais em direitos humanos.

Diante do resgate dos principais marcos históricos na gestão das políticas públicas em Educação na Prisão evidenciou-se, tanto no nível megassociológico²³ quanto no macrosociológico, uma evolução no sentido de imprimir força ao debate acerca da extensão do direito à educação ao ambiente penitenciário, bem como na elaboração de parcerias, propostas e ações para o desenvolvimento de políticas públicas democráticas fundamentadas nos direitos humanos.

Observou-se que em decorrência da influência das disposições de nível internacional no contexto brasileiro da gestão de políticas públicas em Educação na Prisão, as legislações brasileiras têm se posicionado discursivamente orientando acerca do monitoramento e a avaliação das ações educativas em ambiente prisional. Principalmente pelo incentivo à criação de sistemas de informação que possibilitem a elaboração de indicadores. Assim, a avaliação e o monitoramento das ações educativas no âmbito nacional caracterizam-se como instrumentos de controle e fiscalização das ações educacionais diante dos padrões de desempenho, metas e diretrizes educacionais impostas em nível global pelas organizações internacionais.

No entanto, como foi apresentado neste tópico, paralelamente às disposições normativas, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação realizou em 2009 uma avaliação das ações em Educação na Prisão no país de forma ampliada e com caráter mais participativo, na qual além de análises documentais também propiciou a escuta de profissionais e internos do sistema penitenciário envolvidos nas ações educacionais.

No que diz respeito à inclusão, diversidade e desigualdade de gênero, o âmbito da gestão das políticas públicas em Educação na Prisão, apesar de haver o reconhecimento da heterogeneidade e diversidade da população penitenciária,

²³ Esses níveis são compreendidos pela perspectiva da avaliação elaborada por Afonso (2003), o nível microsociológico abrange o contexto da sala de aula; o mesosociológico corresponde à instituição em todos seus aspectos; o nível megassociológico corresponde aos órgãos internacionais e multilaterais, já o macrosociológico ao âmbito nacional.

apresenta-se demasiadamente heteronormativo com o foco de suas ações e orientações à população masculina, tanto no nível megassociológico quanto no macrossociológico. Desde a LEP, quando se determina que os ambientes femininos sejam separados dos masculinos, até os marcos legais mais recentes, como as Regras de Bangkok que se apresentam como especificamente um corpo discursivo próprio das mulheres, tem seu *design* elaborado a partir do discurso existente e institucionalizado para a população masculina.

Isto é, a população feminina é tratada no discurso legal por meio de adaptações do discurso existente para a população masculina. Portanto, não se evidencia a elaboração de um discurso original pensado a partir da realidade das especificidades da população penitenciária feminina. Para além do reconhecimento da diversidade de gênero da população penitenciária, os documentos analisados até então não se posicionam acerca da questão do direito ao acesso à educação e sua relação com a diversidade do exercício da sexualidade. Para esta gestão de políticas públicas, fica bem evidente, há dois gêneros: masculino e feminino, sendo o primeiro a direcionar as tendências de *desing* das políticas públicas.

Ante ao panorama exposto, destacando a disposição do PEESP (BRASIL, 2011a) para que os Estados elaborem seus Planos estaduais de educação para o sistema penitenciário, no próximo tópico apresenta-se como o Estado do Paraná se apropriou dos discursos e das regulamentações nacionais no âmbito das políticas públicas em Educação na Prisão.

2.3 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARANAENSES PARA A EDUCAÇÃO NA PRISÃO

No contexto paranaense a oferta educacional em ambiente penitenciário, de acordo com informações históricas do Departamento Penitenciário Estadual (PARANÁ, 2017), iniciou com a inauguração da primeira penitenciária estadual, a Prisão Provisória de Curitiba, Penitenciária do Ahú, em 1909. Como o objetivo deste estudo é avaliar uma política de Educação na Prisão, esse tópico irá se deter nos marcos normativos da história da oferta de educação nas penitenciárias paranaenses.

A primeira regulamentação da oferta educacional no Estado do Paraná foi instituída em 1982, por meio da Resolução n.º 80/82, caracterizando-se como um

acordo de amparo técnico entre a Secretaria de Estado da Justiça (SEJU) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), no intuito de ofertar tanto para a população penitenciária quanto para os trabalhadores das penitenciárias, escolarização de 1º e 2º grau na modalidade de Ensino Supletivo (PARANÁ, 1982a). E pela Resolução n.º 161/82a, que permitia a esse mesmo público a realização dos exames para a certificação desse Ensino Supletivo, sendo esta forma de certificação atualizada quatro anos mais tarde pela Instrução Normativa nº. 02/86 do Departamento de Ensino Supletivo.

Um marco importante na extensão do direito à educação às penitenciárias paranaenses foi a criação da Escola Penitenciária (ESPEN) como unidade subdepartamental do Departamento Penitenciário do Paraná e da SEJU, por meio do Decreto nº 609 de 23 de julho de 1991. De início, a ênfase em suas ações era a capacitação dos trabalhadores das penitenciárias.

De acordo com o estudo de Mendes (2016), essa regulamentação propiciava uma oferta educacional nas penitenciárias somente no sentido das orientações e acompanhamentos para a realização dos Exames Supletivos, organizados pela SEED. Ou seja, para a certificação. A gestão das ações educacionais no ambiente prisional do Paraná seguiu nessa mesma orientação até o ano de 1995. A partir de então, seguindo os avanços nos debates nacionais, a visão reducionista acerca dessa oferta educacional iniciou sua ampliação com a oferta de educação escolar nas penitenciárias do Estado por meio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Com os avanços nos debates e nas regulamentações em nível nacional, a ESPEN foi aprimorando sua atuação na oferta educacional nas penitenciárias paranaenses. Um avanço importante nesse sentido ocorreu por meio da Resolução nº 141 da SEJU que em 2004 instituiu o Conselho Superior da Escola, que teve como principal ação a criação da Divisão de Educação, com a atribuição de monitorar as atividades educacionais desenvolvidas nas unidades penais em parceria com a SEED.

Para aprimorar a operacionalização da oferta de educação nas penitenciárias paranaense, em 2006, a SEED em parceria com a SEJU publicou a Resolução Conjunta nº 08/2006, estabelecendo as competências de cada Secretaria de Estado na promoção das ações em Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio dos CEEBJAs ou de ações pedagógicas descentralizadas.

Apesar de haver desde a instituição de penitenciárias no Estado do Paraná movimentos da administração penitenciária para o acesso à educação à população penitenciária paranaense, foi somente com o incentivo do PEESP (BRASIL, 2011a) que o Estado do Paraná instituiu a Educação na Prisão como uma política pública em 2012. Em parceria, a SEED e a SEJU publicaram em 2012 o “Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná” (PEESPP) por meio do Ofício Circular em Conjunto nº 01/2012, almejando:

[...] a garantia da escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional às pessoas em privação de liberdade, no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED (PARANÁ, 2012, p. 05).

No intuito de operacionalizar a extensão do acesso à educação à população penitenciária paranaense, contemplando todos os regimes de penas, esse documento estipula Planos de ações distintos, constituindo doze eixos: gestão; financiamento; organização da oferta de educação escolar; organização da oferta de educação não formal e da qualificação profissional; formação inicial e continuada dos profissionais; práticas pedagógicas e atendimento à diversidade; certificação; infraestrutura; material didático e literário; remição de pena pelo estudo; atendimento às crianças; acompanhamento, monitoramento e avaliação. As ações descritas, das quais algumas serão destacadas a seguir, foram determinadas a serem cumpridas no prazo de dois anos, sendo prevista uma avaliação e reorientação deste Plano no ano de 2014.

Convergindo com as tendências nacionais da Educação na Prisão, o conteúdo do Plano paranaense contempla em seu discurso as disposições das legislações federais vigentes no âmbito penitenciário (LEP, CF/88, LDB, PNESP etc.). Sendo assim, constata-se a incorporação de várias preconizações federais no texto estadual, no sentido de organizar o acesso à educação por meio da EJA, integrando-o ao sistema educacional do Estado e do país, possibilitando ao egresso sua continuidade, bem como observando os demais aspectos desta oferta pela perspectiva das orientações federais, mas sem sinalizar um avanço nas disposições do Plano estadual diante do percurso percorrido até então.

Além dos Planos de ações para a Educação na Prisão no Estado, o documento dedicou-se à explanação do histórico do acesso à educação no estado e traz dados do perfil socioeducacional de alguns estabelecimentos penais. Percebe-se que houve uma preocupação em adicionar ao Plano um caráter pedagógico, no sentido de exprimir a relevância desta oferta educacional para o contexto social do Estado, além de fundamentar teoricamente os posicionamentos a respeito de conceitos empregados.

Tal preocupação evidencia-se pela redação do discurso no estilo acadêmico, com citações e epígrafes de autores prestigiados na área da Educação; assim como pela destinação de todo um tópico do documento, denominado “Concepções Fundamentais e Norteadoras da Educação no Sistema Prisional” (PARANÁ, 2012, p. 18), para a explanação de concepções teóricas em educação e sua atribuição social no ambiente penitenciário.

Dentre as ações planejadas, destacam-se a elaboração das Diretrizes Estaduais de Educação no Sistema Prisional; a formulação de projetos políticos pedagógicos observando as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA nas Prisões e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica; a adequação das salas de aulas com recursos multifuncionais, bem como equipá-las apropriadamente para oferecer atendimento educacional especializado; a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos com abordagem teórica e metodológica condizente com as especificidades da Educação na Prisão; a construção de bibliotecas e espaços de leitura, bem como ampliação dos acervos literários (PARANÁ, 2012). Na realização das ações, o Plano orienta que elas sejam elaboradas e executadas em parceria entre as Secretarias de Estado de Justiça e da Educação, com as universidades, organizações da sociedade civil e parcerias público-privadas.

Tendo em vista o propósito geral deste trabalho, ressaltam-se as preconizações paranaenses para a avaliação das ações promovidas pelo PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Como mencionado anteriormente, a publicação do Plano em 2012 determinou sua atualização em 2014, após o processo da avaliação das ações realizadas desde sua publicação. Para que a avaliação seja exequível, o Plano determina a criação do código de curso específico para a Educação na Prisão no cadastro do Censo Escolar, aprimorando a geração de estatísticas que

possibilitem a elaboração de indicadores socioeducacionais acerca da população penitenciária paranaense (PARANÁ, 2012).

Orienta ainda que o acesso e o registro da trajetória escolar do educando sejam aprimorados por meio da elaboração de normas técnicas referentes ao fluxo destas informações, permitindo a obtenção de dados de outros Estados. Nesse sentido, o Plano esclarece que:

No Paraná, o Departamento de Legislação Escolar/SEED adota o mesmo procedimento de registro escolar para todos os alunos, independente do ensino e da modalidade em que estão matriculados. Assim, todas as informações e registros dos alunos dos estabelecimentos de ensino que atendem às unidades penais são resguardados em bancos de dados da CELEPAR (Central ABC), órgão responsável pelo sistema de informatização. Através do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e do Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), a emissão de documentação escolar pode ser realizada em qualquer momento e em qualquer local do Estado (PARANÁ, 2012, p. 86).

Para viabilizar o monitoramento e a avaliação das ações em Educação na Prisão do Estado, o PEESPP (PARANÁ, 2012) resolve que é atribuição do Secretário de Estado da Educação designar anualmente uma Comissão de Avaliação para verificar o desenvolvimento das ações e o desempenho funcional dos servidores públicos da SEED e “concluir pela continuidade ou cessação da prestação de serviços” (PARANÁ, 2012, p. 79). E enfatiza tal disposição:

Segundo Resolução CNE/CEB nº 02/10 é importante e necessário a institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social. Para tanto, é obrigatório tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob responsabilidade do poder público (PARANÁ, 2012, p. 86).

A inclusão da população penitenciária no processo avaliativo do Plano está prevista com a preconização da promoção de ações para “apoiar, incentivar e provocar a participação dos educandos em avaliações internas e externas realizadas pela Instituição” (PARANÁ, 2012, p. 174). Inclui no processo de avaliação a participação das organizações da sociedade civil “representativos da educação nas prisões na Comissão Estadual da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Jovens e Adultos, legitimando a representação do sistema penitenciário”

(PARANÁ, 2012, p. 91). E, por fim, a partir de sua publicação, o PEESPP resolve que:

Será garantido o acompanhamento, monitoramento e controle social para o cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação nas Prisões, através de Conselho e/ou Comissão Estadual de Educação Prisional, respeitando a representatividade dos diversos segmentos envolvidos (órgãos governamentais, entidades da sociedade civil organizada e representantes dos presos) para definição das Políticas de Educação nas Prisões (PARANÁ, 2012, p. 142).

A atenção discursiva dedicada ao Plano, às ações de monitoramento e avaliação da oferta de Educação na Prisão do Estado representa um avanço na cultura avaliativa das políticas públicas. Uma vez que se declara a esse processo para além da geração de estatísticas e de fiscalizar e controlar os gastos públicos destas ações educativas, preconizando a criação de conselhos e realização de seminários, em uma perspectiva aparentemente mais democrática, incentivando o controle social pela participação e o debate entre os agentes de Estado, a população penitenciária e a sociedade civil. A esse respeito, concorda-se com Lima e Marran (2013, p. 45) quando afirmam:

O aperfeiçoamento do planejamento avaliativo ou a cultura de avaliação confere aos atores sociais condições de analisarem como suas políticas públicas estão sendo ou não, qual o seu grau de validade frente às demandas sociais identificadas ao longo de determinado tempo e intervenções. Daí a necessidade de maior discussão não somente sobre os instrumentos da avaliação em si, mas sobre quais critérios se assentam as políticas públicas, em caso específico, o papel que a educação tem no Plano estratégico de desenvolvimento do país e as induções estabelecidas para a sua consecução.

No entanto, essa constituição de comissões anuais para avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012) não ocorreu. O que se encontra, enquanto dados oficiais do Estado do Paraná a respeito do monitoramento e avaliação da Educação na Prisão, são relatórios anuais desenvolvidos pela secretaria responsável pela administração penitenciária no Estado em cada ano. Os conteúdos dos relatórios são predominantemente estatísticos, exprimindo o número de cursos ofertados, de docentes, de matrículas, de concluintes. Em suma, consistem em dados quantitativos acerca da Educação Básica, da qualificação profissional e da remição pela leitura. Os relatórios foram publicados anualmente, no período que compreende

os anos entre 2013 e 2017, e estão disponíveis no site do DEPEN/PR²⁴. Sendo os dois primeiros relatórios referentes aos anos 2013 e 2014 e elaborados e publicados pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos e os demais pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária.

Destaca-se uma mudança significativa no tratamento das questões penitenciárias no Paraná e, consequentemente, da educação em âmbito prisional, com a migração da administração penitenciária para a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária no ano de 2015. Esta mudança parece divergir das proposições mais atualizadas acerca da administração penitenciária. Especificamente no que diz respeito à educação, preconiza-se uma administração consciente dos direitos dos sujeitos em privação de liberdade, enquanto possibilidade de promover o seu desenvolvimento e sua inclusão social (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Como complementa Assumpção (2010, p. 101):

À Educação e aos seus profissionais tem sido atribuída uma função secundária, em relação às instâncias jurídicas e burocráticas, na avaliação para a tomada de decisões referente à pena. Com isso, há ênfase na disciplina e na segurança em detrimento das abordagens voltadas para o desenvolvimento pessoal e na inserção social.

A ausência da avaliação do Plano paranaense, em relação às suas disposições, constitui um prejuízo para as ações educacionais, as quais subsidia no Estado. Para além da possibilidade de (re)orientar as ações do PEESPP (PARANÁ 2012), em sua atualização o processo de avaliação é necessário para a projeção de orçamento e captação de recursos financeiros para o desenvolvimento e ampliação de suas ações, bem como para sua transparência e auditoria. Neste processo de avaliação, a participação dos sujeitos que desenvolvem a política em cada instituição penal se faz necessária, pois possibilitam a aproximação com a realidade na qual a política se insere.

Como Ball *et al.* (2016) orientam, toda política é atuada, isto é, desenvolvida em ações, também em função do seu contexto mesossociológico. Isso significa que em cada local, neste caso em cada instituição penitenciária, os profissionais da educação ao recepcionarem a política de Educação na Prisão, que subsidia suas ações docentes, irão interpretá-la e realizar suas ações de acordo com suas próprias

²⁴ Para conferir os relatórios na íntegra, acessar:
<<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=236>>.

experiências profissionais, de formação, em negociações entre as diferentes interpretações e disposições dos demais profissionais envolvidos, bem como da disponibilidade dos recursos da instituição para a operacionalização das ações orientadas.

Destaca-se como uma peculiaridade do sistema penitenciário a inserção da escola nesse ambiente, pois se caracteriza como uma instituição dentro de outra instituição. Desta maneira, a escola no ambiente penitenciário está submissa às normas de segurança, bem como todas as atribuições da instituição penitenciária, a qual se insere.

A esse respeito, diante dessa peculiaridade, acerca da agenda, do calendário e do horário das atividades educacionais, o PEESPP (PARANÁ, 2012, p. 84) orienta que:

Os horários de atendimento escolar são definidos em acordo com as direções dos CEEBJA e estabelecimentos penais, considerando a movimentação dos alunos pelos agentes penitenciários, que depende de troca de turno e números de algemas. O número de alunos por sala é estabelecido de acordo com as normas de segurança e a metragem das salas de aula, sendo que nem todas são adequadas, pois foram adaptadas para funcionar como salas de aulas. As principais regras de funcionamento da escola são estabelecidas em reuniões realizadas nas unidades com os diretores do estabelecimento penal e CEEBJA, chefes de segurança, professores, pedagogas.

Compreende-se que (em condições ideais) o acesso à educação em cada penitenciária do Estado será garantido, posto em exercício, por dinâmicas de atuações diferentes, específicas de acordo com o contexto local, apesar de todas as instituições e ações educacionais estarem submissas à mesma regulamentação. Pode-se dizer que a finalidade da política é estender o acesso à educação à população penitenciária, porém os meios pelos quais esse acesso será garantido terão especificidades de acordo com cada instituição penitenciária.

Ao projetar o futuro do exercício da PEESPP (PARANÁ, 2012), um estudo da SEJU constatou que, diante das condições estruturais do sistema penitenciário, as progressões na oferta da educação escolar na modalidade presencial teriam um limite de atendimento: poderá acolher no máximo 60% da demanda educacional dessa população (PARANÁ, 2012). Considerando o aumento da população carcerária, o Plano responsabiliza as Secretarias de Estado pelo enfrentamento deste impasse na busca de propostas educacionais alternativas.

Tendo em vista essas condições da estrutura social que exclui e, em parte, leva à própria condição de aprisionado, é que se defende uma educação formal de qualidade, seja majoritariamente presencial ou como complementação da educação presencial (PARANÁ, 2012, p. 95).

Como apontado anteriormente, a partir de 2014 o PEESPP “será atualizado sempre que necessário, considerando os avanços legais ou a publicação de marcos legais recentes” (PARANÁ, 2012, p. 142). Em convergência com tais disposições, em 2014 foi realizado um diagnóstico das ações promovidas desde a promulgação do PEESPP e, em consequência disto, em 2015 o PEESPP foi atualizado. No entanto, tal diagnóstico não se constitui como uma avaliação, pois não foi realizado em acordo com as disposições do Plano acerca do monitoramento e avaliação.

Enquanto consequência, observa-se que a atualização realizada consistiu, na verdade, em uma adaptação do corpo textual da primeira edição do Plano publicado em 2012 com a retirada do eixo destinado ao monitoramento que preconizava, sobretudo, acerca do controle social das ações em Educação na Prisão no Estado; e acrescido de dois anexos: um com dados estatísticos do diagnóstico das ações realizadas entre o período de 2012, desde a instituição do PEESPP, até 2014; e o outro com metas de ações, nos mesmos eixos mencionados anteriormente – antes doze, agora onze com a exclusão do eixo monitoramento. O que se observa na segunda edição é um caráter técnico na redação e disposição textual, divergindo do texto de 2012, como se demonstra nas Figuras 1 e 2 abaixo:

Figura 1 – Eixo Atendimento à diversidade e inclusão – PEESPP (2012)

X. ATENDIMENTO À DIVERSIDADE E INCLUSÃO

No Paraná, como em todo o sistema prisional brasileiro, a população privada de liberdade caracteriza-se como público bastante heterogêneo, com acentuada diversidade etária, etnicorracial, sociocultural, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero. Neste contexto, a oferta de educação no sistema prisional deve contemplar toda essa diversidade de sujeitos, através da elaboração e implementação de uma legislação específica, compreendida como instância de construção coletiva que respeite os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e a participação social, representando mais do que um documento e caracterizando-se como um dos meios de viabilizar a escola democrática e de qualidade para todos e todas.

Nesse sentido, é importante garantir o acesso à escolarização, através da modalidade EJA, a todas as pessoas em privação de liberdade em todos os níveis da Educação Básica, Profissional e Técnica. É importante disponibilizar aos alunos, com necessidades especiais, os diversos tipos de apoio pedagógico especializado, bem como as flexibilizações curriculares requeridas pelo processo educacional especializado. Assim, será garantida a aceleração da escolaridade aos alunos com altas habilidades/superdotação, de acordo com o seu desempenho escolar e a acessibilidade aos alunos surdos, através de Tradutor/Intérprete de Libras, nos Ensinos Fundamental e Médio.

É dever do Estado assegurar esse atendimento diferenciado, podendo estabelecer parcerias e firmar convênios, preferencialmente, com instituições públicas para atendimento e acompanhamento às necessidades de saúde, física e psíquica, apresentadas pelos alunos e profissionais das unidades prisionais.

Nos estabelecimentos penais femininos, através das Secretarias de Educação e Justiça e Cidadania, deverão ser asseguradas as políticas públicas de Estado relacionadas à educação, saúde, direitos humanos e demais especificidades no atendimento às mulheres.

Nas unidades penais paranaenses, não há espaços adequados que garantam a acessibilidade arquitetônica aos cadeirantes ou pessoas com necessidades

Fonte: Paraná (2012, p. 113).

Figura 2 – Eixo Atendimento à diversidade e inclusão – PEESPP (2015)

EIXO: DIVERSIDADE E INCLUSÃO

N.º	OBJETIVOS	AÇÕES	METAS	PRAZO DE EXECUÇÃO	MONITORAMENTO		RESPONSÁVEIS
					INDICADORES DE RESULTADO	PRAZO	
01	Universalizar o acesso à escola e o direito à Educação às pessoas privadas de liberdade.	Implementar estratégia pedagógica para o acesso, permanência e a aprendizagem do educando público alvo da Educação Especial em prisões.	Assegurar aos educandos público alvo da Educação Especial, os diversos tipos de apoio pedagógico especializado e as flexibilizações curriculares requeridas pelo processo educacional especializado.	A partir de 2015	Número de participantes	2016	SEED / SESP-DEPEN
			Promover adaptações arquitetônicas, aquisições de tecnologias assistivas e mobiliários adaptados para atender os educandos público alvo da Educação Especial nos espaços em prisões.	A partir de 2015	Número de escolas adaptadas em relação às escolas existentes.	Anual	SEED / SESP SEAE
		Contemplar, em todos os níveis da Educação Básica, as questões da diversidade e da inclusão social.	Inserir no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas as questões da diversidade e da inclusão social em cumprimento ao Parecer N.º 01/2009 do Conselho Estadual de Educação - CEE e do Parecer N.º 04/2009 do Ministério Público do Paraná.	2015	Número de apenados atendidos	Anual	SEED / SESP
			Inserir no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas as temáticas de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, em cumprimento às Leis Federais N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008.	2015	Número de apenados atendidos	Anual	SEED / SESP
		Oportunizar acesso ao esporte e lazer às pessoas em privação de liberdade.	Promover parcerias ou convênios para garantir o acesso ao esporte e lazer às pessoas em privação de liberdade.	2015	Publicação e celebração dos termos / Número de participantes	Anual	SEED / SESP / SEET / IES
		Oportunizar acesso à arte e cultura às pessoas em privação de liberdade	Ofertar e fomentar ações educativas de cunho artístico e cultural nos estabelecimentos penais.	2015	Número de participantes.	Anual	SEED / SESP / SEEC / IES
		Oportunizar ações educacionais que possibilitem a prevenção e conscientização sobre saúde do homem e da mulher.	Promover parcerias ou convênios para o desenvolvimento das ações de prevenção e conscientização de saúde física e psíquica apresentadas pelos educandos e profissionais que atuam nas prisões	2015	Publicação e celebração dos termos / Número de participantes.	Anual	SEED / SESP / SESA SETI / IES

Fonte: Paraná (2015, p. 82).

As propostas de ações publicadas em 2015 continuam com as mesmas direções da primeira edição do Plano. Evidencia-se, no entanto, pela forma superficial e técnica que foram tratados tanto o texto quanto os dados do diagnóstico das ações, que as alterações realizadas parecem mais um cumprimento de obrigação diante da política que determina a atualização de seu Plano de ações.

Diferentemente do Plano de 2012, a versão de 2015 não traz dados específicos de cada instituição penal, nem ao menos distingue as estatísticas de acordo com os índices da população penitenciária masculina e da feminina do Estado. Enquanto objeto de avaliação, as duas versões serão analisadas enquanto documentos e enquanto sua materialização no contexto da prática.

Após esta análise e contextualização do objeto de pesquisa da presente tese, no próximo capítulo apresenta-se uma análise das produções acadêmicas do campo da Educação na Prisão publicadas no Brasil em forma de teses e dissertações.

CAPÍTULO 3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL: O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS (2001-2018)

Este capítulo apresenta a análise das produções acadêmicas na forma de teses e dissertações sobre Educação Prisional no Brasil, defendidas no período de 2001 a 2018. Organizado em 7 (sete) seções secundárias, este capítulo apresenta uma revisão de literatura sistemática, em concordância com as orientações de Mainardes (2006, p. 08), no intuito de “mapear as pesquisas sobre determinado tópico, bem como sintetizar as temáticas abordadas, as abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e sínteses das conclusões”.

Em acordo com tal indicação e considerando o contexto acadêmico brasileiro, por meio de um levantamento realizado no Banco de Teses tornado público no Portal da Capes, utilizando-se como referência de busca as palavras “Avaliação” e “Educação Prisional”, constatou-se a escassez de produções que tratam especificamente da avaliação de uma política ou programa em Educação na Prisão no país.

Por esse motivo, ampliou-se a busca utilizando-se somente as palavras “Educação Prisional”, entre os anos de 1984 e 2018, período que inicia no ano de instituição da LEP que preconizava a assistência educacional aos sujeitos presos finalizando-se no ano da realização da revisão de literatura. No entanto, foram encontradas publicações somente no período que compreende os anos de 2001 até 2018. Dentre os trabalhos encontrados foram selecionados para a presente revisão todos os que tratavam da avaliação de políticas educacionais no âmbito prisional e os que analisaram as políticas de Educação na Prisão no país. O resultado encontrado indica a pertinência da investigação da temática, bem como a necessidade de explorar as discussões acerca da Educação na Prisão no Brasil em interseção com a avaliação de políticas educacionais.

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS ACERCA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL

Foram mapeadas as produções científicas sobre Educação Prisional no Brasil, defendidas no período entre os anos 2001 e 2018. A abordagem empregada para análise dos dados integrou os métodos quantitativo e qualitativo, pois se acredita na contribuição empírica desta integração. Nesta perspectiva, os resumos das produções encontradas foram analisados em três etapas: na primeira etapa as produções científicas foram organizadas conforme a natureza, o ano de publicação, a instituição de origem, a localização, o programa de pós-graduação e a instituição penal; na segunda etapa os resumos das publicações foram categorizados para análise; por fim, a terceira etapa consistiu na aplicação do *software* IRAMUTEQ para a análise de conteúdo dos resumos das produções.

A busca pelas produções acadêmicas na forma de teses e de dissertações foi realizada no primeiro semestre de 2018 nas principais bases de dados acadêmicos: no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na Plataforma Sucupira e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações das principais universidades paranaenses: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)²⁵.

Houve o cuidado em manter o mesmo termo para a busca nas diferentes bases de dados. A palavra-chave utilizada foi “Educação Prisional”. Por meio dela foram selecionados 38 (trinta e oito) trabalhos acadêmicos para esta revisão de literatura. Dentre eles, 13 (treze) teses e 25 (vinte e cinco) dissertações. Somente três dissertações foram desenvolvidas em programas de mestrado profissional. As demais produções mapeadas foram vinculadas à modalidade de pós-graduação acadêmica.

²⁵ Sites das bases de dados consultadas, de acordo com a ordem de apresentação no texto: <http://bancodeteses.capes.gov.br>; <http://bdttd.ibict.br/vufind>; <http://tede.unioeste.br/tede>; <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>; <http://www.pucpr.br/biblioteca/bibliotecadigital.php>; http://www.bibliotecadigital.uel.br/teses_dissertacoes.php; http://nou-rau.uem.br/nou-rau/teses_dissertacoes.php; http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/index.php; http://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html; http://tede.unicentro.br/tde_busca/index.php.

Supõe-se que o maior número de dissertações em detrimento do número de teses ocorre devido à menor oferta de programas de pós-graduação em nível de doutorado no país²⁶, assim como ao fato da Educação na Prisão enquanto uma área da educação estar ainda em processo de desenvolvimento e consolidação, uma vez que as políticas e os programas que efetivamente instituíram essa prática educacional no país ganharam pauta na agenda política e governamental de maneira mais vigorosa a partir do ano 2005.

Nesse sentido, há a necessidade de desenvolver estudos exploratórios no âmbito da Educação na Prisão que emergem da recente preocupação política em estender o direito à educação à população penitenciária brasileira. E, assim, as dissertações desempenham sua atribuição acadêmica, social e política esclarecendo e caracterizando as peculiaridades das práticas educacionais no ambiente prisional, uma vez que as teses especificam mais suas análises dependendo de um conhecimento já consolidado a respeito da temática abordada.

Para a busca das publicações acadêmicas foi delimitado o período entre os anos de 1984 e 2018, que compreendem a instituição da Lei de Execução Penal de 1984 (LEP), que já preconizava a assistência educacional²⁷ à população penitenciária, e o ano de desenvolvimento da presente revisão (2018). Embora seja amplo o período estipulado para a busca, foram encontradas pesquisas publicadas somente entre os anos de 2001 e 2018, período que caracteriza o recorte temporal desta revisão.

Observa-se por meio da Tabela 1 que oito trabalhos foram publicados no ano de 2016, sendo este o ano que concentra o maior número de publicações. A distribuição das pesquisas de acordo com o ano de publicação está apresentada na Tabela 1:

²⁶ De acordo com um levantamento realizado em 2011 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), no Brasil havia 122.295 estudantes de pós-graduação, dentre eles 76.323 cursavam mestrado acadêmico, 4.008 mestrado profissional e 41.964 doutorado (BRASIL, 2018).

²⁷ “Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. [...] Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984b, on-line).

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre Educação Prisional – Brasil 2001-2018

Ano	2001	2003	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Quantidade	1	1	1	1	1	1	6	6	1	3	2	8	5	1

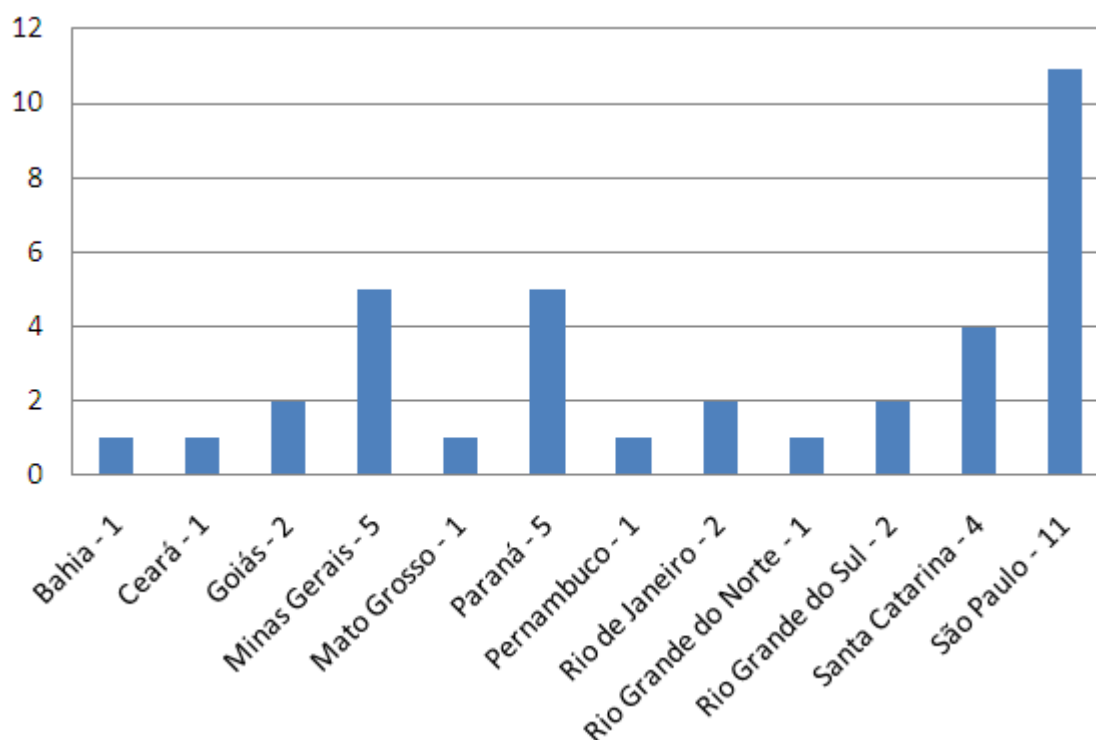
Fonte: Dados oriundos do levantamento das produções acadêmicas pelas autoras (2018).

Observa-se que os anos em que ocorreram o maior número de publicações foram 2016, 2012 e 2011, que somados correspondem a mais da metade dos trabalhos incluídos nesta análise. Acredita-se que o aumento de produções acadêmicas nesse período resulta dos debates promovidos pelos incentivos das organizações internacionais, a partir de 2005, que movimentaram as Secretarias de Estado da Justiça e da Educação no sentido de aumentar e/ou aperfeiçoar a oferta da assistência educacional no ambiente prisional do país.

Além disso, a partir de 2011 houve um maior incentivo político e normativo federal em expandir a oferta de educação nas prisões por meio da publicação do “Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional” (BRASIL, 2011a), preconizando a cada Estado da Federação o desenvolvimento de seus próprios Planos estaduais para a Educação na Prisão. Consequentemente, houve o aumento do interesse acadêmico em documentar, descrever e refletir sobre esse novo Plano político no âmbito da Educação na Prisão.

A maioria dos programas de pós-graduação vinculados às pesquisas são de universidades do Estado de São Paulo (onze trabalhos), seguido por Minas Gerais (cinco trabalhos), Paraná (cinco trabalhos) e Santa Catarina (com quatro trabalhos), como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Produção acadêmica sobre políticas de Educação Prisional desenvolvidas nos Estados brasileiros – Brasil (2001- 2018)



Fonte: Dados oriundos do levantamento das produções acadêmicas pelas autoras (2018).

Constatou-se também uma grande diversidade em relação aos programas de pós-graduação nos quais as pesquisas foram desenvolvidas, observando-se 13 (treze) áreas acadêmicas diferentes. A esse respeito, a maioria das pesquisas incluídas nessa revisão está vinculada aos programas de pós-graduação em Educação, com vinte e quatro publicações; seguida das Ciências Sociais, com três publicações. Portanto, compreende-se que a temática “Educação Prisional” é complexa e que seu entendimento depende de outras áreas do conhecimento, pois a própria instituição e a garantia da assistência educacional no ambiente prisional está vinculada a dois ministérios: ao da Justiça e ao da Educação.

O Quadro 1 apresenta o campo de investigação no qual as pesquisas foram realizadas. Nele é possível observar os pares: instituição de ensino superior que subsidia a pesquisa e a instituição penitenciária elencada como local de cada pesquisa analisada nesta revisão de literatura.

Quadro 1 – Distribuição dos pares universidade e instituição penitenciária tomada como lócus da pesquisa – Brasil (2001- 2018)

UNIVERSIDADE	INSTITUIÇÃO PENAL	UNIVERSIDADE	INSTITUIÇÃO PENAL
PUC/GOIÁS	Sistema Penitenciário Brasileiro	UFSCAR	Escola do Complexo Penitenciário do Amapá
PUC/GOIÁS	Sistema Penitenciário de Goiás	UFT	Sistema Penitenciário do Tocantins
UEM	Sistema Penitenciário do Paraná	UFSM	Presídio Regional de Santa Maria
UEPG	Penitenciária Estadual de Maringá	UFU	Penitenciária de Uberlândia
UFBA	Penitenciária Lemos de Brito	UMA	Penitenciária de Uberaba
UFC	Sistema Penitenciário Brasileiro	UNESP	Centro de Ressocialização Feminino de Araraquara
UFC	Sistema Penitenciário do Ceará	UNESP	Sistema Penitenciário de São Paulo
UFF	Sistema Penitenciário Brasileiro	UNESP	Penitenciária de Três Lagoas
UFJF	Penitenciária Odenir Guimarães		
UFMG	Cadeia Pública João Carlos da Silva e Presídio Milton Dias Moreira	UNESP	Sistema Penitenciário Paulista
UFMG	Penitenciária José Maria Alkmin	UNICAMP	Estabelecimento Penal de Paranaíba
UFMT	Centro de Ressocialização de Cuiabá	UNICAMP	Penitenciária Talavera Bruce
UFPE	Colônia Penal Feminina do Recife e Presídio Professor Aníbal Bruno	UNISINOS	Presídio Feminino Madre Pelletier
UFPR	Sistema Penitenciário Brasileiro	UNIOESTE	Penitenciária Estadual de Cascavel
UFRN	Penitenciária de Segurança Máxima de Mossoró	UNIOESTE	Penitenciária Industrial de Cascavel
UFSC	Penitenciária de Florianópolis	UNIRIO	Presídio Evaristo de Moraes masculina
UFSC	Presídio Feminino de Florianópolis	UNOCHAPECÓ	Penitenciária Agrícola de Chapecó masculino
UFSC	Presídio Feminino de Florianópolis	UNOESTE	Sistema Penitenciário Brasileiro
UFSCAR	Centro de Ressocialização de Rio Claro	USP	Sistema Penitenciário Brasileiro

Fonte: Dados oriundos do levantamento das produções acadêmicas pelas autoras (2018).

Os dados expostos no Quadro 1 nos permitem observar que a maioria das pesquisas apresentam a combinação dos pares instituição de ensino superior de realização da investigação e a instituição penitenciária localizadas no mesmo território. Além disso, dentre os 31 (trinta e um) estabelecimentos penais, apenas

cinco são destinados à população feminina. Esta última constatação representa um menor interesse dos pesquisadores em descrever a extensão das políticas e programas educacionais nas instituições penais femininas. No entanto, esta questão do predomínio de pesquisas sobre a população penitenciária masculina em detrimento da feminina circunscreve uma questão mais complexa de nossa sociedade: a da desigualdade de gênero.

Após a leitura das produções acadêmicas que compõem essa revisão, foram delimitadas as categorias²⁸ de análise de acordo com a especificidade da população penitenciária abordada pela pesquisa. As categorias foram delimitadas de acordo com o *lôcus* de pesquisa. Neste processo, constatou-se que as publicações trataram das políticas e dos programas educacionais no âmbito prisional direcionadas à população penitenciária masculina, ou feminina, ou ainda, de maneira mais generalista, abordando a política e o sistema penal brasileiro em sua conjuntura federal e/ou estadual sem ir a campo.

Da análise das produções mapeadas emergiram quatro categorias. São elas:

- a) Categoria I: pesquisas realizadas em instituições penais para a população masculina (23 produções);
- b) Categoria II: pesquisas realizadas em instituições penais para a população feminina (seis produções);
- c) Categoria III: pesquisas realizadas em duas instituições penais concomitantemente, sendo uma para a população masculina e a outra para a feminina (uma produção);
- d) Categoria IV: pesquisas sobre as políticas educacionais para o sistema penitenciário, sem focar a análise em uma instituição penal (oito produções).

O Quadro 2 apresenta a distribuição das produções acadêmicas mapeadas conforme as categorias traçadas indicando a autoria e o ano de publicação.

²⁸ O termo categoria é utilizado neste capítulo no sentido de classe, agrupamento das produções acadêmicas analisadas conforme a similaridade do objeto de investigação (CATEGORIA, 2019).

Quadro 2 – Produções acadêmicas que compõem a revisão de literatura dispostas em função da categoria de análise, seus respectivos autores e ano de publicação – Brasil (2001-2018)

CATEGORIA	AUTOR (ANO)
Categoria I: Pesquisas realizadas em instituições penais para a população masculina (23 produções)	Abreu (2008); Amorin (2001); Bastos (2012); Bózio (2017); Campos (2015); Diniz (2014); Ferreira (2016); Fonseca (2011); Rogowski (2017); Hillesheim (2016); Manfrin (2016); Oliveira (2012); Pereira (2012); Rocha (2016); Serrado Júnior (2009); Silva (2011a); Silva (2012); Aguiar (2012); Araujo (2005); Betim (2018); Garutti (2015); Seidel (2017); Souza (2017).
Categoria II: Pesquisas realizadas em instituições penais para a população feminina (seis produções)	Barth (2003); Cunha (2011); Gomes (2013); Miranda (2016); Nonato (2010); Santos (2014).
Categoria III: Pesquisas realizadas em duas instituições penais concomitantemente, sendo uma para a população masculina e a outra para a feminina (uma produção)	Mendes (2011).
Categoria IV: Pesquisas sobre as políticas educacionais para o sistema penitenciário, sem focar a análise em uma instituição penal (oito produções)	Coimbra (2016); Duarte (2016); Lima (2014); Moreira (2016); Passos (2012); Ribeiro (2017); Silva (2011b); Silva Junior (2011).

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir da leitura e da análise das produções acadêmicas, é possível apontar que as pesquisas das Categorias I, II e III ao mesmo tempo em que descrevem e analisam as ações de programas educacionais desenvolvidas no ambiente de uma instituição penitenciária brasileira, dialogam com o conteúdo das políticas públicas nacionais e estaduais que instituíram e possibilitaram o desenvolvimento dessas ações. A atenção destas pesquisas centra-se nos aspectos organizacionais e pedagógicos dos programas educacionais no contexto prisional.

As teses e as dissertações que compõem as Categorias I e II se diferenciam na definição das populações às quais se destinam, a Categoria I ocupa-se com a população penitenciária masculina enquanto a Categoria II, a feminina.

A Categoria I engloba a maioria das produções mapeadas, as quais tiveram como *lôcus* penitenciárias para a população masculina, evidenciando a predominância da produção do conhecimento a respeito da Educação Prisional direcionada à população penitenciária masculina e suas especificidades; enquanto as pesquisas da Categoria II foram realizadas em penitenciárias para a população feminina.

A Categoria III, que abarca somente uma pesquisa – Mendes (2011) –, apesar de ter como *lôcus* dois ambientes distintos, um feminino e outro masculino, realiza uma análise descritiva das políticas e dos programas educacionais nessas

instituições, sem focar a argumentação nas questões de gênero emergentes da divergência na atuação das políticas e das práticas educacionais ofertadas para as diferentes populações.

Quanto às pesquisas referentes à Categoria IV, constatou-se que elas utilizam diferentes enfoques teórico-metodológicos para as análises documentais das políticas públicas nacionais e estaduais que têm como objetivo estender o direito à educação à população penitenciária, sem analisar o contexto das ações educativas em uma instituição penal específica.

A carência de estudos em avaliação das políticas educacionais no âmbito prisional foi observada no mapeamento realizado, pois dentre as 38 (trinta e oito), somente três produções acadêmicas mencionam a avaliação e estão compondo a Categoria IV.

Cabe destacar, diante do objetivo geral da presente tese de avaliar a política de Educação Prisional paranaense, a tese de Garutti (2015) que compõe a Categoria I e as dissertações de Silva (2011a) e de Lima (2014) da Categoria IV. Os autores se propuseram a analisar o arcabouço de políticas de Educação na Prisão do país e utilizaram em suas pesquisas o termo “avaliação de políticas”, porém o referencial teórico utilizado por estes autores não corresponde ao da teoria da avaliação educacional, especificamente da avaliação de políticas e programas educacionais. Ou seja, o método e o referencial teórico definidos pelos pesquisadores ao redigirem suas análises das políticas públicas educacionais não se caracterizam como o de avaliação de políticas e programas.

Nesse sentido, de acordo com as orientações de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação formal caracteriza-se como um campo no qual a prática de avaliar os diversos objetos educacionais é concebida e fundamentada por meio de perspectivas teóricas e metodológicas específicas construídas empiricamente.

Nas seções que seguem, expõem-se as convergências e divergências entre as análises dos achados empíricos das produções acadêmicas que compõem cada categoria de análise estipulada nesta revisão de literatura.

3.2 PESQUISAS REALIZADAS EM INSTITUIÇÕES PENAIS PARA A POPULAÇÃO MASCULINA

Nesta seção estão os resultados das análises das pesquisas agrupadas na Categoria I desta revisão de literatura. Os estudos que a compõem expõem um panorama acerca da realidade nacional, a respeito da interpretação e da tradução das políticas federais e estaduais para o desenvolvimento dos programas educacionais no ambiente prisional.

A partir de pesquisas qualitativas que analisam programas específicos de educação ofertados em penitenciárias pelo território nacional, os pesquisadores dialogam com autores das Ciências Sociais, de abordagem epistemológica crítica, como Erving Goffman, Karl Marx, Michel Foucault e Paulo Freire, para redigir suas reflexões e documentar o conhecimento acerca da realidade educacional na qual se debruçaram no desenvolvimento de suas investigações.

A seguir apontam-se as principais convergências encontradas entre os resultados dos estudos da Categoria I, bem como o panorama da Educação na Prisão no país descrito por meio deles.

Todas as produções desta categoria destacam o papel disciplinador e de controle dos corpos, das mentes, que a instituição penal exerce ao sujeito em cumprimento de pena privativa de liberdade, atribuição essa muito bem esclarecida por Foucault (1999) em sua obra “Vigiar e Punir: história da violência nas prisões”.

Souza (2017) destaca que os docentes das escolas em prisões também são afetados pelas características peculiares destas instituições, pois ficam “entre questões que envolvem a educação e outras que se situam no processo prisional e precisa saber de que forma elaborar todo esse processo dicotômico, de maneira a atuar de forma clara em sua profissão nesse contexto” (SOUZA, 2017, p. 07).

Os estudos de Bastos (2012); Oliveira (2012); Campos (2015) e Rocha (2016) explanam a dificuldade de estabelecer uma regularidade na agenda dos programas educacionais devido às normas internas das instituições penais estarem sempre focadas na disciplina e vigilância. Isso significa que toda a rotina da prisão é em função da segurança, todas as atividades, sejam elas de saúde, de educação, dentre outras, são suspensas, interrompidas, se houver necessidade de alguma medida disciplinar ou de segurança.

Convergindo com as constatações dessas pesquisas, Araujo (2005) indica que assim os programas educacionais em ambiente prisional são prejudicados, pois “o que tem dificultado seu êxito é a demasiada preocupação das administrações penitenciárias com a segurança, a disciplina e a vigilância dos presos” (p. 198).

Ainda sobre as penitenciárias como instituições disciplinares (FOUCAULT, 1999), que se constituem como espaços de subjetivação, pela relação entre os saberes no dinamismo das redes de poder, Amorim (2001) e Araujo (2005) denotam em suas análises empíricas que a Educação na Prisão se caracteriza como meio de adaptação do sujeito apenado ao sistema penitenciário.

Em contrapartida, a partir dos dados coletados junto à população penitenciária de um presídio masculino de Santa Maria/RS, Bastos (2012, p. 68) afirma que “[...] frequentar a escola é escapar do controle exercido pelo presídio”, e convergindo com tal afirmação, Diniz (2014) apresenta o mesmo argumento em sua tese.

Mesmo quando há a oferta de programas educacionais em uma instituição penal, o sujeito em cumprimento de pena nunca é obrigado a frequentá-lo, o faz por vontade, após o cumprimento das exigências que cada política interna estabelece para que seja admitido o aluno. Dentre as motivações para o preso frequentar atividades educacionais na prisão, Amorim (2001); Bastos (2012); Oliveira (2012) e Campos (2015) apontam a necessidade pelo refúgio da hostilidade do ambiente prisional e o anseio pelo contato com o mundo externo, uma vez que os professores são uma “ponte” entre o “mundo da prisão” e o “mundo da liberdade”.

Para além do exposto, Bastos (2012); Oliveira (2012) e Garutti (2015) indicam que outro fator de motivação para a frequência escolar na prisão é a política de remição da pena. De acordo com essa política²⁹, o sujeito apenado reduz seu tempo de cumprimento de pena em regime fechado em dias, proporcionalmente aos dias em que frequentou atividades educacionais.

²⁹ “Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de Ensino Fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho [...].

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do Ensino Fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação” (BRASIL, 2011b, on-line).

Apesar de haver diferentes interesses envolvidos na opção de frequentar uma atividade educacional na prisão, ao questionar 50 (cinquenta) educandos em privação de liberdade, Hillesheim (2016) constatou que:

Não houve indícios de pontos negativos no retorno escolar, o que ficou evidente foram seres humanos que encontram na educação um ambiente em que não são somente delinquentes, apesar de serem sentenciados e estarem pagando suas penas em locais propícios à exclusão (p. 63).

Convergindo com a constatação acima, Amorim (2001); Araujo (2005); Bastos (2012); Oliveira (2012); Diniz (2014); Campos (2015); Hillesheim (2016) e Seidel (2017) salientam em suas pesquisas a adesão e o apreço às atividades educacionais da população penitenciária que as frequentam:

Nós não queimamos os livros, cadernos, cadeiras e mesas da sala de aula na rebelião em que quase tudo foi destruído, porque não fazemos mal a quem nos ajuda. A professora é especial, dedicada e muito humana, não merecia que seus materiais fossem destruídos. Preso da unidade prisional de Paranaíba (ARAÚJO, 2005, p. 196).

A esse respeito, entretanto, o estudo de Oliveira (2012, p. 83) aponta que:

[...] esta visão pragmática da educação escolar, entre a maioria dos presos, é fruto de uma visão ideológica que não concebe a educação como direito assegurado pelo sistema, aspecto esse que, dentre outros, dificulta a organização para a reivindicação desse direito.

A falta de compreensão da educação como direito – fundamental, social, humano – no contexto prisional direciona, muitas vezes, a interpretação da educação no sentido de sua relação com o trabalho, ou seja, a educação voltada à qualificação profissional.

Os trabalhos de Oliveira (2012); Diniz (2014) e Seidel (2017) trazem uma reflexão acerca do esvaziamento do sentido da educação no ambiente prisional quando a oferta dos programas está focada exclusivamente para a qualificação profissional. Essa característica da oferta por vezes é justificada, de acordo com os autores citados, pela crença de que a inserção no mundo do trabalho equivalha-se à reinserção social.

Assim, os autores analisaram programas de educação profissional nas prisões, criticando a concepção da educação como apelo mercadológico no

processo social, pois “[...] quando há prevalência de modelos de projetos definidos de maneira a sobrepujar os princípios sociais e humanos e retroalimentar, desmedidamente, as demandas dos meios produtivos, subsume-se à formação humana” (DINIZ, 2014, p. 163).

Reforçando este argumento, a partir de dados empíricos coletados entre os alunos de uma escola na prisão, Seidel (2017) afirma que a escola na prisão pode ser capaz de romper com “a lógica da escola transmissora de conhecimentos formais e necessários para o mundo do trabalho, da escola útil, hierarquizada e cria-se a escola questionadora, construtora do conhecimento e experiência; a escola liberta” (p. 113).

Em contrapartida, a pesquisa de Fonseca (2011) defende a prioridade da oferta de educação profissional em ambiente prisional. Sua pesquisa tem como objeto de análise um programa de educação profissionalizante na modalidade à distância. O autor justifica seu posicionamento diante dos dados levantados em seu estudo que revelaram que os presos reincidentes optam por retornar ao crime devido à dificuldade e à incapacidade de se reinserirem no mundo do trabalho após o cumprimento da pena de privação de liberdade. Em seus argumentos, Fonseca (2011) reitera que é conveniente à Educação na Prisão direcionar-se à oferta profissional e recomenda o aumento dos recursos e dos esforços dispensados na oferta dessa modalidade de educação.

Devido à complexidade da execução das penas e suas atribuições no país, a maior oferta de educação profissional não condiz com a realidade da demanda humana e educacional da população penitenciária. Como bem orienta Di Pierro (2008), a exclusão corresponde à categoria que melhor define os sujeitos da EJA, inclui-se entre estes os sujeitos em privação de liberdade,

[...] porque abrange o conjunto de processos socioeconômicos e culturais que permitem explicar a distribuição desigual do analfabetismo e do atraso escolar nas sociedades, incluindo as variáveis de gênero, geração, língua e etnia, considerando ainda a distribuição socioespacial da pobreza nas regiões geográficas, zonas rurais e urbanas e no interior das cidades (DI PIERRO, 2008, p. 373).

Diante deste cenário da desigualdade no país, se expande o horizonte da Educação na Prisão acerca de suas atribuições sociais. Para além da docilização³⁰ do sujeito, tornando-o apto e útil ao mundo do trabalho e ao convívio social, a Educação na Prisão pode privilegiar um processo educativo para a liberdade e a dignidade do sujeito, considerando seu potencial enquanto ser humano.

A EJA ofertada em ambiente prisional possui características e peculiaridades intrínsecas à especificidade da população e do ambiente, bem como dos interesses e objetivos dos programas educacionais ofertados. A esse respeito, Araujo (2005); Abreu (2009); Serrado Júnior (2009); Aguiar (2012); Campos (2015); Manfrin (2016); Rogowski (2017) e Seidel (2017) destacam que o estigma da EJA se estendeu às suas ações no ambiente prisional, pois nele também é compreendida como uma medida paliativa para redução dos índices de analfabetismo e sem a capacidade de apreensão das especificidades da população penitenciária. Como bem nos orienta Araujo (2005, p. 198):

A educação escolar para jovens e adultos presos, no Brasil, não tem conseguido se desvencilhar do estigma que marca a educação para jovens e adultos, ofertada pela rede educacional, que visa apenas suprir necessidades emergenciais, particularmente tendo em vista a redução do índice de analfabetismo. Assim, perde-se a oportunidade de proporcionar outro caminho aos presos, motivando-os a mudarem a trajetória de vida.

Reforçando essa afirmação, Abreu (2008, p. 120) destaca a especificidade da educação em ambiente prisional: “nesse ponto, recorre-se aos adjetivos para esclarecer que a educação que se pretende nas prisões deve ter por base princípios que respeitem as especificidades de uma *educação de adultos presos*” (grifo do autor). Rocha (2016) complementa ao concluir em sua dissertação que:

[...] diferentemente de outros espaços nos quais a EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi implantada, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico, dado que as prisões foram projetadas com o exclusivo objetivo de servir como um instrumento de punição e não de educação escolar (p. 06).

Diante da necessidade de atender às especificidades do ambiente e da população penitenciária, se faz necessário que a Educação na Prisão se qualifique. Os autores que compõem esta revisão apontam alguns caminhos para esse

³⁰ Docilização deriva da noção de corpos dóceis elaborada por Foucault (1999, p. 138): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado”.

propósito. Amorim (2001); Serrado Júnior (2009); Diniz (2014); Campos (2015); Bózio (2017); Seidel (2017) e Souza (2017) concordam quando afirmam que a formação de professores específica para a atuação no ambiente penitenciário é necessária para o aprimoramento das práticas educacionais e da Educacional Prisional. A esse respeito, Onofre (2017, p.169) esclarece a peculiaridade do exercício da docência no âmbito prisional e a relevância de uma formação continuada:

Ser professor nos contextos de privação de liberdade é trabalhar com a diversidade, o medo, enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – essas habilidades exigem aprendizagens de outra natureza, diferentes daquelas oferecidas na formação inicial. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar dos estudantes, sua história social e cultural, ao lado de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem especificidades que enfatizam a relevância da formação continuada.

As pesquisas de Amorim (2001); Araujo (2005); Abreu (2008); Oliveira (2012); Diniz (2014); Ferreira (2016); Seidel (2017) e Souza (2017) recomendam esforços no sentido de aumentar o envolvimento e a capacitação de outros setores e outros profissionais do sistema penitenciário para a divulgação, a informação e a compreensão a respeito da relevância da educação no ambiente prisional. Sobre esse achado nas pesquisas, Julião (2016, p. 36) indica que:

[...] o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição.

As produções acadêmicas desta categoria destacam ainda outras lacunas e fragilidades para a oferta e desenvolvimento dos programas educacionais em ambiente prisional que dizem respeito à falta de adequação física e material dos espaços prisionais e, também, sobre a gestão do sistema penal que qualifica, como mencionado anteriormente, a segurança como a atividade principal da prisão sobrepondo essa atribuição ante todas as outras atividades realizadas no ambiente prisional. Ou seja, para a gestão da administração penitenciária não é clara a atribuição e a pertinência da regularidade dos programas educacionais (AMORIM, 2001; ARAUJO, 2005; ABREU, 2008; SERRADO JÚNIOR, 2009; AGUIAR, 2012;

GARUTTI, 2015; FERREIRA, 2016; MANFRIN, 2016; ROCHA, 2016; ROGOWSKI, 2017).

Outro aspecto relevante das pesquisas diz respeito à constatação da educação como contribuinte no processo de ressocialização do sujeito que cumpriu pena de privação de liberdade, bem como na prevenção da reincidência às práticas criminosas (AMORIM, 2001; ARAUJO, 2005; FONSECA, 2011; OLIVEIRA, 2012; DINIZ, 2014; GARUTTI, 2015; SEIDEL, 2017; SOUZA, 2017). A esse respeito, Amorim (2001), ao analisar os programas educacionais ofertados para a população masculina na Penitenciária de Marília, alega que os presos inseridos nesses programas:

Refletem sobre o aprisionamento, valorizam o retorno às relações sociais e, teoricamente, pretendem futuramente evitar a ação criminal. [...] Buscam, na atividade pedagógica, um ponto de partida para ampliar o conhecimento enquanto estiverem presos. Na mesma atividade visam à conquista de aceitação social relacionada ao trabalho para quando estiverem em liberdade (AMORIM, 2001, p. 73).

No entanto, Araujo (2005); Abreu (2008) e Fonseca (2011) sugerem a abertura de discussões a respeito das causas da reincidência ao sistema prisional para melhor compreensão de seu processo, bem como para a busca de estratégias de enfrentamento e diminuição desses índices.

A respeito da legislação que subsidia e organiza a Educação na Prisão no país e nos diversos Estados, Araujo (2005); Aguiar (2012); Oliveira (2012); Diniz (2014); Garutti (2015); Ferreira (2016) e Rogowski (2017) concordam ao afirmar que os marcos legais contribuem para o aumento da oferta educacional nas penitenciárias brasileiras, mas há de ter mais esforços para aumentar sua capacidade de atuação. De acordo com Araújo (2005, p. 197):

Constatou-se que as leis não apresentam empecilho para a oferta da educação escolar e, ao contrário, é uma legislação permissiva. Mesmo elaborada em períodos diferenciados, mostraram-se atualizadas e em conformidade com as necessidades mais prementes.

Entretanto, Garutti (2015); Rogowski (2017); Ferreira (2016); Seidel (2017) e Betim (2018) indicam a necessidade de se intensificar a parceria e os esforços entre as diferentes esferas de governo e os níveis executivos para aprimorar a oferta de acordo com as especificidades da demanda. Além disso, Betim (2018, p. 08) afirma

que “a participação da sociedade civil é imprescindível” para a consecução de políticas e programas em Educação na Prisão.

Por fim, destaca-se que em todas as produções acadêmicas que compõem esta categoria há o consenso de que: a educação em ambiente prisional contribui para a formação humana dessa população; a sociedade em geral é alheia à pertinência e à relevância social da Educação na Prisão, compreendendo-a erroneamente como privilégio; a oferta de programas educacionais nos ambientes prisionais é menor e insuficiente ante a demanda que nelas existem.

Na próxima seção, expõem-se as convergências e divergências nos achados empíricos das produções acadêmicas que compõem a Categoria II de análise desta revisão de literatura.

3.3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS REALIZADAS EM INSTITUIÇÕES PENAIS PARA A POPULAÇÃO FEMININA

Nesta seção apresentam-se os resultados das pesquisas que compõem a Categoria II desta revisão de literatura. A partir desta exposição é possível compreender alguns aspectos acerca da realidade da oferta educacional para a população feminina no sistema penitenciário brasileiro.

Os pesquisadores desta categoria optaram exclusivamente pela pesquisa qualitativa ao analisar programas específicos de educação ofertados em penitenciárias femininas. A seguir, descrevem-se as principais convergências dos resultados destas pesquisas.

De acordo com os resultados das pesquisas que compõem a Categoria II, Barth (2003); Nonato (2010); Cunha (2011); Gomes (2013) e Santos (2014) sugerem que a proposta dos programas educacionais no ambiente prisional feminino necessita apreender a realidade do ambiente, das normas e da população a qual é destinada para que haja uma coerência pedagógica. Nesse sentido, Santos (2014, p.197) orienta:

[...] uma prática educativa que buscasse romper com os estereótipos construídos sobre as estudantes, com relações professores-estudantes fundamentadas nas experiências frustrantes tecidas em espaços educativos anteriores à prisão e a construção de uma prática que fosse significativa para as mulheres matriculadas nas turmas do CEJA³¹ da penitenciária (nota nossa).

³¹ Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

Constatou-se que, com exceção de dois autores, as pesquisas que abordaram a Educação na Prisão no âmbito das instituições para a população feminina reconhecem e destacam a discussão da categoria gênero em suas análises a respeito da oferta e acesso à educação, posicionando-se teoricamente a respeito.

Outro aspecto de convergência entre todas as produções acadêmicas desta categoria reporta-se ao destaque dos autores à importância da educação profissional como promotora da reinserção ao mundo do trabalho das mulheres que cumprem pena de privação de liberdade. Segundo os pesquisadores, a população penitenciária feminina sofre maior estigma do aprisionamento em comparação com a população penitenciária masculina, dentro e fora do sistema prisional. Nas pesquisas é mencionado o abandono familiar e a pouca, ou nenhuma, frequência de visita para as mulheres que cumprem penas.

Assim como indicado nas pesquisas da Categoria I, é unânime a menção nas que compõem a Categoria II acerca da prioridade da rotina de segurança no sistema penitenciário feminino, bem como a falta de articulação entre os setores do sistema na operacionalização da oferta educacional. Como aponta Cunha (2011, p. 153):

Apesar de ações socioeducativas que envolvem educação, trabalho e disciplina, o tempo gasto com segurança parece ser ainda, bastante significativo na rotina dos agentes penitenciários e demais funcionários responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos dentro das instituições prisionais.

Além de ser um problema para a organização e a continuidade dos programas educacionais, a rotina de segurança traz prejuízos materiais e esses últimos também são descritos em todas as pesquisas como recursos escassos e insuficientes para a demanda:

Com relação aos principais fatores que afetaram de modo coletivo as alunas, destacamos o ambiente e as atividades de revistas às celas. Essas revistas que ocorriam nas galerias e que causavam destruição de material escolar, trabalhos de aulas e atividades que seriam apresentadas em seminários são absolutamente inexplicáveis. A ocorrência dessa situação ficava e ainda fica justificada pelo dever do Estado de garantir segurança, mas não deixa de ser mais uma forma de violência praticada contra as estudantes, a quem não resta outra coisa a não ser contar com a compreensão docente e obter mais tempo para refazerem os trabalhos (NONATO, 2010, p. 50).

Constata-se que a rotina de segurança se caracteriza como um obstáculo a ser enfrentado pelos gestores e educadores no ambiente prisional, seja ele para a população feminina ou masculina. Como orienta Gomes (2013, p. 31):

É sabido que a escola prisional deve estar restrita à rotina da Unidade Prisional, em especial para o funcionamento das regras de segurança. A questão é pensar em como estas regras podem funcionar sem que dificulte ou traga prejuízos às necessidades da escola.

Sobre o padrão de criminalidade da população penitenciária feminina, todos os autores da Categoria II descrevem dados sobre os motivos que levam as mulheres para a prisão, evidenciando a situação de narcotráfico e associação ao tráfico e indicando ainda sua relação com a associação aos filhos e aos cônjuges nas atividades delituosas.

Em um ambiente prisional a estadia é, explícita e implicitamente, permeada pelas relações econômicas, sociais, de gênero, raciais e de poder. Como aponta Silva (2015, p. 51), estas relações

[...] se estabelecem antes e durante o aprisionamento das mulheres, envolvendo como atores principais: as reclusas, seus familiares, seus companheiros, os agentes policiais e os carcereiros, a sociedade (principalmente os representantes do mercado de trabalho) e o Estado.

Ao observar as condições em que se processam o encarceramento das mulheres, por meio das publicações acadêmicas desta revisão e dos dados do InfoPen (2014), constata-se que o desequilíbrio entre os atores envolvidos nas relações citadas anteriormente resultam na prisão das mulheres, reproduzindo a estigmatização, o preconceito, a desigualdade, a exclusão e a dificuldade ou a falta de acesso aos direitos. De acordo com Saffioti (2004, p.115, nota nossa):

[...] as classes sociais são, desde sua gênese, um fenômeno gendrado³². Por sua vez, uma série de transformações no 'gênero' é introduzida pela emergência das classes. [...] Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão. [...] Não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas

³² O adjetivo gendrado refere-se às especificidades de gênero que conferem uma identidade de gênero a algo, considerando que “a linguagem que media o indivíduo e o mundo produz sentidos (en)gendrados”, isto é, com sentidos designados pelas especificidades de gênero socialmente produzidas (LEIRO, 2019, on-line).

sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa.

Sendo assim, compreende-se que a realidade social das mulheres encarceradas antes, durante e depois do cárcere é cindida pela sujeição às desigualdades, principalmente as econômicas, as raciais e as de gênero.

Esta realidade social foi construída e é reproduzida ao longo da história do agir humano, sendo incorporada e reforçada culturalmente perpetuando a discriminação e a subordinação de segmentos populacionais, como é o caso, por exemplo, dos afrodescendentes, dos pobres e das mulheres. Cientes disto, o modo como interagem as relações de gênero, de classe e de etnia precisa ser discutido devido à relevância desta interação na compreensão do aprisionamento feminino enquanto fenômeno social.

A última convergência entre os estudos reporta-se à invisibilidade da mulher como sujeito de pesquisa. Para reflexão, expõe-se a análise de Barth (2003, p. 178):

Estudam-se os homens para decidir o que se cria, se desenvolve e se implementa para as mulheres. É negada a diferença de padrões, de experiência, de sensibilidade, de vivência e até mesmo o potencial intelectual, principalmente das mulheres oriundas de classes sociais mais baixas. As mulheres de classes sociais inferiores são criadas em ambientes de silêncio, de hierarquia, e sujeitas a várias formas de violência, que não respeitam a idade, as condições física e emocional. A escolarização é baixa e a oferta de inclusão tecnológica é nula.

Este é um aspecto que precisa ser tratado no âmbito acadêmico, no sentido de expandir as investigações para o universo do aprisionamento feminino, considerando como o saber/fazer acadêmico e científico pode influenciar a discussão e a elaboração do discurso político, considera-se como uma atribuição social das pesquisas contribuir na (re)orientação das políticas públicas no sentido de aprimorá-las em coerência com a realidade da população a qual essa política se destina.

Na próxima seção expõem-se os principais resultados da produção acadêmica que compõe a Categoria III de análise desta revisão de literatura.

3.4 PESQUISA VOLTADA ÀS INSTITUIÇÕES MASCULINAS E FEMININAS CONCOMITANTEMENTE

A Categoria III desta revisão de literatura compreende as produções científicas que analisaram as políticas de Educação na Prisão, bem como as ações por elas subsidiadas, em penitenciárias masculinas e femininas, concomitantemente. Compõe esta categoria somente uma produção científica, a de Mendes (2011), e nesta seção apresenta-se o resultado deste estudo.

A pesquisa realizada por Mendes (2011) teve como *lócus* a Colônia Penal Feminina do Recife e o Presídio Professor Aníbal Bruno, ambos localizados em Recife/PE. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, teve como objetivo analisar os programas educacionais por meio de análise documental e pela apreensão da percepção dos internos e dos educadores com a aplicação de questionários. O referencial teórico empregado foi o das Ciências Sociais, predominantemente Foucault (1999).

Estimava-se que ao abordar duas instituições para as distintas populações penitenciárias, masculina e feminina, o autor se posicionasse a respeito das diferenças encontradas entre as instituições na oferta de educação. No entanto, o autor não desenvolveu uma análise que abarcasse este aspecto. Ele atentou-se para as necessidades do trabalho pedagógico, destacando o papel do professor na atuação da política.

Seu estudo concluiu que as maiores dificuldades dos docentes para a atuação da política remetem-se à precariedade da estrutura física das penitenciárias e, também, a superlotação que gera uma falta de assistência às necessidades básicas do aprisionado. Como denotam a maioria das produções científicas analisadas, o autor destaca ainda a prioridade na rotina de segurança como um impasse ao trabalho pedagógico.

Por fim, o autor salienta que para aprimorar a oferta de educação em ambiente prisional se faz necessário uma formação específica para os docentes trabalhar com a população penitenciária e o maior acompanhamento das Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Na próxima seção, expõem-se os principais resultados das produções acadêmicas que compõem a Categoria IV de análise desta revisão de literatura.

3.5 O QUE REVELAM AS PESQUISAS QUE ANALISAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL EM NÍVEIS FEDERAL E/OU ESTADUAL

Nesta seção, apresenta-se o resultado dos estudos especificamente sobre as políticas de Educação na Prisão a partir de análises documentais, sem especificar uma instituição penal enquanto *lócus* de pesquisa. Apesar de todas as pesquisas que compõem a Categoria IV caracterizarem-se como pesquisas qualitativas e documentais, na perspectiva de análise dos dados, os métodos e os referenciais teóricos utilizados são mais variados na comparação de umas com as outras.

Sendo assim, parte-se das pesquisas que englobam o contexto nacional das políticas públicas para a gestão dos programas educacionais em âmbito prisional e, em seguida, para aquelas pesquisas que abarcam o âmbito estadual e institucional.

Em seu estudo, Silva (2011b) analisou a oferta educacional no sistema prisional brasileiro por meio da aplicação de um questionário com questões fechadas junto aos diretores das instituições penais de todo o país, no intuito de levantar dados para apontar as dificuldades e as potencialidades no desenvolvimento dos programas de educação no âmbito prisional.

De acordo com os dados coletados, o autor constatou a necessidade de uma formação específica para o exercício das atribuições de gestor de instituição penal. Outro dado relevante descrito é a predominância do gênero masculino dentre os gestores das instituições penais. O autor destaca a falta de conhecimento dos gestores acerca das diretrizes e das atribuições dos programas educacionais no ambiente prisional.

As potencialidades apontadas pelo autor encontram-se no reconhecimento por parte dos gestores da relevância dos programas educacionais enquanto parte do processo de reinserção do sujeito no convívio social. E, também, na adesão da população penitenciária à oferta de educação existente.

Atenta-se ainda que, apesar de Silva (2011b) utilizar um questionário fechado como um instrumento de avaliação, bem como denominar seu estudo como “avaliação diagnóstica”, o referencial teórico utilizado não corresponde ao da teoria da avaliação educacional. Ou seja, o método e o referencial teórico elencados pelo pesquisador ao redigir a análise não se caracterizam como o de avaliação de políticas e programas educacionais. Como afirma Figari (2011); Fernandes (2018) e

Ferrão (2018), a avaliação educacional consiste em uma construção conceitual, uma concepção, um conjunto de conceitos, antes mesmo de tomar a caracterização de um instrumento de coleta de dados.

Já as produções acadêmicas de Silva Junior (2011) e Ribeiro (2017) correspondem à reflexão da política nacional de educação a partir da contribuição teórica de Foucault. Os autores afirmam que o Estado adota em seu discurso a educação e o trabalho como políticas no contexto prisional visando à reabilitação e a reinserção social do sujeito, mas no contexto da prática a oferta educacional nas prisões não é suficiente para a demanda.

No entanto, mesmo que “em doses homeopáticas, o ensino prisional tem servido como instrumento capaz de amenizar o sofrimento dos indivíduos que, esquecidos pelo Estado, são submetidos a condições de vida marcadas pelo elevado grau de crueldade” (RIBEIRO, 2017, p. 93).

Em complementação, Duarte (2016, p. 08) aponta que “na normatização e acesso às atividades educativas que concorrem para antecipação de progressão de regime jurídico, houve avanços. Entretanto, foram poucos os avanços ao acesso ao ensino formal e profissionalização” oriundos das políticas educacionais do país para a população penitenciária.

Silva Junior (2011) tece uma crítica aos discursos dos intelectuais da educação que idealizam um modelo de educação específico para os estabelecimentos prisionais, como por exemplo, o ideal libertador proposto por Freire, que segundo o autor não é coerente com a estrutura disciplinar do âmbito prisional, pois o intuito destas instituições é o de punir e não o de educar para a liberdade.

Outra crítica redigida pelo autor estende-se à incompatibilidade entre os propósitos políticos em detrimento dos educacionais, devido à sua essência. Para ele, a educação e o trabalho no sistema penal são meios de reprodução do sistema capitalista, enquanto poderiam ser parte do processo de resistência e de alteração dos mecanismos de poder e de controle social. Para a superação desta realidade, Onofre e Julião (2013, p. 51) afirmam que há:

[...] a necessidade de concretização de políticas públicas que concebam a educação como direito humano, investindo em suas dimensões escolares e não-escolares e em recursos didático-pedagógicos e humanos. Pensar educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens que envolve todos os seus atores, dotando o

homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduza a própria vida no presente e ressignifica seu passado em direção a um projeto de vida futura.

A respeito das políticas públicas que subsidiam a oferta educacional em sistemas prisionais estaduais, Passos (2012) e Coimbra (2016) analisaram, respectivamente, as políticas públicas de Educação na Prisão dos Estados de São Paulo e do Tocantins e apontaram algumas convergências com o panorama nacional mencionado anteriormente. De acordo com os resultados expostos, os autores apontam que os sistemas prisionais estaduais não têm conseguido estruturar uma oferta educacional condizente com a demanda de formação dos detentos.

Dentre as dificuldades descritas, destaca-se: a falta de professores; a falta de compreensão dos gestores e demais funcionários das instituições penais a respeito da Educação na Prisão; a demanda muito maior que a oferta de programas e vagas; e a incoerência da proposta educacional em detrimento da realidade da população atendida. Passos (2012, p. 97) destaca que:

Respeitar a especificidade da educação de adultos presos pressupõe exceder a visão de uma educação meramente compensatória, destinada àqueles que não se escolarizaram no momento oportuno, ou entendê-la como uma simples adaptação da educação regular. Deste modo, convém refletir qual o papel do educador neste processo, buscando evitar que este seja mais um elemento a contribuir para a opressão que rege o sistema prisional.

Sobre os desafios da Educação na Prisão, tanto em âmbito nacional como no estadual, Moreira (2016) aponta que as preconizações das Diretrizes Nacionais para Educação em Estabelecimentos Penais (CNPCEP, 2009; CNE, 2010) e do Plano Estratégico para Educação nas Prisões (BRASIL, 2011a) para que cada Estado da federação elabore seus próprios Planos para a Educação na Prisão constituem “como a última grande fronteira a ser enfrentada pela educação brasileira” (MOREIRA, 2016, p. 12).

O estudo de Lima (2014) analisa a política de implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no âmbito prisional. Em seus resultados, a autora destaca: a falta de capacitação dos sujeitos que aplicam o Enem no ambiente prisional e as falhas no fluxo de informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Apesar de informar a

pouca adesão ao Enem pela população penitenciária, a autora afirma que a oportunidade de exercer o direito de realizar esse exame pode modificar positivamente a vida do sujeito em privação de liberdade no que diz respeito à contribuição à inclusão social³³.

A partir das análises realizadas acerca das categorias propostas nesta revisão de literatura, pode-se concluir que são muitas as especificidades da população penitenciária no exercício de seu direito à educação. Reconhecer, apreender e refletir a respeito das necessidades e especificidades na garantia do acesso à Educação na Prisão representa uma questão de direito. Além disso, pode refletir significativamente em avanços no âmbito da gestão e das políticas públicas em Educação na Prisão.

A existência de legislações e de programas educacionais no âmbito prisional são importantes, pois reafirmam os direitos da população penitenciária brasileira. Porém, há a necessidade de uma assistência educacional qualificada de acordo com as especificidades de sua população. E é nessa seara que as pesquisas exercem sua atribuição acadêmica, social e política ao descrever e analisar as ações educacionais em âmbito prisional.

Na próxima seção apresenta-se a análise estrutural de todos os trabalhos que foram categorizados nesta revisão sistemática de literatura realizada por meio do *software* IRAMUTEQ.

3.6 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS RESUMOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COM O *SOFTWARE* IRAMUTEQ

Acreditando-se no potencial de uma abordagem que integre as análises quantitativas e qualitativas, o conjunto dos resumos das publicações encontradas foi analisado por meio do *software* IRAMUTEQ. Ele possibilita a análise lexical, identificando as palavras utilizadas com maior frequência nos resumos das pesquisas, bem como realiza a análise de similitude, a qual permite demonstrar as correlações e as combinações entre as palavras.

³³ Neste momento é pertinente destacar que à época o ENEM tinha como uma de suas atribuições a certificação de proficiência equivalente à conclusão do Ensino Médio. No entanto, a partir de 2017 o exame deixou de ter essa função de acordo com as informações publicadas pelo Ministério da Educação (MEC). As alterações do MEC transferiram essa atribuição a um exame específico para a certificação do Ensino Médio: o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (BRASIL, 2017).

Optou-se pela utilização do programa pela constatação de sua eficiência em análises de conteúdos textuais, como um instrumento que auxilia o processo descritivo da revisão sistemática, “[...] como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 541).

Esse *software* amplia o horizonte de possibilidades das análises textuais, pois permite diferentes parâmetros de análise. Dentre elas, Camargo e Justo (2013) destacam a lexicografia básica³⁴ e as análises multivariadas que compreendem a classificação hierárquica descendente³⁵ e a análise pós-fatorial. Outras análises significativas realizadas pelo IRAMUTEQ compreendem as análises de especificidades³⁶, a análise de similitude³⁷ e a nuvem de palavras³⁸, que permitem ao pesquisador utilizar os dados quantitativos expressos graficamente para fundamentar sua análise qualitativa dos textos.

Neste trabalho foram utilizados os resumos das produções científicas selecionados na revisão de literatura. Inicialmente, para a utilização do *software*, foi necessária a construção do *corpus* textual, ou seja, a preparação do conjunto de textos em um único documento em formato específico de arquivo digital, pois somente assim é possível que o programa faça a leitura das palavras presentes nos resumos, categorizando-as conforme sua incidência e significado.

3.6.1 Análise de Similitude

Por meio da análise de similitude realizada pelo IRAMUTEQ é possível observar as co-ocorrências, bem como as conexidades entre as palavras integrantes do *corpus*. O *software* produz um gráfico denominado “árvore máxima” (Figura 3), no

³⁴ Corresponde ao cálculo de frequência de palavras, “identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de *hapax* (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização)” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 515).

³⁵ “[...] classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas)” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 516).

³⁶ “Na análise de especificidades, é possível associar diretamente os textos do banco de dados com variáveis descritoras dos seus produtores; é possível analisar a produção textual em função das variáveis de caracterização” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 515).

³⁷ “A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 516).

³⁸ Organização gráfica de palavras em função da sua frequência (CAMARGO, JUSTO, 2013).

“pesquisa” estabelece ligação com os termos “sistema penitenciário”, “campo”, “qualitativo”, “desenvolver” e “educação prisional”; enquanto a palavra “estudo” liga-se com as palavras “ambiente prisional”, “unidades prisionais”, “processo” e “centro de ressocialização”; já o termo “analisar” apresenta ligação com as palavras “publicar”, “contexto”, “documental”, “educação prisional” e “preso”; por fim a palavra “educação” liga-se com os termos “compreender”, “política pública”, “escola”, “programa” e “sistema prisional”. Essas ligações, demonstradas graficamente na Figura 3, destacam com relevância a metodologia utilizada nas produções acadêmicas incluídas nesta revisão, bem como o contexto em que centraram suas análises.

Esta análise evidencia, ainda, o anseio das pesquisas analisadas em compreender as ações educacionais desenvolvidas no âmbito penitenciário brasileiro que estão sendo promovidas pelas recentes políticas públicas instituídas com a finalidade de estender à população penitenciária o direito à educação.

3.6.2 Análise de Frequência

A nuvem de palavras (Figura 4) apresenta graficamente de maneira mais evidente aquelas palavras com maior frequência no *corpus* analisado pelo IRAMUTEQ e, conseqüentemente, as menos evidentes são as de menor frequência (CAMARGO, JUSTO, 2013).

Figura 4 – Nuvem de palavras



Fonte: Software IRAMUTEQ (2018).

Observa-se na Figura 3 que nas produções científicas analisadas as palavras mais frequentes foram “educação”, sendo citada 98 (noventa e oito) vezes pelos resumos analisados; e “pesquisa”, citada 76 (setenta e seis) vezes. Apesar do fato das 38 (trinta e oito) pesquisas terem sido desenvolvidas em 13 (treze) programas de pós-graduação diferentes além de programas de pós-graduação em educação, e de que os programas em educação no âmbito prisional são instituídos e desenvolvidos por meio de políticas e ações multisetoriais que envolvem os Ministérios da Educação, da Justiça, as Secretarias de Educação, de Segurança, e de Justiça e Cidadania (BRASIL, 2011a) – dentre outras, de acordo com a gestão penitenciária do Estado –, a educação caracteriza o eixo central na análise das ações em Educação Prisional dessas pesquisas.

Outras palavras menos evidentes na nuvem, de menor frequência no *corpus*, mas que apresentam relevância para esta análise são: “direito”, “política”, “programa” e “Estado”, sendo, respectivamente, citadas 22 (vinte e duas), 24 (vinte e quatro), 22 (vinte e duas) e 26 (vinte e seis) vezes nos resumos analisados. Como se destacou nesta análise, para esta revisão de literatura foram selecionadas

produções acadêmicas que discutem as políticas de Educação Prisional no Brasil, o que justifica a forma como a Figura 3 destaca graficamente estas palavras.

Na seção seguinte apresenta-se uma sintetização das análises a respeito da produção acadêmica brasileira abordada nesta revisão de literatura.

3.7 SÍNTESE DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS ACERCA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

A seguir, apresenta-se uma síntese da análise das produções acadêmicas brasileiras acerca da Educação Prisional e destaca-se alguns tensionamentos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa no que diz respeito à avaliação de política educacional.

As dissertações e teses analisadas permitiram traçar o contexto das políticas públicas para a Educação na Prisão e apontar seu desenvolvimento, seus avanços e suas fragilidades. Evidencia-se a carência de publicações acadêmicas brasileiras que tratem especificamente da avaliação de uma política que subsidia os programas educacionais nas penitenciárias.

A análise das produções científicas acerca da Educação Prisional nos permite afirmar que: as produções científicas desenvolvidas entre os anos de 2001 e 2018 concentram-se na região Sudeste e Sul; os anos 2016, 2012 e 2011 são os que concentram o maior número de publicações; e a maioria das produções científicas mapeadas foram direcionadas aos estabelecimentos penais para a população masculina.

Por meio da análise lexicográfica, realizada pelo *software* IRAMUTEQ, as palavras com maior frequência foram: “pesquisa”, “estudo”, “analisar” e “educação”. Pela organização gráfica da conexão entre elas com as demais palavras, observam-se ligações com palavras de significado que se relacionam ao contexto prisional, à pesquisa em Educação Prisional e à educação, destacando a metodologia utilizada nas produções acadêmicas e sugerindo a necessidade de investigação da temática.

A respeito do processo de categorização das produções acadêmicas, a maioria das Categorias (I, II e III) realizaram a análise das políticas educacionais que subsidiam a oferta de educação à população penitenciária por meio de procedimentos de pesquisa que possibilitaram a coleta de dados em uma ou mais instituições penais. A Categoria IV tem como peculiaridade ser composta por

trabalhos que não realizaram coleta de dados em uma penitenciária específica, apresentando os resultados de uma pesquisa documental cujo objeto de pesquisa corresponde às políticas educacionais para a população penitenciária em nível federal e/ou estadual.

Entre as produções acadêmicas que compõem a revisão é unânime a crença de que a extensão do direito à educação às penitenciárias é pertinente e relevante para a formação humana, bem como para a inclusão social dessa população. No entanto, os autores orientam que há a necessidade de adequar as propostas dos programas educacionais em âmbito prisional para que sejam coerentes com a população e o ambiente aos quais se inserem, bem como orientar a administração penitenciária e a sociedade civil no sentido de reconhecer a relevância social da Educação na Prisão.

Tratando-se de políticas e ações em Educação na Prisão relativamente recentes no país, há ainda muito que se avançar. A estrutura física e a rotina das prisões ainda é inadequada às necessidades dos programas analisados pelas pesquisas aqui descritas, bem como a oferta de acesso é bem menor do que a demanda.

As pesquisas analisadas convergem ao indicar a importância do ensino profissionalizante para a inclusão social da população penitenciária, porém não é a única e a mais importante em detrimento da escolarização básica. Tanto a Educação Básica como a profissional desempenham um papel importante na promoção da inclusão desta população. Indicam, em consenso, a necessidade de formações específicas para os docentes trabalharem com a população penitenciária e o maior acompanhamento das Secretarias de Educação estaduais e municipais.

As pesquisas que integram esta revisão de literatura explanam, dentre outros aspectos, que são inúmeras as dificuldades na atuação das políticas no contexto da prática, destacam como um avanço importante a disposição em nível federal das diretrizes para a educação no ambiente prisional, acompanhada da exigência da elaboração de Planos estaduais para essa oferta de educação no país. Também alegam que as discussões no Brasil a respeito da educação para a população penitenciária são compreendidas como uma discussão de direitos, não de privilégios, avançando para as discussões a respeito da qualidade da oferta e do acesso.

Apesar da carência de pesquisas de avaliação de políticas educacionais para a população penitenciária no contexto brasileiro, as produções acadêmicas analisadas fornecem elementos importantes para compreender a produção de conhecimento a respeito da temática. Por meio desta análise é possível destacar as contribuições e as lacunas na área e ao mesmo tempo subsidiar futuras investigações.

O acesso à educação é um dos principais direitos do cidadão brasileiro, fundamental para a emancipação dos sujeitos e na busca de igualdade, justiça e equidade. Um dos meios de impulsionar a promoção desse acesso no âmbito prisional é por meio do desenvolvimento e da divulgação de pesquisas nessa área, com o intuito de conhecer suas possibilidades, reconhecer suas limitações, ampliando os conhecimentos no sentido de (re)orientar a gestão das políticas públicas que subsidiam esse acesso.

A partir da perspectiva da análise sociológica da avaliação, percebe-se a possibilidade de desnudar a influência dos aspectos da conjuntura social na elaboração, desenvolvimento e aplicabilidade de uma política e/ou programa educacional em ambiente prisional para que se possa tensionar o debate acadêmico a respeito das possibilidades e limites das perspectivas de avaliação até então desenvolvidas para esses objetos.

A análise presente nesta revisão sistemática de literatura nos aponta a necessidade de aumentar o esforço para explorar a avaliação das políticas e programas em Educação na Prisão, bem como direcionar pesquisas acerca de políticas e programas educacionais no âmbito dos estabelecimentos penais femininos. Para a análise que se propõe nesta tese, no próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico elencado para a avaliação do PEESPP.

CAPÍTULO 4 A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Admitindo, ainda, que existe uma diferença conceitual entre pesquisa e investigação, optei por qualificar que a avaliação constitui-se em uma investigação crítica, por exigir diálogo, problematização e resignificação como ponto de partida, como presença durante todo o processo e como ponto de chegada, que anuncia uma nova partida (CAPPELLETTI, 2010, p. 12).

A presente pesquisa, cujo objeto de investigação é a avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) (PARANÁ, 2012, 2015), especificamente no contexto do acesso à educação da população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado, foi desenvolvida numa postura qualitativa. Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico realizado. Os procedimentos e instrumentos metodológicos foram elencados em coerência com o referencial teórico exposto no Capítulo 1, com o problema e os objetivos propostos. Além disso, caracteriza-se o campo e os sujeitos de pesquisa.

O capítulo é organizado em 5 (cinco) seções que descrevem a caracterização do campo e dos sujeitos investigados, a opção metodológica e os procedimentos de coleta e análise de dados – questionários, entrevistas e análise arqueológica do discurso (AAD) fundamentada em Michel Foucault (2012) – e, por fim, explicitam as questões éticas adotadas.

4.1 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder ao problema desta pesquisa que consiste em elucidar, a partir da realidade paranaense, como a Educação na Prisão estende-se às penitenciárias femininas – se como uma possibilidade do cumprimento da atribuição social da educação em promover a inclusão –, bem como constatar se os programas educacionais ofertados contemplam as especificidades do perfil desta população, elencou-se a abordagem qualitativa e uma perspectiva epistemológica dialógica e crítica para desenvolvê-la.

Esta tese caracteriza-se como uma pesquisa de avaliação. Concorde-se com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 36), quando afirmam que a avaliação

“leva a recomendações cuja meta é otimizar o objeto de avaliação em relação a seu(s) propósito(s) futuro(s)”. Os autores orientam, ainda, que a partir do final da década de 1960 e no início dos anos 1970, por meio da contribuição dos cientistas sociais, a avaliação e a pesquisa de avaliação passaram a ser consideradas como investigações diferentes. No entanto, não há um consenso na literatura especializada acerca desta distinção, havendo aqueles que distinguem pesquisa e avaliação e, também, aqueles que compreendem a avaliação enquanto forma de pesquisa.

Considerando que a avaliação de políticas e programas educacionais responde a distintos objetivos, a pesquisa de avaliação consiste na sistematização da análise da avaliação. Nesse sentido, como indica Draibe (2001), na pesquisa de avaliação:

Desde logo, há objetivos de *conhecimento*: levantadas certas hipóteses, pesquisa-se um dado programa para conhecer a relação entre condições, meios, resultados e impactos da intervenção. É por isso, aliás, que utilizamos aqui a expressão *pesquisa de avaliação*, e não simplesmente *avaliação*, preservando e enfatizando o suposto de que é um novo conhecimento que seria produzido, através de investigação que observa os cânones científicos mínimos (DRAIBE, 2001, p. 17, grifos da autora).

A avaliação de uma política educacional pode englobar uma ou mais etapas do processo de desenvolvimento de uma política pública, sendo elas: a etapa da análise da proposta, na qual se examina se a política é pertinente e relevante para o objetivo disposto e se o seu *design* está adequado, se é condizente com o contexto no qual pretende se inserir; a etapa da implementação, na qual se avalia o percurso de desenvolvimento da política no contexto da prática, para verificar se sua condução corresponde ao planejado; a etapa dos resultados, cuja análise pretende aferir se a política atingiu seus objetivos; e, por fim, a etapa dos impactos, compreendidos como os resultados e os efeitos das ações educacionais subsidiadas pela política ao longo tempo, que podem ser observados ainda que se finalize a intervenção (BAUER, 2010). Ferrão (2018, p. 20) complementa:

Em termos genéricos, podemos afirmar que as avaliações com enfoque no produto realçam sobretudo a eficácia, a eficiência e a utilidade da política, do programa ou do plano, enquanto as avaliações com enfoque no processo salientam, em particular, a adequação destes últimos aos objetivos visados e a sua relevância nos contextos políticos e sociais em que a avaliação decorre.

Em convergência com tais considerações, a presente pesquisa de avaliação tem como enfoque a etapa de implementação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Isto é, compreender e analisar como esta política estadual de Educação na Prisão vem sendo atuada no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado.

De acordo com Ferrão (2018, p. 20), as avaliações de políticas educacionais com enfoque na etapa de implementação recorrem aos critérios da “conformidade” que estendem-se a “correspondência dos aspectos administrativos da formulação e implementação das políticas” em vigência; e da “democracia” que consistem na “correspondência dos aspectos administrativos da formulação e implementação das políticas [...] com as normas que regem as relações democráticas entre Governo e cidadãos” (FERRÃO, 2018, p. 20).

A respeito da implementação das políticas educacionais, a compreendemos pela perspectiva apontada por Mainardes (2018, p. 194), que considera que as políticas são “reinterpretadas, modificadas, recontextualizadas” no contexto da prática, não sendo “meramente implementadas”.

Com base em Lendvai e Stubbs (2012), Herbert-Cheshire (2003), entre outros autores, Ball; Maguire e Braun (2016) empregam o conceito de “tradução” para refletir sobre os processos de transformação e diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Segundo Ball; Maguire e Braun (2016), a “tradução” das políticas no contexto da prática envolve processos complexos de empréstimo, apropriação e adaptação que são feitos por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias (equipes, histórias institucionais) e com diferentes formas e volumes de recursos (MAINARDES, 2018, p. 194).

Em coerência com o problema de pesquisa e a natureza do objeto de estudo, no intuito de promover uma reflexão mais argumentativa do que descritiva, numa perspectiva crítica da realidade social, esta pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Esta abordagem foi elencada, como bem esclarece Minayo (2007, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir,

mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes.

Por fim, o recorte temporal compreende o período entre o ano 1984, ano da instituição da Lei de Execução Penal (LEP) – que já preconizava a assistência educacional à população penitenciária brasileira antes mesmo da universalização do direito à educação com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) –, até o tempo presente, no qual são ofertados os programas educacionais, subsidiados pelas políticas públicas nacionais e estaduais em Educação na Prisão, à população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado.

Diante do percurso metodológico empregado, na próxima seção apresentamos o campo e os sujeitos desta pesquisa.

4.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Na revisão sistemática de literatura (Capítulo 3) evidencia-se a escassez de produções acadêmicas que apresentam especificamente a avaliação de políticas e programas educacionais em âmbito prisional. Diante de tal constatação, optou-se por realizar a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) centrando-se nos participantes, isto é, nos sujeitos que praticam esta política no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. Além do exposto, a análise da avaliação foi orientada por/para uma agenda social (FERNANDES, 2018).

De acordo com os estudos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a avaliação centrada nos participantes emergiu da crítica às abordagens de avaliação orientadas pelo paradigma objetivista. A proposta de uma avaliação centrada nos participantes distancia-se da preocupação em definir e classificar objetivos, por meio da sofisticação técnica dos sistemas de avaliação. Ela almeja o real conhecimento dos fenômenos que avaliavam por meio da reflexão da complexidade do elemento humano na atuação de uma política.

Por meio desta abordagem, adota-se nesta pesquisa uma postura dialógica e crítica, na qual os diferentes sujeitos que atuam a política são co-participantes do processo de avaliação. Além disto, a reflexão junto aos participantes a respeito das ações e do ambiente da política também são relevantes, ao passo que possibilitam identificar os limites e as possibilidades da atuação da política gerando uma análise

do contexto da prática da política orientada por/para uma agenda social (FERNANDES, 2018). Por meio da avaliação centrada nos participantes,

O avaliador descreve os diferentes valores e necessidades dos indivíduos e grupos atendidos pelo programa pesando e ponderando essa pluralidade de julgamentos e critérios de uma forma intuitiva em grande parte [...]. O que é julgado “melhor” depende muito dos valores e perspectivas do que quer que seja que os grupos ou indivíduos estejam julgando (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 224-225).

Ainda em acordo com as disposições de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as avaliações orientadas pela abordagem centrada nos participantes apresentam algumas características comuns, são elas: o raciocínio indutivo; a multiplicidade de dados; a ausência de um plano padronizado; e a representação de realidades múltiplas.

Como dependem de raciocínio indutivo, a compreensão de um problema, processo ou evento acerca da política em avaliação deriva da observação e das descobertas realizadas no ambiente da atuação da política e não se caracteriza como o produto final de um plano de estudo predeterminado, antes de se realizar a avaliação. Durante o processo de avaliação centrada nos participantes se adotam múltiplas fontes e tipos de dados acerca da política, como por exemplo, os sujeitos, os documentos, os dados quantitativos e os qualitativos (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

No entanto, o processo de avaliação não segue um plano padronizado, ele avança em função da participação dos sujeitos na compreensão da totalidade e/ou de algum aspecto do objeto avaliado – a política. E, assim, como há uma diversidade de sujeitos participantes do processo de avaliação, há também diferentes discursos acerca da política, os quais correspondem às próprias perspectivas de cada sujeito, oriundas da experiência própria de cada um naquele mesmo contexto, trabalhando-se com a representação de realidades múltiplas. Apesar das diferentes perspectivas dos sujeitos, todas são aceitas e consideradas no processo de avaliação, sem que nenhuma represente a verdade de modo absoluto. Todos os discursos são relevantes à realização da avaliação, considerando a complexidade da atuação da política (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

Para além do exposto, no intuito de imprimir força ao debate da avaliação de políticas no âmbito da Educação na Prisão, esta investigação tem como sujeitos a população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado, bem como os demais sujeitos envolvidos na extensão do direito à educação a essa população, em nível institucional – gestores, profissionais da educação e agentes penitenciários.

De acordo com a cultura da execução penal brasileira, a população penitenciária – e nela se inclui a paranaense – encontra-se institucionalizada nas unidades penitenciárias do país, mas também fora delas. Como dispõe o parágrafo primeiro do artigo 33 da LEP, no Brasil um juiz pode sentenciar dentre três formas de regime de cumprimento de pena: o regime fechado, o regime semiaberto e o regime aberto.

Como orienta Gonçalves (2012), o regime fechado se aplica aos condenados à pena de reclusão ou ao preso provisório. Cabe destacar que a reclusão é considerada uma pena mais rigorosa do que a pena de detenção, pois tem a finalidade de punir condutas mais graves. Este regime é aplicado aos sujeitos com pena superior a 8 (oito) anos e, conforme disposto no artigo 34 da LEP, terá início após a realização do exame criminológico de classificação, que tem como finalidade a individualização da execução penal. Ainda de acordo com as orientações de Gonçalves (2012), este exame classifica os sujeitos de acordo com seus antecedentes criminais e por meio de uma avaliação de personalidade realizada por uma comissão técnica de classificação, formada por um psiquiatra, um psicólogo, um assistente social e ao menos por dois chefes de serviços.

Já o regime semiaberto é aplicado aos condenados não reincidentes, porém a pena precisa ser superior a 4 (quatro) anos e inferior a 8 (oito) anos. De acordo com as orientações de Gonçalves (2012), segundo as disposições do artigo 35 da LEP, após a sentença de tal regime, o condenado poderá ser submetido a exame criminológico. No entanto, a pena de detenção ou prisão simples deverá ser cumprida em regime semiaberto ou aberto.

O autor supracitado aponta que neste regime, por meio de autorização judicial, o sujeito pode acessar o direito à saída temporária do estabelecimento penal sem vigilância direta para frequentar cursos educacionais na comarca do Juízo da Execução. Para acessar tal direito, o pedido deve ser motivado pelo juiz da execução, bem como ouvidos o Ministério Público e a administração penitenciária e

dependerá da observância dos seguintes requisitos referentes ao sujeito solicitante: bom comportamento; cumprimento de um sexto da pena, no mínimo; benefício compatível com os objetivos da pena.

A partir do ano 2010, por meio da Lei 12.258, esta saída temporária foi qualificada/especializada tecnologicamente com a inserção de um novo recurso para o monitoramento remoto (por tornozeleira eletrônica) da saída temporária dos sujeitos em cumprimento de pena: se estabeleceu que o juiz da execução poderá, quando da autorização para saída temporária, determinar a utilização de equipamento de monitoração eletrônica. No entanto, o percurso e os horários do condenado são delimitados e monitorados eletronicamente e qualquer desrespeito a essas normas de monitoração implicará na revogação da autorização de saída temporária, assim como a possibilidade de o juiz decretar a regressão de regime.

Por fim, o regime aberto caracteriza-se pela ausência de institucionalização e é aplicado ao condenado não reincidente, cuja pena seja igual ou inferior a 4 (quatro) anos (GONÇALVES, 2012). Tal regime tem fundamento na autodisciplina e senso de responsabilidade do sujeito, tendo esse obrigatoriamente o dever de trabalhar sem vigilância e/ou frequentar cursos educacionais ou outras atividades, previamente autorizadas, que contribuam na reinserção social. Durante os períodos de folga e noturno (caso as atividades sejam diurnas) o sujeito em cumprimento de pena em regime aberto deve permanecer recolhido. Assim como no regime semiaberto, no regime aberto, quando determinado pelo juiz da execução, o sujeito poderá ser monitorado eletronicamente (GONÇALVES, 2012).

Tais esclarecimentos são importantes, pois são eles que justificam envolver como sujeitos desta pesquisa a população penitenciária feminina em cumprimento de pena em regime fechado, bem como os demais sujeitos envolvidos na extensão do direito à educação a essa população, em nível institucional. Como indicado, nos demais regimes as internas acessam o direito à educação fora do ambiente prisional; somente as internas em regime fechado frequentam os programas educacionais ofertados pela própria instituição penal via subsídio do PEESPP (2012, 2015).

Para o cumprimento de pena em regime fechado no Paraná há duas instituições para a população feminina, as quais compõem nosso campo de pesquisa: a PFP e o CRESF. Estas duas instituições penais constituem o campo desta pesquisa.

No intuito de avaliar a política de Educação na Prisão paranaense centrando-se nos participantes, dado o campo de pesquisa, os sujeitos de pesquisa são aqueles envolvidos na materialidade da trajetória dessa política no campo delimitado.

A respeito da PFP foi possível realizar somente uma única visita, no final do ano 2017, pois a instituição optou em 2018 por interromper definitivamente a realização da pesquisa alegando excesso de trabalho e indisponibilidade de tempo dos profissionais para participarem das ações que dariam prosseguimento à pesquisa. Diante deste impasse, neste *lócus* foram realizados somente os procedimentos de questionário com seis professores, e duas entrevistas com dois professores, dentre os sete professores da instituição.

No CRESF foi possível desenvolver todos os procedimentos da pesquisa. A instituição forneceu os relatórios acerca do perfil social e educacional das internas. Dois, dentre os três gestores da unidade, concederam entrevista e preencheram o questionário. No total, 36 (trinta e seis) agentes trabalham na penitenciária em uma escala de 12 (doze) agentes por turno, no entanto esse número por turno varia, pois há as folgas e os afastamentos. Seis agentes da instituição participaram da investigação. Dos sete educadores que exercem a docência na unidade, seis participaram da investigação.

A respeito das internas do CRESF, dez (10) delas foram autorizadas para participarem da pesquisa. A própria instituição indicou o número e quais internas poderiam participar, de acordo com suas normas de segurança, considerando a periculosidade e a disciplina das internas e também os procedimentos necessários para que se pudesse entrevistá-las, a saída da cela e o acompanhamento por agentes.

A seguir são explicitados os procedimentos elencados para a coleta de dados, bem como a justificativa e a finalidade das escolhas descritas.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para o cumprimento do propósito de avaliar o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) e realizar a pesquisa de avaliação, foram elaborados alguns procedimentos, apoiados em instrumentos de coleta de dados, desenvolvidos especialmente para

esta investigação, em coerência com os objetivos e o referencial teórico explicitado no Capítulo 1.

No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa “não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para conhecê-la, explorá-la e interpretá-la” (BRANDALISE, 2010, p. 110). O processo de avaliação foi desenvolvido por meio dos seguintes procedimentos: a análise documental; a pesquisa bibliográfica; as coletas de dados junto aos sujeitos participantes nas instituições que compõem o campo da pesquisa; e a observação.

As pesquisas bibliográfica e documental compõem o processo de coleta de dados no percurso delimitado. No intuito de alcançar os objetivos propostos, se fez necessário a apreciação das produções acadêmicas desenvolvidas na área da Educação na Prisão. Para isto, foi realizada uma revisão de literatura, apresentada no Capítulo 3, abarcando as produções acadêmicas brasileiras na forma de teses e dissertações publicadas no período entre os anos 2001 e 2018.

A pesquisa documental contribuiu, como orientam Gerhardt e colaboradores (2009, p. 69), no sentido que tem como atribuição explorar os documentos “contemporâneos ou retrospectivos”, aqueles que já foram divulgados e que não sofreram análise, ou aqueles em que a análise caracteriza-se como incipiente, cabendo a proposta de novas análises condizentes com o objeto em pesquisa.

Foram utilizadas fontes documentais variadas, destacando-se: documentos institucionais referentes ao universo e aos sujeitos de pesquisa, em especial o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012, 2015), objeto de avaliação; o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011a); a lei de Execução Penal de 1984 (LEP); a CF/88; bem como todo aparato documental que organiza a educação no sistema penitenciário brasileiro e paranaense, dentre outras.

Os relatórios institucionais das internas foram coletados junto à instituição penal por meio do instrumento de coleta de dados disponível no Apêndice F, elaborado pelas pesquisadoras. Como a PFP optou por interromper a investigação, foram obtidos somente os relatórios referentes às internas do CRESF.

“Na pesquisa qualitativa, a *interação* entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (MINAYO, 2007, p. 63, grifo da autora). Concordando com a afirmação de Minayo (2007), para o levantamento de informações a respeito das ações educacionais promovidas pelo PEESPP junto aos gestores, as agentes, aos

educadores e às internas das instituições penais que constituem o campo de pesquisa, foram elaborados um questionário e um roteiro de entrevista. Respectivamente, para apreensão dos dados referentes ao perfil social e educacional e a avaliação do PEESPP.

O formato de questionário foi elencado como instrumento de coleta de dados, pois possibilita apreender dados referentes ao perfil social e educacional dos sujeitos de pesquisa, mantendo uma consistência em relação à natureza dos dados, considerando o número elevado de sujeitos convocados para participar da pesquisa. No entanto, a respeito da avaliação do plano paranaense, acredita-se que a entrevista é um instrumento de coleta de dados privilegiado na pesquisa qualitativa, pois se compreende

[...] a possibilidade que tem a *fala* de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (MINAYO, 2007, p. 63-64, grifo da autora).

Considerando a diversidade dos sujeitos e o *lócus* de pesquisa, as coletas de dados junto aos sujeitos de pesquisa foram realizadas por meio de cinco instrumentos, os quais foram elaborados pelas pesquisadoras: o formato de questionário e entrevista com perguntas abertas e fechadas direcionadas às mulheres que cumprem pena nas penitenciárias paranaenses em regime fechado (Apêndice B); e o formato de questionário e entrevista semiestruturada para a participação dos professores atuantes nas unidades penais, bem como com os diretores e as agentes das unidades penais (respectivamente, Apêndices C, D e E).

De acordo com as orientações de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), ao elaborar um instrumento de coleta de dados para avaliação, se faz necessário que ele seja desenvolvido como um quadro operacional, no qual haja um referencial de construção compatível com o objeto em avaliação, capaz de englobar suas áreas e dimensões. Além disso, esse instrumento para avaliação precisa ser capaz de aferir e expor um referencial de definição de critérios e indicadores em cada área e dimensão do objeto a ser avaliado, neste caso, a política de Educação na Prisão paranaense.

Seguindo tais orientações, os instrumentos de coleta de dados, que podem ser apreciados nos apêndices indicados acima, foram desenvolvidos a partir de um

referencial que envolve as áreas de interesse na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), delimitadas de acordo com as ações educacionais dispostas no plano.

Assim sendo, todos os instrumentos destinados a todos os sujeitos de pesquisa foram elaborados para compreender cinco eixos relevantes acerca da política em avaliação: dados socioeducacionais; objetivo do PEESPP; infraestrutura; atuação profissional; e diversidade e gênero.

Por fim, para a coleta de dados referentes às observações realizadas durante o processo de investigação, utilizou-se como instrumento o diário de campo. Em acorco com Fiorentini e Lorenzato (2009), o diário de campo apresenta duas perspectivas de registros de dados: uma descritiva que consiste na descrição das tarefas e atividades, de diálogos, de eventos, de gestos e atitudes, do ambiente, do próprio comportamento dos observados e observadores; e uma perspectiva interpretativa, que caracteriza-se pelo olhar aos espaços investigados enquanto espaços socioculturais produzidos pelo agir humano na trama social, envolvendo sentimentos, decepções, intuições, reflexões, ideias, experiências e as relações interpessoais.

Compreendendo que as duas perspectivas se relacionam, foram registradas no diário de campo os aspectos observados durante todo o processo de coleta de dados, desde o deslocamento e as condições de acesso às instituições elencadas como *lócus* de pesquisa até a aplicação dos questionários. Este registro das observações foi essencial para complementar a interpretação e análise dos dados coletados.

Neste momento, cabe comentar que não obtivemos autorização do DEPEN-PR para o registro em áudio, imagem ou vídeo das dependências das instituições, nem para registrar as entrevistas que compuseram as coletas de dados, dessa forma tudo precisou ser registrado manualmente por meio de texto.

Expostos os procedimentos e instrumentos metodológicos, a seguir descreve-se a abordagem elencada para a análise dos dados obtidos.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

As explanações do Capítulo 1 possibilitam a compreensão da constituição da Avaliação Educacional enquanto campo teórico. Como tal, a avaliação se

originou pautada no paradigma positivista, orientando suas práticas na forma de exames, produzindo mensurações. Essa cultura de avaliação positivista caracteriza-se como uma herança das práticas escolares, dos quartéis e dos hospitais que utilizavam esse mesmo paradigma para classificar e sancionar os sujeitos, produzindo um controle normalizante (FOUCAULT, 1999).

A constituição da avaliação como campo científico é atribuída à contribuição das Ciências Humanas que instituíram o homem enquanto um objeto científico, por meio da apropriação da formalização matemática para afirmar sua positividade científica, possibilitando uma redistribuição da episteme (FOUCAULT, 1995).

Desde então, o campo da Avaliação Educacional acompanhou o aprimoramento e o surgimento de novos paradigmas nas Ciências Humanas, que possibilitaram um distanciamento das origens positivistas, havendo atualmente a possibilidade de práticas pautadas em um paradigma dialético e crítico, fundamentado em teorias construtivistas (MACHADO, 2013). Como a existência de um paradigma novo não exclui os paradigmas que foram tendência anteriormente, compete ao exercício da avaliação optar entre um paradigma e outro na orientação de suas práticas.

Dito isso, esta investigação apropriou-se do paradigma crítico e dialético de avaliação. Esta postura abarca: a concepção do homem como ser social e histórico; a compreensão de que a realidade é dinâmica e está em permanente construção; concebem-se as características do objeto avaliado enquanto seu conjunto de condições materiais concreta; o processo de conhecimento caracteriza-se como crítico no intuito de explicitar os conflitos de interesse inerentes às relações sociais; utilizam-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas, relatos de experiências e depoimentos, dentre outros procedimentos metodológicos que privilegiem a interação democrática junto aos participantes (GUBA, LINCOLN, 2011).

Os dados coletados foram analisados a partir de uma perspectiva pluralista e crítica. Para a análise dos dados referente à avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), apreciados por meio dos procedimentos descritos no tópico anterior, foi utilizada uma variedade de aportes teóricos em coerência com o problema de pesquisa.

Na análise documental foram apreciados os documentos oficiais que instituem e fundamentam a Educação na Prisão em nível global, federal, estadual e institucional, sendo um deles, em especial, o objeto de avaliação, o PEESPP

(PARANÁ, 2012, 2015). Para esta análise, considerando os pressupostos da arqueologia do saber de Foucault (2012), compreende-se e considera-se a política tanto enquanto texto, como enquanto discurso.

Enquanto texto, como bem explica Mainardes (2006), a política é compreendida na sua multiplicidade de leituras que emergem da dinâmica social dos leitores, que também tem como característica a diversidade. Na arena da disputa de influências, no âmbito do Estado, somente alguns interesses são legitimados “e apenas algumas vozes são ouvidas” (p. 53).

Enquanto discurso, as palavras empregadas nos discursos são dotadas e imbuídas por significados que possibilitam a construção de pensamentos. Assim, a política como discurso constitui-se como o meio pelo qual se delimita o horizonte da verdade a ser prestigiada, bem como pelo qual se distribuem as vozes (MAINARDES, 2006). Ou seja, enquanto discurso, haverá vozes legitimadas, de maior prestígio por serem consideradas como verdade e em oposição haverá as vozes marginalizadas, que não serão ouvidas ou consideradas como inverdades.

Dessa forma, esses conceitos são complementares e denotam o exercício das relações de poder “ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores” (MAINARDES, 2006, p. 64).

A pesquisa bibliográfica, apresentada como revisão de literatura no Capítulo 3, possibilitou o mapeamento das produções científicas brasileiras na forma de teses e dissertações a respeito das políticas que subsidiam o acesso à educação à população penitenciária. Por meio da revisão de literatura foram analisadas as produções científicas de acordo com a proposta desta tese, bem como foram coletados subsídios empíricos para a análise dos dados que compõem esta pesquisa de avaliação.

Os momentos da pesquisa bibliográfica e documental tiveram contribuição inestimável para a compreensão do contexto do objeto de estudo – a avaliação da política de Educação na Prisão paranaense –, como para apreender a complexidade da dinâmica social da qual ele emerge e se insere. Em virtude das explanações anteriores, nesta investigação a análise apresenta-se enquanto uma integração entre a pesquisa documental, a bibliográfica e os dados coletados junto aos participantes da avaliação do PEESPP (2012, 2015).

A primeira etapa da análise consiste na exposição das observações contidas no diário de campo. Nela, expõem-se as anotações realizadas durante as visitas nos campos desta pesquisa, a PFP e o CRESF. O teor das observações diz respeito ao espaço físico e organizacional de cada instituição, bem como de acesso e de recursos humanos. Consistem em registros de perspectivas descritivas e interpretativas acerca do ambiente, das experiências e das relações interpessoais (FIORENTINI, LORENZATO, 2009).

A segunda etapa consiste na análise dos dados socioeducacionais oriundos dos relatórios a respeito das internas do CRESF e dos questionários que as dez internas preencheram. Esta análise apoia-se aos documentos normativos da Educação na Prisão, bem como às estatísticas publicadas pelo InfoPen (2014; 2017; 2018) e às investigações mapeadas na revisão de literatura.

Nessa mesma abordagem analítica, a terceira etapa irá analisar os dados socioeducacionais coletados por meio do questionário junto aos professores da PFP e do CRESF e junto aos gestores e agentes do CRESF. Por fim, na quarta etapa, analisa-se o conteúdo a respeito das entrevistas concedidas pelos professores da PFP e do CRESF e pelos gestores, agentes e internas do CRESF, no intuito de identificar as formações discursivas a respeito do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

Assim, foram articulados os referenciais teóricos de avaliação – apresentados no Capítulo 1 – com a análise arqueológica do discurso (AAD) fundamentada em Foucault (2012). Esta opção se deu pela pertinência à análise sociológica da avaliação a qual se propõe este trabalho. Consistindo, como orienta Fernandes (2010), na articulação entre as teorias de avaliação, da política e das Ciências Sociais. Esta proposta analítica se desenvolve com a noção e em concordância com as orientações de Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 314):

[...] se você juntar vários tipos diferentes de posições teóricas, você precisa estar consciente do que está fazendo. Não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva. [...] existe uma tendência em exagerar as diferenças entre os teóricos. E eu estou interessado em enfatizar os aspectos comuns ao invés das diferenças.

No intuito de aferir por meio da avaliação da política de Educação na Prisão qual sua trajetória e seu potencial na promoção da equidade social no acesso à

educação, optou-se pela abordagem da AAD fundamentada em Michel Foucault (2012). Tal escolha se deu pelo fato de não haver os discursos dos sujeitos registrados na íntegra, uma vez que não foi autorizada pelo DEPEN-PR a gravação das entrevistas. As entrevistas foram registradas textualmente pelas pesquisadoras.

Em 1969, Foucault publicou o método arqueológico no livro “A Arqueologia do Saber”. Este método, de acordo com Foucault (2012, p. 49), corresponde ao “balizamento e à descrição dos tipos de discurso”. Isto significa que o “termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2012, p. 257). Na arqueologia há uma normatividade, uma ordem, do discurso que revela uma inserção histórica e social.

O método arqueológico distancia-se dos paradigmas da história das ideias, propondo uma história feita por meio das descontinuidades e não mais por meio da descrição linear dos fatos. Dessa forma, o método privilegia uma constituição dos saberes por meio das inter-relações discursivas e sua interação com as instituições no intuito de revelar como os saberes aparecem e se transformam. O método centra-se no discurso real, pronunciado e concebido como materialidade, e tem como principais objetos o discurso, o enunciado e o saber. Assim, por meio de um novo método para a história, Foucault inaugurou uma nova história:

[...] em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2012, p. 08).

Na obra, Foucault tece uma crítica sobre a unidade, a continuidade, a totalidade e a origem, que consistem nos grandes temas da história das ideias, para diferenciá-la da análise arqueológica. Segundo ele, a arqueologia pretende definir os discursos enquanto ações em função de regras e não as representações, os pensamentos, ocultos ou manifestados nos discursos, foco da história das ideias. Assim, ele concebe o discurso como monumento, não enquanto um documento, preocupando-se não com sua transição contínua e sim com a especificidade de

cada discurso, expondo a qual jogo de regras se submete, bem como se submete, definindo os tipos e as regras de práticas discursivas, possibilitando uma descrição sistemática de um discurso enquanto objeto. Como bem explicam Azevedo e Ramos (2003):

A arqueologia pode ser definida como uma reescrita daquilo que já foi escrito, é a descrição sistemática de um discurso-objeto. O arqueólogo não reivindica a constituição do fenômeno que ele está estudando através de sua atividade significativa interessada. Ele tem, antes, que compartilhar do contexto cotidiano do discurso por ele estudado a fim de participar de sua disciplina. Deve estar ao mesmo tempo dentro e fora dos discursos que ele analisa, compartilhando da falta de significado enquanto em suspenso, esta é a condição inelutável do arqueólogo.

Nesta perspectiva de análise, o discurso dos sujeitos é elevado à qualidade de acontecimento. Como o próprio ser humano consiste em um ser discursivo, construído pela própria linguagem, o seu discurso é concebido enquanto uma realidade discursiva. O método arqueológico possibilita esclarecer como a existência é construída pelo próprio homem, considerando que os sujeitos e os objetos são construídos discursivamente por meio do que se fala a respeito deles.

Para exemplificar, considerando o campo da avaliação educacional, sabendo que o ato de avaliar é um comportamento básico do ser humano, com atribuições desde o homem de Neanderthal (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004), a avaliação formal só passou a existir a partir do momento em que foi sistematizada e enunciada enquanto tal, existindo hoje enquanto campo do conhecimento por meio do discurso acerca de suas práticas, que assim a circunscreve na história. O corpo é outro exemplo, passou a existir na modernidade com o desenvolvimento da patologia. A partir de então a medicina orientou práticas e dizeres sobre o corpo, caracterizando-o como um conjunto de órgãos.

O método arqueológico tem como conceitos principais o discurso, a prática discursiva, o enunciado, a formação discursiva e o saber. O discurso é definido por Foucault como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (2012, p. 132). O discurso é

[...] histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2012, p. 133).

Compreende-se que os discursos, além de históricos, são influenciados pelo contexto institucional, que permite ou não que sejam explicitados. Tendo como exemplo o campo da avaliação educacional, um sujeito enquanto avaliador irá expressar enunciados em coerência com o campo discursivo da avaliação educacional, em acordo com os interesses contextuais momentâneos. O discurso, portanto, consiste em uma prática que tem seus sentidos construídos por meio das relações e dos enunciados durante sua aplicação e/ou uso. Em função disto, a definição de prática discursiva consiste em um

[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2012, p. 133).

Desse modo, a prática discursiva consiste na relação estabelecida entre o discurso e os níveis materiais do contexto. Por esse caráter a análise arqueológica permite delimitar as regras de formação dos discursos-objetos, bem como dos enunciados, no intuito de mostrar a positividade que os caracteriza, não a positividade de uma ciência, mas um saber. Como bem orienta Machado (1981, p. 154), “os saberes são, em muitos momentos, independentes das ciências, já que encontram suas regras de formação nos mais variados campos discursivos; entretanto todas as ciências se localizam em campos do saber”.

Para Foucault, o enunciado consiste em uma proposição estruturada que pode se constituir como uma unidade, ao passo que no espaço e no tempo exprime algum conteúdo concreto. Em relação a este conceito se faz necessário distinguir o enunciado de uma enunciação: o enunciado se caracteriza pela sua possibilidade de repetição; já uma enunciação corresponde a uma frase emitida, mas que não é passível da repetição. Machado (1982, p. 151-152) explica que diferente da enunciação, “o enunciado depende de uma materialidade, que é sempre de ordem institucional, no sentido de uma estrutura de poder”.

A formação discursiva, nas palavras do autor:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos,

transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2012, p. 43).

Pela AAD pretende-se encontrar as regularidades na dispersão dos enunciados, sejam essas dispersões a respeito de semelhanças como também de diferença, pois estas regularidades consistem nos produtos do processo de formação discursiva. A principal característica na construção de um discurso é que ele emerge sempre de um sistema de relações, seja entre objetos, conceitos, estratégias, dentre outros.

A respeito do saber, Foucault (2012) afirma que há uma positividade em toda forma de saber e que ela não está condicionada a cientificidade, só podendo ser julgada por uma referência que seja o próprio saber. O método arqueológico tem como objetivo expor a ordem interna que constitui um determinado saber por meio dos discursos.

Diante do exposto, o objetivo de realizar uma análise arqueológica do discurso (AAD) é o de desvelar a formação discursiva a respeito da extensão do direito à educação subsidiada pelo PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) à população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado. Essa análise do discurso a respeito das disposições acerca do acesso à educação no plano paranaense permite a compreensão de sua formação histórica, bem como as influências do e no campo social, sua trajetória e suas tendências em sua constituição no decorrer do tempo em que está em execução.

Acredita-se que por meio desta articulação de referenciais analíticos, além de materializar os objetivos propostos pelo estudo, foi apontada a possibilidade de gerar novos debates teóricos a respeito da realidade social desvendada.

4.5 QUESTÕES ÉTICAS

Qualquer pesquisa possui implicações éticas. Mainardes (2018, p. 195) cita Gewirtz (2007) e Gewirtz e Cribb (2011) para explicar que “uma pesquisa sobre políticas educacionais fundamentada na reflexividade ética implica na explicitação dos valores que fundamentam a análise do pesquisador”.

A vigilância ética nas pesquisas que analisam as políticas educacionais, dentre elas as pesquisas de avaliação, é necessária devido ao conflito que pode

haver entre os valores que orientam o objeto de estudo e aqueles que fundamentam as análises da investigação. E, também, pela responsabilidade da atribuição do pesquisador de exprimir a relevância de uma política no contexto a qual se insere. Nesse sentido, Mainardes (2018, p. 15) aponta:

Além disso, as políticas resultam em consequências materiais, as quais podem ser consideradas adequadas ou inadequadas, dependendo da visão do pesquisador. A explicitação dos valores que orientam a análise possibilitaria aos pesquisadores enfrentarem com maior rigorosidade os dilemas éticos envolvidos nas pesquisas sobre políticas, especialmente nas pesquisas sobre os resultados/consequências das políticas e programas.

A regulamentação ética em pesquisas na área das Ciências Sociais e Humanas é tema de muitas discussões no âmbito acadêmico. Considerando o objeto e o problema de pesquisa desta investigação, deparou-se com questões polêmicas no âmbito desse debate: a influência na aderência às pesquisas dos sujeitos devido à necessidade de conceder registros acerca de informações pessoais no consentimento do processo e registro de coletas de dados. No âmbito penitenciário, devido seu caráter disciplinar, tal questão emerge da possibilidade de responsabilização dos sujeitos ao conceder informações e opiniões a respeito das instituições penitenciárias e suas atribuições.

Considerando o contexto exposto, bem como o fato de as principais questões relativas à ética nas pesquisas qualitativas estarem atreladas ao consentimento registrado e à proteção dos indivíduos contra qualquer tipo de dano, optou-se por desenvolver a pesquisa adaptando a normatização ética de acordo com os sujeitos de pesquisa.

Foram utilizados os protocolos éticos tradicionais exigidos na apropriação dos dados coletados junto aos sujeitos de pesquisa, mas elaborados de acordo com as especificidades dos diferentes grupos de sujeitos.

A participação dos sujeitos na pesquisa foi voluntária, após a apreciação de sua natureza e objetivos. A identidade dos participantes foi preservada na descrição e análise dos dados, sendo sua utilização exclusivamente para as finalidades acadêmicas e científicas na elaboração da tese.

Os aspectos de impessoalidade e confidencialidade, acima elencados, foram devidamente dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Apêndice G), entregue a todos os sujeitos de pesquisa com exceção das mulheres que cumprem pena nas instituições do campo de pesquisa.

Estas últimas, apesar de receberem as mesmas instruções acerca do desenvolvimento da pesquisa, não foram convocadas a assinar qualquer documento para sua participação, devido às questões de responsabilização destacadas anteriormente. Solicitou-se a declaração de concordância ou discordância nos termos em que se desenvolveu a pesquisa no momento da entrevista no preenchimento do questionário utilizado para a coleta de dados (Apêndice B).

Também foram obtidas as devidas autorizações institucionais para coleta e registro de dados (Anexo B). Como tais autorizações são obtidas durante o processo de coleta de dados, somente após o término do processo de coleta, de posse de todas as autorizações concedidas, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa (CEP 3.234.260, Anexo A).

Destaca-se que esta ordem cronológica de encaminhamento ao Comitê de Ética é inversa ao habitual, geralmente se solicita a apreciação antes do desenvolvimento da pesquisa. No entanto, devido à peculiaridade da natureza e do campo de pesquisa, foi necessário proceder deste modo.

No próximo capítulo apresenta-se a análise da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) por meio de uma abordagem sociológica, especificamente a respeito da oferta educacional para a população penitenciária feminina em regime fechado.

CAPÍTULO 5 AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ: QUEM SÃO E DE ONDE FALAM OS SUJEITOS DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) a respeito do perfil socioeducacional dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática em instituições Penitenciárias para a população feminina.

A análise destes dados caracteriza-se como quanti-qualitativa, pois são apresentados, de modo articulado, dados em nível nacional, estadual e institucional de natureza documental, de estatísticas e de questionários.

No primeiro momento da análise dos dados, a seção secundária “Diário de campo: a percepção das pesquisadoras”, serão expostos os registros do diário de campo, os quais se caracterizam pela percepção das pesquisadoras a respeito do contexto da realização da pesquisa. O segundo, denominado “O perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa”, apresenta os dados socioeducacionais organizados em função dos sujeitos de pesquisa. No terceiro momento, a seção “A relevância do perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa para a avaliação do PEESPP”, expõe-se a relevância da análise do perfil dos participantes do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) orientado por/para uma agenda social.

5.1 DIÁRIO DE CAMPO: A PERCEPÇÃO DAS PESQUISADORAS

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, especificamente nos momentos das visitas aos campos de pesquisa para a coleta de dados, foram registradas as observações e as percepções das pesquisadoras. Para tal feita, utilizou-se como instrumento o diário de campo. Estes registros têm sua importância por exprimirem as percepções das pesquisadoras acerca do contexto no qual se insere a presente pesquisa, possibilitando a contextualização de todo seu processo.

No diário de campo, seguindo as orientações de Fiorentini e Lorenzato (2009), as observações e percepções das pesquisadoras foram documentadas em

duas perspectivas: uma descritiva que consiste na descrição das tarefas e atividades, de diálogos, de eventos, de gestos e atitudes, do ambiente, do próprio comportamento dos observados e observadores; e outra interpretativa, caracterizando-se pelo olhar aos espaços, considerando-os enquanto espaços socioculturais produzidos pelo agir humano na trama social, envolvendo sentimentos, decepções, intuições, reflexões, ideias, experiências e as relações inter-pessoais. Este registro das observações foi essencial para complementar a interpretação e análise dos dados coletados.

Como estas duas perspectivas se relacionam, foram registradas no diário de campo os aspectos observados durante todo o processo de coleta de dados, desde o deslocamento e as condições de acesso às instituições elencadas como *lócus* de pesquisa até a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas.

Destaca-se, novamente, que são registros das percepções das pesquisadoras, imbuídos de seus valores e de seu posicionamento crítico, porém com a devida vigilância ética. A seguir, apresentam-se os registros organizados em duas seções terciárias: uma corresponde às observações a respeito da PFP e a outra acerca do CRESF.

5.1.1 A Observação e a Percepção das Pesquisadoras Acerca da PFP

Nesta seção apresentam-se as observações e as percepções das pesquisadoras registradas durante a visita à PFP.

O primeiro *lócus* de pesquisa visitado foi a PFP, localizada na região metropolitana de Curitiba, no dia cinco de dezembro de 2017. A visita à instituição foi realizada mediante agendamento prévio, após a devida autorização do DEPEN-PR e da própria PFP, bem como de acordo com as normas e orientações de segurança e de circulação de pessoas do local.

A PFP compõe um complexo penal, o qual é composto também por outras instituições penais que são destinadas ao cumprimento de pena em regime fechado e semiaberto da população penitenciária feminina e masculina. Devido à essa característica, o esquema de segurança no local é rígido.

Ao nos dirigirmos à PFP de imediato constata-se o difícil acesso, o endereço fornecido é insuficiente para localização, pois há somente informações a respeito do

bairro e logradouro, não havendo número. Como o local é retirado do centro urbano e o logradouro é extenso, houve dificuldade para encontrar o local. Além disso, a estrada é de chão e não há locais ou um lugar para apoio como, por exemplo, um restaurante, ponto de ônibus ou um hotel e quem nos auxiliou na localização do endereço foram os moradores locais.

Logo na chegada ao complexo penitenciário, antes mesmo de nos identificarmos, percebemos o forte esquema de segurança. Havia uma guarita com cancela e os agentes penitenciários masculinos e femininos responsáveis pela identificação dos visitantes. Nesse local há um sistema de comunicação bem organizado que possibilita aos agentes um contato imediato sem fio e por fio, via rádio e telefone, com as demais dependências e funcionários das instituições penais. Semanas antes da visita foram cadastrados por meio de telefone e e-mail os dados de identificação dos pesquisadores e o teor da visita. Após a identificação aguardamos na guarita, já no interior do complexo, a comunicação dos agentes com a pedagoga da PFP que iria nos conduzir às dependências da instituição.

Neste momento de espera, em conversa com os agentes, questionamos acerca do acesso ao local, se havia transporte público, táxi e informaram que não há transporte público e que o serviço de táxi é oneroso devido à distância do centro urbano da cidade. Também afirmaram que são os próprios funcionários que acabam por arcar com o transporte, geralmente de automóvel próprio, pois não há linha de transporte público que vá até o local. Além disso, o ônibus destinado especificamente ao transporte dos funcionários sai de Curitiba/PR pela manhã e retorna somente à tarde em horários que não condizem com sua carga horária, expediente e local de residência, impossibilitando o uso desta opção de transporte. Outra dificuldade no deslocamento ao trabalho diz respeito ao local de residência dos funcionários, que correspondem a diversas cidades, uma vez que o complexo está situado na região metropolitana de Curitiba que engloba vários municípios, como Araucária, Colombo, Pinhais, São José dos Pinhais, dentre outros.

Após sermos recepcionadas pela pedagoga da PFP, adentramos as dependências da instituição. Logo percebemos uma tensão e rigidez, condizentes ao ambiente disciplinador, excessivamente normatizado. Apesar da receptividade da pedagoga e de sua gentileza ao nos receber, esse ambiente não nos trouxe boas sensações, parecia tudo cinza, inerte, desbotado e as expressões dos demais funcionários exalavam tensão e estresse. Cabe comentar que se trata apenas de

sensações, enquanto pesquisadores em um ambiente totalmente diferente da realidade cotidiana, por isso não se pode afirmar que os funcionários estavam de fato tensos e/ou estressados.

Como mencionado anteriormente, o esquema de segurança é denso e ao adentrar às dependências da PFP constatou-se o mesmo rigor. Em cada porta que passávamos havia um cadeado, uma tranca. Ao passarmos a primeira porta fomos informadas de que não poderíamos entrar com nenhum material a não ser os papéis utilizados para os registros da pesquisa. Neste momento, cabe comentar que não obtivemos autorização do DEPEN-PR para registro em áudio, imagem ou vídeo das dependências da instituição e dos registros da pesquisa, razão pela qual tudo precisou ser registrado manualmente por meio de texto.

Em seguida fomos submetidas à revista que é bem rigorosa. Tivemos de tirar os calçados, os objetos de metais, passar por uma revista física realizada por uma agente feminina e, posteriormente, passamos pelo detector de metais e nossos materiais pelo aparelho de Raio X.

A pedagoga e a agente foram muito educadas e pacientes, explicando cada etapa da revista, salientando que os procedimentos adotados compõem um protocolo de segurança. Além disso, informaram que essa rotina de segurança não é realizada somente com visitantes, mas é exatamente igual para todas as funcionárias, quantas vezes for necessária a passagem por aqueles limites da instituição durante o dia, ou seja, a pedagoga também realizou os mesmos procedimentos ao nos conduzir à PFP. Apesar de todo o esquema de segurança, fomos informadas que ainda há casos da apreensão de objetos e materiais ilícitos na instituição, que chegam através dos muros e por meios ainda desconhecidos.

Dentro do prédio da PFP percebe-se que a rotina de segurança é predominante: um cadeado, uma trava, uma agente a cada porta pela qual se passa. A arquitetura do local nos permitiu observar os “cubículos” que são as celas, os locais onde se alojam as internas. As paredes sem cor, a iluminação escassa, as internas que pudemos observar circulando algemadas, exceto aquelas que trabalham na limpeza, por exemplo. O local pareceu estar superlotado e com condições precárias de “moradia”, sendo possível observar roupas penduradas, objetos pessoais e de higiene, no qual nitidamente se constatou a ausência total de privacidade.

No local onde trabalham a pedagoga e os professores, bem como os locais destinados aos programas de educação, percebeu-se outra atmosfera, até mesmo porque deste local não se vê mais os cubículos. O local parecia mais organizado, arejado e com “mais vida”. Já no corredor de acesso às salas observam-se cartazes nas paredes, informativos pedagógicos e dentre eles nos chamou a atenção dois dos cartazes que versavam sobre os direitos das mulheres. No entanto, os espaços utilizados para as atividades educacionais são pequenos e como são também utilizados para guardar documentos e materiais pedagógicos, dificultam a gestão do espaço para realização das atividades previstas. Na questão da segurança dos profissionais da educação, o espaço é bem seguro, com todas as normas de acordo com as demais áreas da instituição.

Apesar da disponibilidade da pedagoga em nos orientar e esclarecer durante a visita, o tempo foi escasso para o detalhamento das observações devido à rotina de segurança e das atividades intensas. Além disso, foi possível realizar somente esta única visita na PFP, pois a instituição optou por interromper definitivamente a realização da pesquisa alegando o excesso de trabalho e a indisponibilidade de tempo dos profissionais para a realização das ações que dariam prosseguimento à pesquisa.

Por fim, para além das observações, destaca-se a receptividade e boa vontade da pedagoga em todos os momentos da visita, apesar do tempo e dos recursos de registro escassos, ela nos deu muita atenção, nos agradeceu pela oportunidade de “visibilidade” e nos incentivou a pesquisar o universo do cárcere feminino, para divulgar o trabalho dos profissionais da educação e suas ações, justificando que o trabalho delas é intenso, o que as impossibilita de realizarem a sua divulgação.

Abaixo serão descritas as observações realizadas no CRESF durante todo o processo de pesquisa, o qual foi executado em sua totalidade.

5.1.2 A Observação e a Percepção das Pesquisadoras Acerca do CRESF

Apresentam-se nesta seção as observações e as percepções das pesquisadoras registradas durante as visitas no CRESF, localizada na região Oeste do Paraná.

Foram realizadas visitas no período que compreende os dias entre quatro e seis de julho de 2018, podendo permanecer o dia todo na instituição. Ao contrário da PFP, como o período de visitas e coleta de dados foi maior e contínuo, pode-se dizer que houve uma imersão neste *lócus* de pesquisa.

Apesar do CRESF estar localizada afastada da zona urbana, é de fácil acesso. É possível utilizar todos os transportes disponíveis na cidade para chegar ao local. As ruas são asfaltadas e o endereço é completo. No entanto, a arquitetura da instituição não é adequada para receber os visitantes, a infraestrutura e o esquema de segurança não são tão rígidos em comparação à PFP. Não há um local destinado à recepção dos visitantes, com guarita e agentes. Ao chegar no endereço, nos deparamos com muros altos e um portão de ferro todo preto. Como não há recepção, é preciso bater em uma janela pequena com grades e aguardar que alguém nos atenda.

No primeiro dia de visita foi necessário aguardar um tempo significativo fora da instituição, pois coincidiu com a rebelião que ocorreu entre os dias quatro e cinco de julho na Casa de Custódia, na qual agentes penitenciários foram feitos reféns. Também era dia da entrega das “sacolas”, um dia na semana especialmente destinado à entrega, pelos familiares dos internos, de mantimentos e materiais de higiene. Havia várias pessoas aguardando a possibilidade de entrega ao lado de fora, o que não ocorreu. Quando foram esclarecidos os fatos, nos informaram que em incidentes como este são realizadas várias medidas de segurança em todo o sistema penitenciário do Estado, uma delas é a suspensão da entrega das “sacolas”. Os familiares que aguardavam, por meio de conversas, mencionaram o desagrado com essa medida, pois muitos vêm de fora da cidade somente para esta entrega e quando ocorrem estes imprevistos da segurança nunca são informados antecipadamente.

Até a divulgação do cancelamento da entrega das “sacolas”³⁹ estava tudo tranquilo. Após a notícia se iniciou um protesto dos internos da instituição com gritos e muito barulho. A princípio ficamos muito preocupadas, não sabíamos se estava

³⁹ Observou-se que a entrega de “sacolas” pelos familiares dos internos corresponde a um procedimento comum na rotina carcerária. Tanto na PFP, quanto no CRESF, a entrega é agendada em um dia na semana, não podendo ser realizada em outro dia. Ao conversar com os agentes das duas instituições fomos informadas que este procedimento ocorre, geralmente, em todas as instituições penais do Estado, porém de acordo com as normas de cada instituição. Cada instituição penal possui uma lista de mantimentos e materiais de higiene que podem ser entregues, bem como especificando a maneira como cada item deve ser armazenado.

tudo bem e seguro, e apreensivas com a possibilidade do cancelamento da visita e coleta de dados. No entanto, a situação logo se normalizou, o protesto dos internos diminuiu, sendo esporádico ao longo do dia.

O acesso ao interior da instituição depende da disponibilidade do agente que atende as pessoas por meio da janela, o que depende da movimentação dentro dos muros da Penitenciária. Após o atendimento pelo agente, ocorre a identificação e em acordo com a autorização e agendamento da visita é possível ser recebido. Ao entrar percebe-se que o esquema de segurança do CRESF possui menos recursos para os procedimentos de revista e segurança, o que acaba sobrecarregando e aumentando a responsabilização do agente responsável por essa função.

Logo na entrada é necessário deixar todos os pertences em um guarda volume e então é realizada a revista física, em seguida passa-se pelo detector de metais. Também só foi possível a entrada com os papéis necessários para a coleta de dados e neste período de visita também não foi possível o registro em áudio, imagem ou vídeo das dependências da instituição e dos registros da pesquisa, pois não obtivemos esta autorização do DEPEN-PR.

Mesmo com a apreensão durante a espera, talvez pelos protocolos de segurança, a sensação que o ambiente causou pareceu mais amena se comparado à PFP. Os funcionários também pareceram mais tranquilos e amigáveis, destacando que esta descrição se trata apenas das percepções dos pesquisadores, não havendo uma averiguação formal e sistematizada destes aspectos.

De acordo com as informações do gestor da instituição, o prédio que abriga os internos passou por várias atribuições ao longo do tempo, o que justifica a percepção de que os blocos que se destinam a diferentes ocupações foram construídos em períodos diferentes, não demonstrando uma organização espacial muito coesa e ordenada para os fins que se destinam. Dos blocos administrativos, do refeitório, do espaço que aloca os materiais e ações pedagógicas, não é possível observar o interior das celas e os espaços onde se concentram as internas.

Em relação ao complexo penal da região metropolitana de Curitiba/PR, o espaço físico ocupado pelas instituições penais do complexo penal que alberga o CRESF é menor e demanda maiores adequações para sua funcionalidade e segurança. A esse respeito destaca-se um dos espaços destinados às atividades educacionais, um barracão, inapropriado para esta finalidade, sem adequação para frio, calor e chuva e, principalmente, sem o mínimo de segurança. Como este

espaço também é utilizado para as oficinas de trabalho, a princípio oficina de corte e costura, suspensas no momento da coleta de dados, além da falta de mecanismos de segurança, há ainda os materiais utilizados para as atividades laborais que não se encontravam devidamente armazenados.

A circulação pelo CRESF é praticamente livre, no sentido que não há restrição de acesso por meio de portas e grades de um espaço para outro no interior da instituição. Isso acaba por sobrecarregar os agentes que precisam desenvolver mais e maiores procedimentos de segurança. Isto é, aumentam-se os processos de deslocamento e de acesso que necessitam da presença e responsabilidade do agente. Esta condição também implica em maiores problemas caso ocorra algum tipo de rebelião na instituição, pois não há limites de acesso. Em uma situação em que os presos se rebelem e possam vir a ocupar a instituição, o prédio da instituição apresenta uma arquitetura que não possibilita o refúgio dos servidores, não há um local em que eles possam isolar-se com segurança.

O que se percebe, diante destas observações, é que as internas da instituição são consideradas de baixo risco de se rebelarem. Esta, também, é sensação que se tem ao estar dentro da instituição, ao menos durante o dia.

Diante da descrição das observações e percepções das pesquisadoras a respeito das instituições nas quais se realizaram os procedimentos de pesquisa, destacam-se as peculiaridades de cada instituição, principalmente a respeito do acesso e da segurança. Evidencia-se que as condições e normas de segurança de cada instituição se diferem de acordo com a infraestrutura de cada unidade e que a segurança permeia toda atividade e rotina destas instituições.

5.2 O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Nesta seção apresentam-se os dados acerca do perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa. Tais dados são relevantes à medida que descrevem quem são os sujeitos que atuam o PEESPP (2012, 2015) nas penitenciárias femininas de regime fechado, bem como indicam a posição de onde falam estes sujeitos. Cabe ressaltar que aqueles que desenvolvem as ações do Plano correspondem a todos os sujeitos que participaram da pesquisa.

Os dados foram organizados de acordo com suas atribuições nas instituições *locus* de pesquisa e consistem em informações quantitativas a respeito do gênero que declaram, da faixa etária, da escolaridade, dentre outros pertinentes que serão expostos na análise.

Primeiramente, expõe-se o perfil socioeducacional da população penitenciária do CRESF, obtidos por meio de relatório dos prontuários das internas da instituição, e o perfil das internas que responderam o questionário sobre estes dados. Em seguida, dos professores da PFP e do CRESF. Na terceira seção apresenta-se o perfil socioeducacional dos gestores do CRESF. E o das agentes do CRESF na quarta seção.

Destaca-se que devido ao processo de pesquisa ter sido realizado parcialmente na PFP e integralmente no CRESF, haverá uma inconsistência nos dados. Na PFP foi possível coletar somente os dados a respeito do perfil dos professores, os quais serão analisados na mesma seção que apresenta os dados socioeducacionais dos professores do CRESF. Já os demais dados apresentados acerca do perfil dos sujeitos de pesquisa correspondem às coletas realizadas no CRESF.

5.2.1 Perfil Socioeducacional da População Penitenciária do CRESF

Nesta análise da avaliação expõe-se por meio das estatísticas coletadas junto à instituição o perfil socioeducacional das internas do CRESF. Essa análise é necessária para a apreensão da pertinência das ações do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) diante da população as quais são destinadas.

Considerando que o Plano paranaense consiste em um resultado do desenvolvimento de debates e de regulamentações em nível federal, como exposto no Capítulo 2, para subsidiar a análise dos dados socioeducacionais da população penitenciária feminina paranaense será utilizado o relatório denominado “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen Mulheres” (BRASIL, 2018), segunda edição, o qual divulga os dados estatísticos da população penitenciária feminina brasileira. Também serão utilizadas as informações do “Relatório de Análise Preliminar do Sistema Prisional” elaborado e publicado pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCEPR), em 2017. Estes documentos

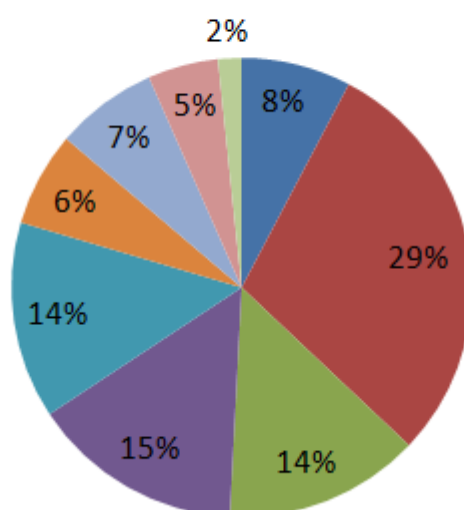
contêm os índices mais recentes da caracterização do perfil desta população, respectivamente, em nível nacional e em nível estadual.

Os índices serão utilizados nesta análise no intuito de compreender a heterogeneidade e/ou a homogeneidade entre os índices das características socioeducacionais da população penitenciária feminina em nível nacional e do CRESF no Estado do Paraná. Como o processo de pesquisa foi interrompido na PFP, apresenta-se o perfil dos sujeitos de uma das Penitenciárias que compõem o universo de pesquisa, o CRESF.

De acordo com os dados obtidos pela pesquisa no CRESF, há um total de 181 mulheres custodiadas. No Gráfico 2 a população foi distribuída em função da faixa etária. Constata-se que a maioria dessas mulheres (29%) tem idade entre 21 e 25 anos. A maioria da população do CRESF concentra-se, ao observar o percentual das demais faixas etárias, entre 21 e 40 anos, caracterizando-se como um perfil de população jovem, de acordo com a classificação do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013.

Gráfico 2 – Faixa etária da população do CRESF (2017)

■ 18 até 20 ■ 21 até 25 ■ 26 até 30 ■ 31 até 35 ■ 36 até 40
 ■ 41 até 45 ■ 46 até 50 ■ 51 até 55 ■ 56 até 60



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao compararmos os dados do CRESF com o perfil etário da população penitenciária feminina brasileira, descrito no relatório do InfoPen (2017), constata-se a convergência entre os dados. Em nível nacional os índices mostram que 50% da

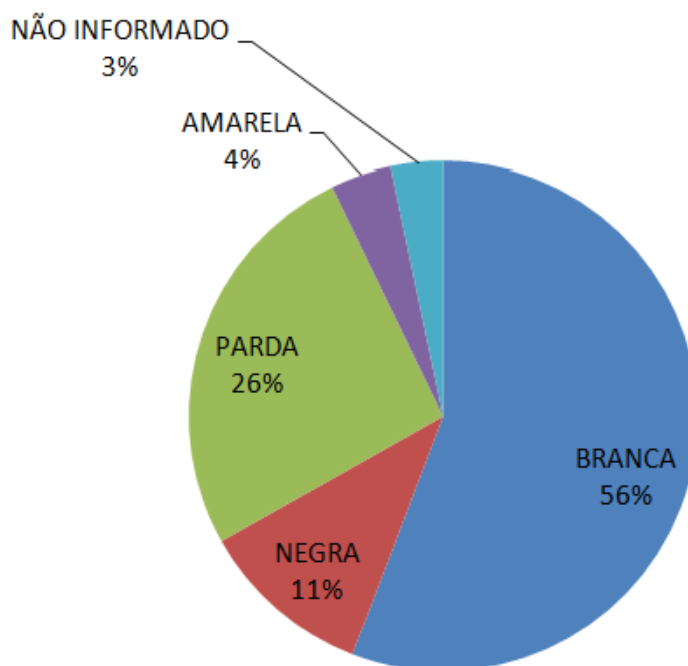
população penitenciária feminina tem entre 18 e 29 anos. De acordo com o relatório do InfoPen (2017) estes dados se destacam, pois no Brasil a população jovem corresponde a 21% do total. Aprofundando a análise sobre os dados etários da população penitenciária feminina brasileira, o InfoPen (2017, p. 39) aponta que:

[...] é possível verificar que as chances de mulheres entre 18 e 29 anos serem presas no Brasil é 2,8 vezes maior do que as chances de mulheres com 30 anos ou mais serem presas. Conforme observado no gráfico 11, existem 101,9 jovens (de 18 a 29 anos) presas para cada 100.000 mulheres brasileiras com mais de 18 anos, enquanto que a taxa de mulheres com 30 anos ou mais (não jovens) presas é equivalente a 36,4 para cada grupo de 100 mil mulheres acima de 18 anos.

De modo geral, comparando-se os dados etários de cada Estado, constata-se que este perfil jovem da população penitenciária feminina é uma característica universal. O mesmo não se evidencia nos dados acerca da cor, raça ou etnia da população penitenciária brasileira.

No CRESF a maioria da população penitenciária se declara como branca, de acordo com a disposição destas declarações no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Cor, raça ou etnia da população do CRESF (2017)



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Esta característica da população penitenciária feminina do CRESF diverge do índice nacional, no qual “62% da população prisional feminina é composta por mulheres negras” (INFOPEN, 2017). Esta peculiaridade da população penitenciária

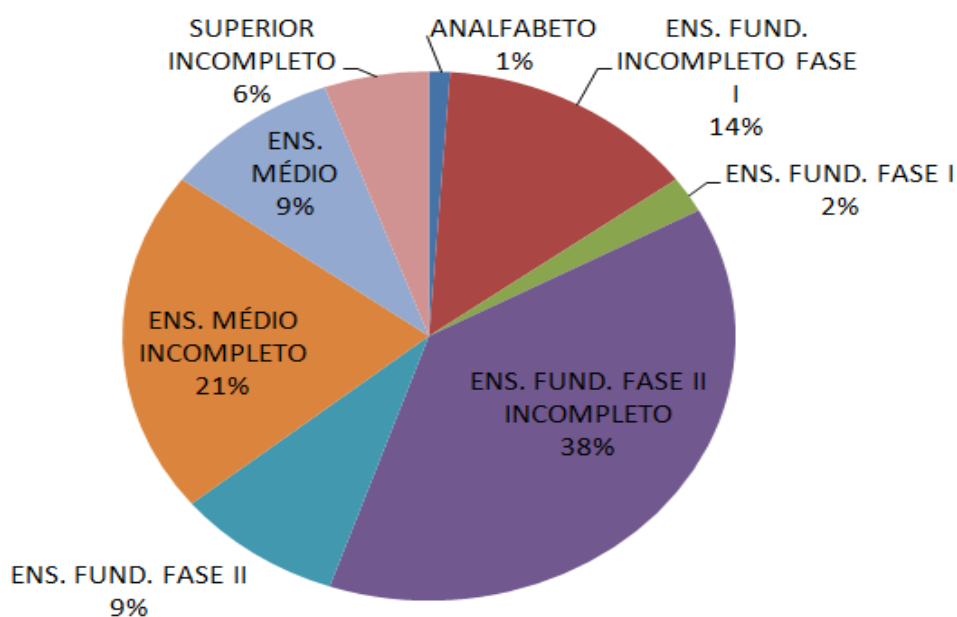
feminina paranaense pode estar relacionada ao fato da maioria da população total paranaense, assim como a maioria das mulheres residentes no Paraná, se declararem como brancas.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), da população total do Paraná, 10.444.526 de habitantes, 5.313.532 são mulheres. E se declaram brancos 7.344.122 dos habitantes do Paraná e 3.790.533 das mulheres que residem no Estado paranaense. Já dentre a população total do Brasil, 51% se declaram como negros (IBGE, 2010).

Como tais dados se baseiam em declarações, a pessoa se declara como desta ou daquela raça/etnia. A análise sociológica destas declarações envolve, dentre muitas questões, o fato do sujeito se reconhecer ou não pertencente à sua real etnia, a qual pode ser evidenciada pelas características de traços fisionômicos, por exemplo. No entanto, neste trabalho, não será aprofundada tal questão.

Em relação ao acesso à educação escolar da população do CRESF, destaca-se a baixa escolaridade das mulheres, como se evidencia no Gráfico 4. A maioria das internas não concluiu o Ensino Fundamental.

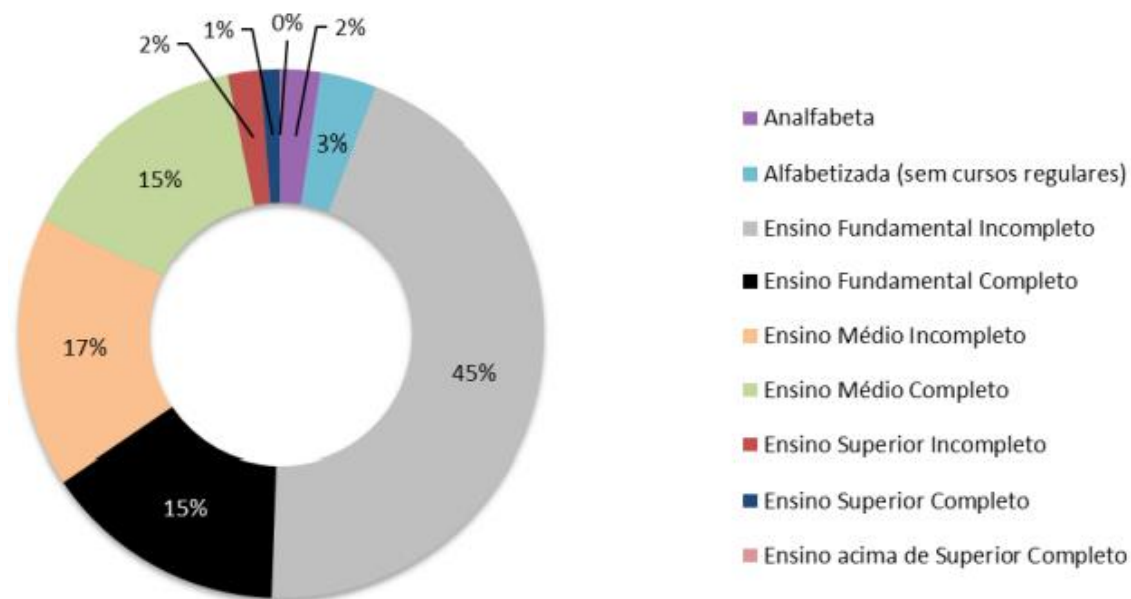
Gráfico 4 – Escolaridade da população do CRESF (2017)



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2017).

Essa característica do perfil socioeducacional das mulheres do CRESF converge com os dados em nível nacional. Na Figura 5, observa-se que esse é o mesmo perfil da população penitenciária feminina brasileira.

Figura 5 – Escolaridade das mulheres privadas de liberdade no Brasil (2018)



Fonte: InfoPen (BRASIL, 2018, p. 43).

No documento “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen – Mulheres” de 2014 indica-se que diante dos dados acerca do grau de escolaridade da população brasileira, em geral a população penitenciária feminina encontra-se em um nível baixo, assim como toda a população penitenciária, considerando homens e mulheres: “Enquanto na população brasileira total cerca de 32% das pessoas completou o Ensino Médio, apenas 8% da população prisional total o concluiu” (BRASIL, 2014, p. 26). Na atualização mais recente do documento de 2014 do InfoPen, a segunda edição do “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen – Mulheres” de 2018, verifica-se que o percentual de 8% da população prisional que concluiu o Ensino Médio subiu para 15%.

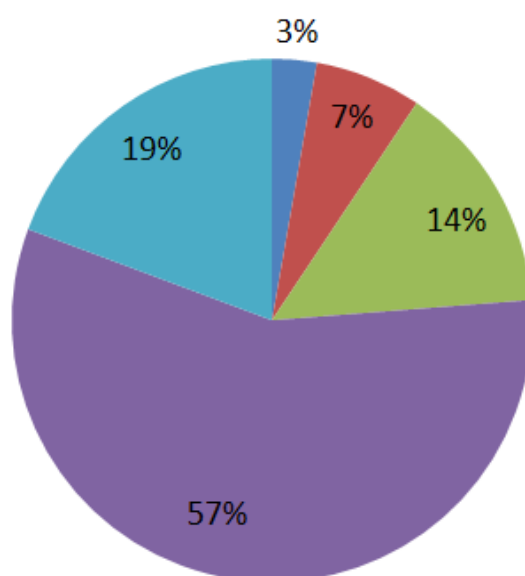
Nessa característica do perfil populacional, pela comparação dos dados dos relatórios do InfoPen primeira e segunda edição publicados, respectivamente, em 2014 e em 2018, há que se destacar um melhor nível de escolaridade entre a população penitenciária apesar da pouca diferença nos índices.

A respeito da tipificação do crime ao qual se atribuiu a execução penal das mulheres no CRESF, os dados distribuídos no Gráfico 5 apontam que a maioria das

mulheres (57%) foi condenada por crimes ligados ao tráfico⁴⁰, sendo eles a causa da maioria das condenações nessa instituição penal.

Gráfico 5 – Crimes tentados/consumados entre os registros da população do CRESF (2017)

■ SEXUAL ■ CONTRA A VIDA ■ PATRIMÔNIO ■ TRÁFICO ■ OUTROS

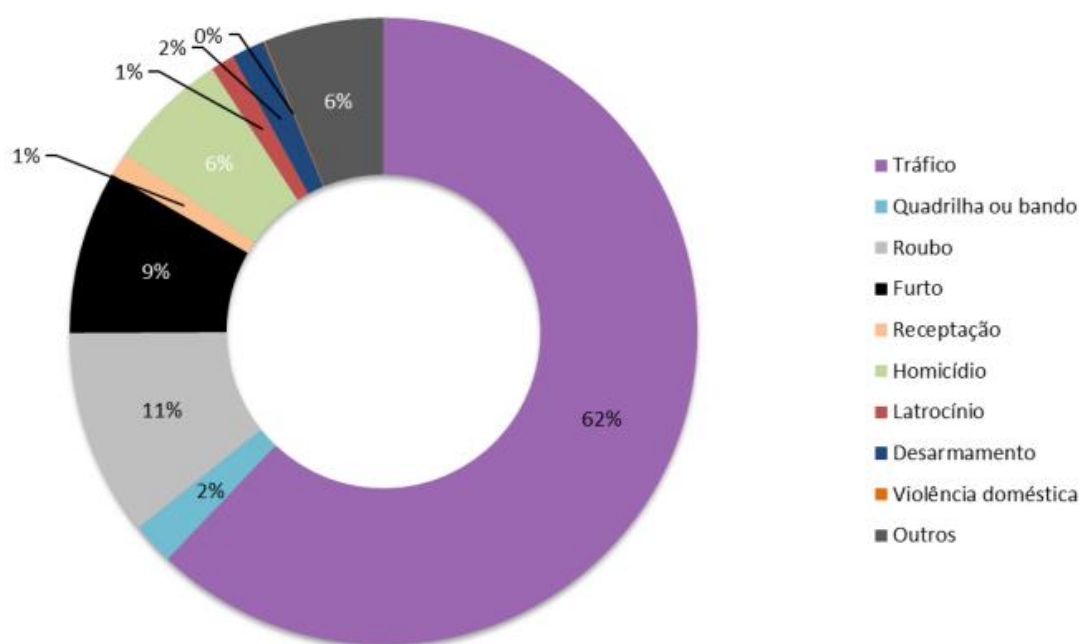


Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Esta característica do perfil populacional do CRESF corresponde ao perfil nacional explicitado pelo InfoPen (2018). O índice nacional das mulheres presas por crimes relacionados ao tráfico é de 62%, como indica a Figura 6:

⁴⁰ Compõem os crimes de tráfico de drogas, associação ao tráfico de drogas e tráfico internacional de drogas, respectivamente, as disposições dos artigos: 33, 35 e 40, inciso I da Lei 11.343 de 23 de agosto de 2006.

Figura 6 – Crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade no Brasil (2018)



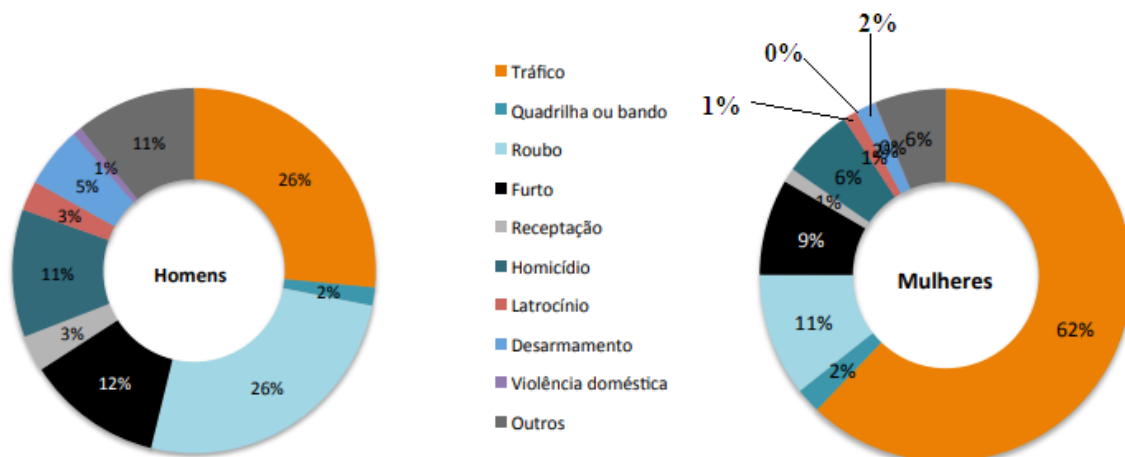
Fonte: InfoPen (BRASIL, 2018, p. 54).

Sobre essas incidências penais pelas quais as mulheres privadas de liberdade foram condenadas ou aguardam julgamento constata-se que “3 em cada 5 mulheres que se encontram no sistema prisional respondem por crimes ligados ao tráfico” (BRASIL, 2018, p. 53).

O elevado percentual de crimes ligados ao tráfico evidenciado no perfil da população penitenciária feminina consiste em uma característica muito peculiar ao se comparar com o perfil da população masculina, bem como com o da população penitenciária total do país.

A tipologia dos crimes relacionados à população penitenciária feminina do país também é peculiar se comparada com a população penitenciária masculina, como se pode observar na Figura 7. Enquanto 26% dos registros entre os homens referem-se aos crimes ligados ao tráfico, entre as mulheres este percentual é de 62% (BRASIL, 2016).

Figura 7 – Crimes tentados/consumados entre os registros dos homens e das mulheres privados de liberdade no Brasil (2016)



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de InfoPen (BRASIL, 2016, p. 43).

Nota-se, portanto, a existência de um padrão de criminalidade distinto na população feminina, pois o elevado percentual de crimes ligados ao tráfico consiste em uma das especificidades da população do CRESF em convergência ao perfil da população penitenciária feminina nacional.

Cabe destacar outra peculiaridade da população penitenciária feminina. De acordo com os dados publicados pelo InfoPen (BRASIL, 2014)⁴¹ houve um crescimento de 567,4% da população penitenciária feminina brasileira no período entre os anos 2000 e 2014. Um aumento muito maior que a média de crescimento masculino, que foi de 220,20% no mesmo período.

No mesmo sentido, a taxa de aprisionamento de mulheres aumentou 460% neste período, tendo um crescimento muito mais expressivo que o aumento da taxa geral de aprisionamento no país, considerando homens e mulheres, que corresponde a 119%. Assim, a Figura 8 demonstra uma curva ascendente deste crescimento populacional verificando-se que em 2000, no país, para cada 100 mil mulheres, 6,5 estavam presas e passados 14 anos, tem-se a taxa de 36,4 mulheres presas para cada 100 mil mulheres (BRASIL, 2014).

⁴¹ A referência exclusiva de alguns dados que são referentes à primeira edição do documento “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen – Mulheres” (INFOPEN, 2014) é justificada pelo fato de não haver a atualização das informações referidas na publicação da segunda edição em 2018.

Figura 8 – Comparação da evolução da taxa de aprisionamento de homens e mulheres por 100 mil habitantes (2000-2014)



Fonte: InfoPen (BRASIL, 2014, p. 11).

Os dados expostos até então indicam que o perfil socioeducacional da população penitenciária do CRESF é coerente com o perfil da população penitenciária feminina apresentado pelos relatórios do InfoPen (BRASIL, 2014; 2018). Evidenciou-se que tanto o perfil da população do CRESF, quanto o perfil nacional dessa população, consiste em sua maioria de mulheres jovens, de baixa escolaridade e que cumprem pena por crimes ligados ao tráfico.

Em relação à cor, raça e etnia, o perfil da população do CRESF corresponde às mulheres que se declaram brancas, divergindo do perfil nacional da população penitenciária feminina que consiste em mulheres que se declaram negras, porém condizente com o perfil retratado no Paraná, no qual se localizam as instituições penais abordadas nesta pesquisa.

É possível inferir ainda que há peculiaridades a respeito da idade, da escolaridade e da taxa de aprisionamento no perfil da população penitenciária feminina que emergem e fazem emergir questões relacionadas ao gênero, bem como há uma desigualdade em relação ao gênero muito expressiva quando se trata do padrão de criminalidade das populações penitenciárias masculina e feminina.

A seguir serão expostos e analisados os dados referentes ao perfil socioeducacional especificamente das internas do CRESF que participaram da pesquisa por meio de questionário e de entrevista.

5.2.2 Perfil Socioeducacional das Internas do CRESF Entrevistadas

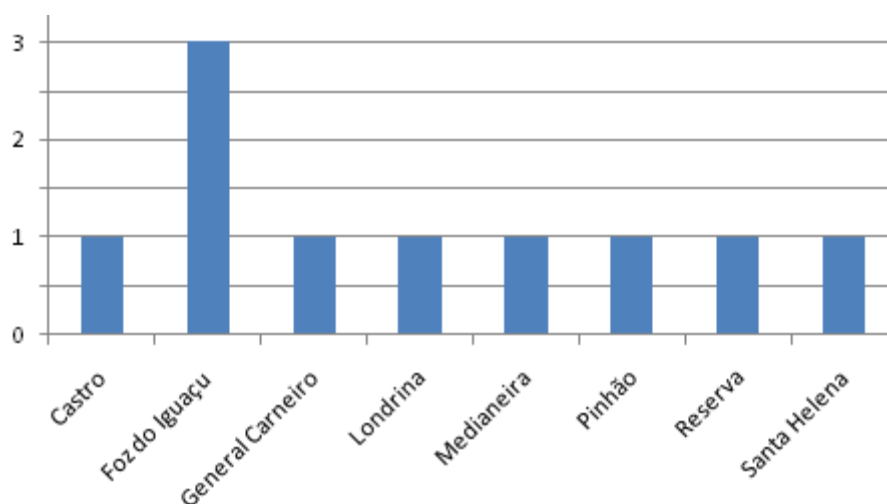
No CRESF foram entrevistadas dez internas, individualmente, por meio de um questionário e de um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B). O número de internas, bem como sua seleção, foi delimitado pela instituição de acordo com suas normas de segurança.

No início da entrevista, devido às questões éticas e suas peculiaridades neste *lócus* de pesquisa, todas as internas foram informadas a respeito da presente pesquisa e seus desdobramentos, bem como orientadas que não era obrigatória a participação e que não haveria nenhum prejuízo ou abono por meio da participação. Diante do esclarecimento de quaisquer dúvidas que pudessem ter antes e durante a entrevista, assim como da possibilidade de interromper a participação a qualquer momento da entrevista, todas aceitaram participar.

As entrevistas foram realizadas por meio de dois eixos: o primeiro a respeito dos dados sociais e o segundo acerca da escolaridade. Abaixo serão descritos os dados coletados a respeito do perfil socioeducacional das internas, expostos por meio de uma análise quantiquantitativa.

A respeito da naturalidade das internas entrevistadas, todas são brasileiras, paranaenses e nasceram nos municípios listados no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Naturalidade em função do município do Paraná



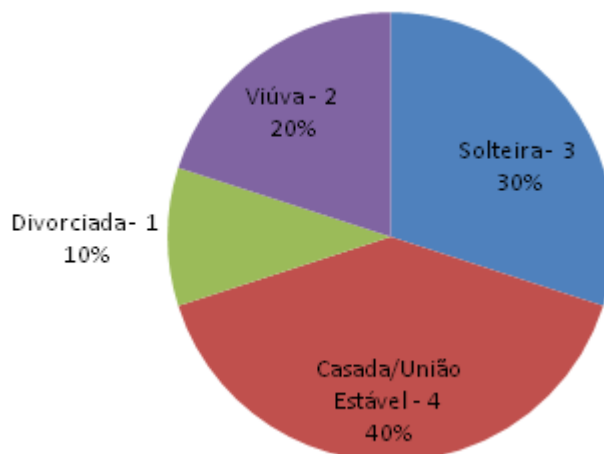
Fonte: Elaborado pela autora, dados da Pesquisa (2018).

Ao serem questionadas a respeito do gênero, todas as internas se declararam heterossexuais. Nos relatórios do InfoPen, bem como nas estatísticas

fornecidas pelo CRESF, não há dados a respeito do gênero declarado pelas internas.

O Gráfico 7 dispõe os dados das internas acerca do estado civil.

Gráfico 7 – Estado civil

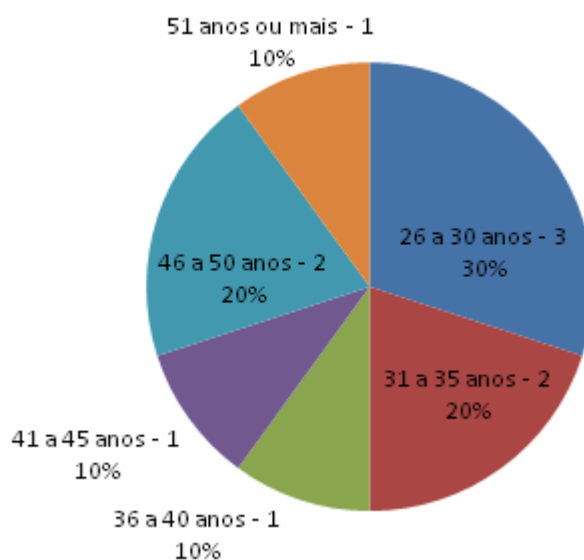


Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Ao comparar estes dados com os dados nacionais do InfoPen (2018) não se observa convergências entre eles. A população penitenciária feminina do Brasil em sua maioria (62%) é solteira.

O Gráfico 8 descreve a idade das internas entrevistadas. A maioria das entrevistadas tem entre 26 e 30 anos, caracterizando-se como jovem, seguindo a tendência nacional da população penitenciária feminina.

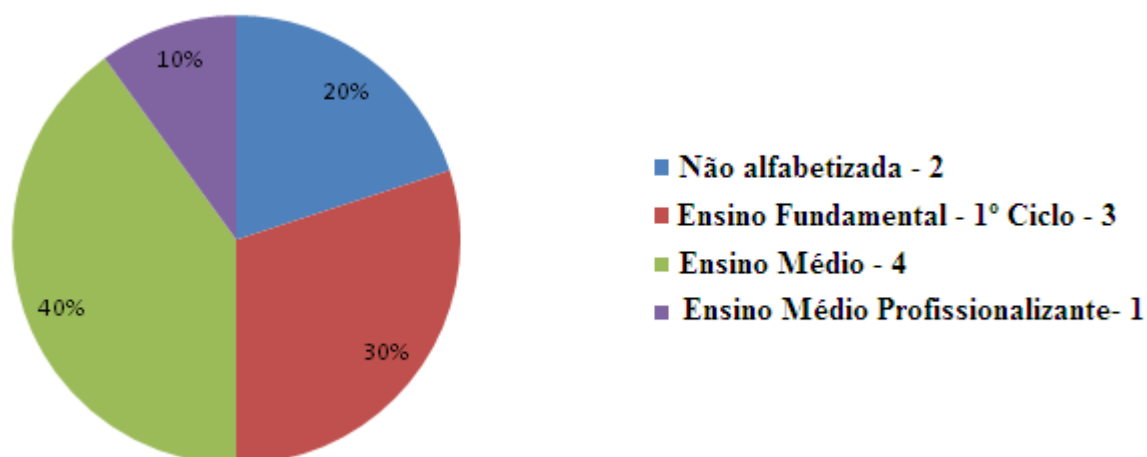
Gráfico 8 – Idade



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Abaixo, no Gráfico 9, estão dispostos os dados a respeito da escolarização das internas entrevistadas com seus respectivos percentuais.

Gráfico 9 – Nível de escolaridade



Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Evidencia-se que a maioria das internas entrevistadas concluiu o Ensino Médio. Dentre elas, uma afirmou ter cursado o Ensino Médio profissionalizante na modalidade de Magistério, realizando em seguida um curso Pós-médio em Administração e um curso profissionalizante em Gestão de Pessoas. As internas declararam ter estudado exclusivamente em instituições de ensino públicas do país. Somente uma delas explicou ter cursado o ensino fundamental em uma instituição de ensino privada no Paraguai. Dentre as internas que não são alfabetizadas, uma delas contou ter aprendido a assinar o nome dentro da instituição penitenciária.

Observa-se que os dados referentes à escolaridade das internas do CRESF que foram entrevistadas divergem das informações acerca da população penitenciária feminina do país, bem como dos dados estatísticos fornecidos pelo CRESF. Esta discrepância entre os dados, principalmente em relação à população total da instituição, pode ser uma consequência da falta de autonomia das pesquisadoras para a delimitação da amostra dos sujeitos de pesquisa, considerando que as internas que puderam ser entrevistadas foram indicadas pela instituição, não havendo a possibilidade de estabelecer um critério de participação.

Uma característica importante das internas entrevistadas para a compreensão da discrepância destes dados, bem como para a compreensão de

dados que serão expostos nas análises seguintes, é que todas elas trabalham no CRESF. E, conforme informado pelas próprias entrevistadas, pela incompatibilidade dos horários do trabalho e os da escola, elas precisam optar entre trabalhar ou estudar. A única opção para as internas que já concluíram o Ensino Médio é trabalhar, caso da maioria das entrevistadas, pois ainda não há nenhum programa que possibilite a realização do Ensino Superior na Penitenciária.

No entanto, considera-se que mesmo com tais limitações da amostra, a participação das internas no processo de avaliação do PEESPP (2012, 2015) foi de extrema importância para a compreensão da atuação deste Plano no contexto institucional.

5.2.3 As Peculiaridades do Perfil Socioeducacional da População Penitenciária Feminina

A partir da exposição dos dados acerca do perfil da população penitenciária feminina do país, do Estado do Paraná, do CRESF e das internas que foram entrevistadas, foi possível realizar uma comparação e estabelecer algumas tendências por meio das convergências e divergências dos dados.

Constatou-se que há peculiaridades referentes à população penitenciária feminina do país, isto é, características que são universais, dentre elas: ser composta por mulheres jovens; de baixa escolaridade; o aumento da taxa de aprisionamento de mulheres muito mais expressivo que o aumento da taxa geral de aprisionamento no país; e a tipificação do crime caracterizada pela execução da maioria das penas por crimes ligados ao tráfico.

Há também as especificidades da população feminina do Estado do Paraná, a qual se declara, em sua maioria, como branca, divergindo dos dados nacionais a respeito da raça/etnia que indicam que a maioria se declara como negra. E, por fim, há as especificidades institucionais a respeito dos dados socioeducacionais da população do CRESF, que correspondem às divergências dos dados nacionais a respeito do Estado civil e da escolaridade. Enquanto a maior parte da população penitenciária feminina do país é solteira e não concluiu o Ensino Médio, no CRESF a maioria da população geral e das entrevistadas são casadas/união estável e a maioria das entrevistadas concluiu o Ensino Médio.

Para além do exposto, conclui-se que mesmo havendo tendências universais, as peculiaridades no perfil da população penitenciária feminina do país se dão em três níveis sociológicos: no microsociológico, aqui representado pelo contexto de interação com as internas que foram entrevistadas; no nível mesossociológico, que consiste no contexto institucional do CRESF; e no macrossociológico, que corresponde ao contexto do nacional.

A apreensão e compreensão dos dados e das peculiaridades a respeito do perfil da população penitenciária feminina é indispensável para uma seletividade na elaboração de ações e na atuação do aparato punitivo do Estado, pois por meio desse perfil constata-se o encarceramento de determinados grupos sociais, bem como sua tendência na incidência de certo tipo de crime em detrimento de outros tipos de crimes e outros grupos sociais.

A compilação e análise de diferentes aspectos a respeito do perfil socioeducacional da população penitenciária feminina, em qualquer nível de análise, são de fundamental relevância para descrever e compreender o padrão de criminalidade e aprisionamento das mulheres. A triangulação destes dados permite compreender as dimensões da especificidade populacional, bem como possibilita a elaboração de diagnósticos que indiquem as ineficiências e as possibilidades de ações em vários âmbitos da gestão das políticas públicas.

Esta demarcação do perfil das mulheres presas contribui para a compreensão desde os aspectos sociológicos da criminalidade dessa população, passando pela justiça criminal e sua cultura na execução das penas, como para a (re)orientação de políticas públicas com objetivos e capacidade operacional mais inclusivas, englobando a especificidade da população a qual se destinam.

Dessa maneira, a caracterização do perfil da população penitenciária paranaense que cumpre pena em regime fechado é essencial para o processo de avaliação do PEESPP (2012, 2015), pois somente a partir dela será possível conduzir uma análise das ações educacionais em coerência com as especificidades populacionais, possibilitando também a proposição de reflexões e mudanças direcionadas para as especificidades constatadas.

A seguir será apresentado o perfil dos professores da PFP e do CRESF.

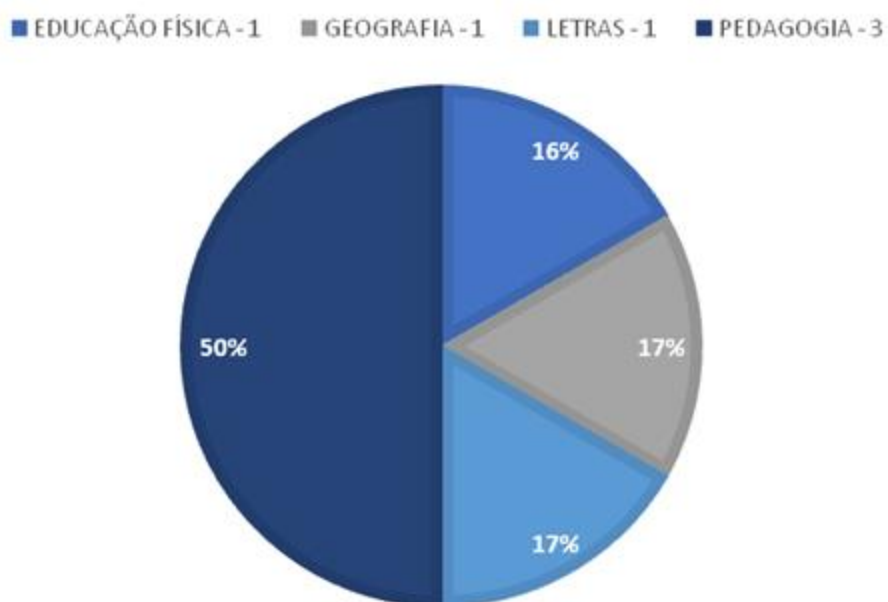
5.2.4 Perfil Socioeducacional dos Professores da PFP

Dentre os professores que trabalham na PFP, seis responderam ao questionário acerca dos dados socioeducacionais.

Todos os professores atuantes na PFP afirmam ser paranaenses. Dentre eles, dois são casados, dois solteiros e dois divorciados. Dentre os seis professores que responderam o questionário, três têm entre 46 e 50 anos, os demais, 51 anos ou mais. Todos se declararam heterossexuais.

A respeito da escolaridade, todos concluíram o Ensino Superior. Cinco professores cursaram uma especialização e dois professores o mestrado. O Gráfico 10 indica a especificidade da formação dos professores da PFP.

Gráfico 10 – Área de graduação dos professores da PFP



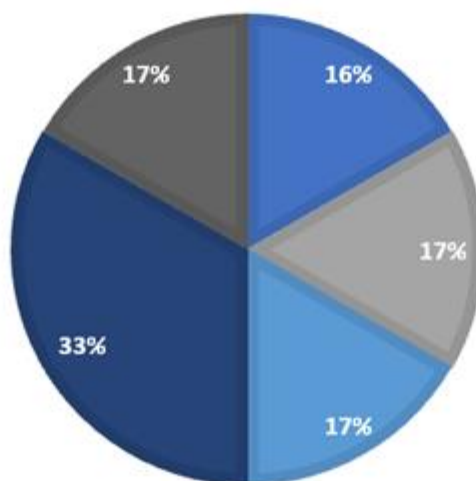
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Dentre os professores que cursaram a pós-graduação *lato sensu*, somente dois deles realizaram uma especialização condizente com sua área de docência, sendo a especialização na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não foram mencionadas a realização de pós-graduação na área específica para atuação na docência no sistema penitenciário.

Os dados a respeito do tempo de atuação na docência e do tempo de atuação enquanto professores do sistema penitenciário estão expostos, respectivamente, nos Gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Tempo de atuação na docência – professores da PFP

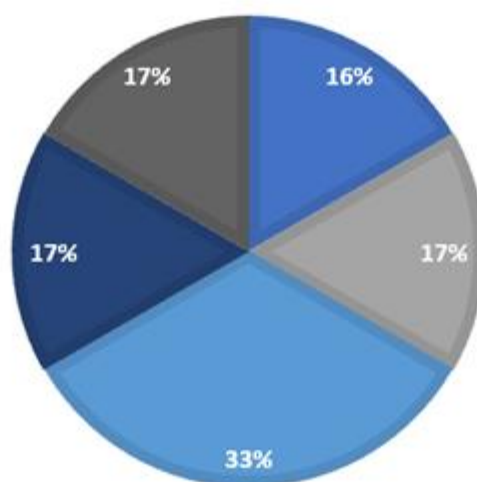
■ 23 ANOS -1 ■ 26 ANOS -1 ■ 27 ANOS -1 ■ 28 ANOS -2 ■ 32 ANOS -1



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 12 – Tempo de atuação na docência no sistema penitenciário – professores da PFP

■ 2 ANOS -1 ■ 5 ANOS -1 ■ 6 ANOS -2 ■ 14 ANOS -1 ■ 15 ANOS -1



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

É possível observar que os professores da PFP têm bastante experiência na docência. Além disso, constata-se que dois dentre os seis professores trabalham há mais de dez anos no sistema penitenciário evidenciando que – mesmo antes da publicação do Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional (BRASIL, 2011a), que dispôs a cada Estado da federação o desenvolvimento de seus próprios Planos para a Educação na Prisão – a atuação destes professores no âmbito prisional, antes dos marcos legais federais específicos para a Educação na

Prisão, é condizente com as disposições da LEP e da CF/88 que já subsidiavam o direito à assistência educacional da população penitenciária.

Abaixo será descrito o perfil socioeducacional dos professores que exercem a docência no CRESF.

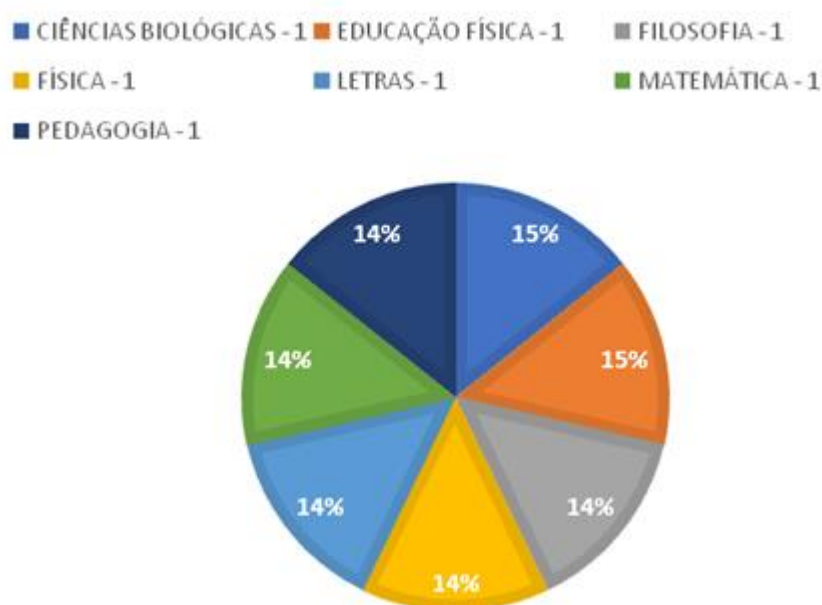
5.2.5 Perfil Socioeducacional dos Professores do CRESF

Assim como na PFP, no CRESF seis professores responderam ao questionário sobre o perfil socioeducacional.

Dentre estes professores, cinco são paranaenses e um é natural do Estado do Mato Grosso do Sul. Cinco deles são casados, enquanto um é divorciado. Todos os professores se declararam heterossexuais. Um deles tem idade entre 41 e 45 anos; quatro entre 46 e 50 anos; e um professor com 51 anos ou mais.

Outra característica do perfil dos professores do CRESF que converge com o perfil dos professores da PFP, é o nível de escolaridade. Todos os docentes do CRESF concluíram o Ensino Superior e cursaram pós-graduações *lato sensu*. No Gráfico 13 indicam-se as especificidades da formação dos professores do CRESF.

Gráfico 13 – Área de graduação dos professores do CRESF



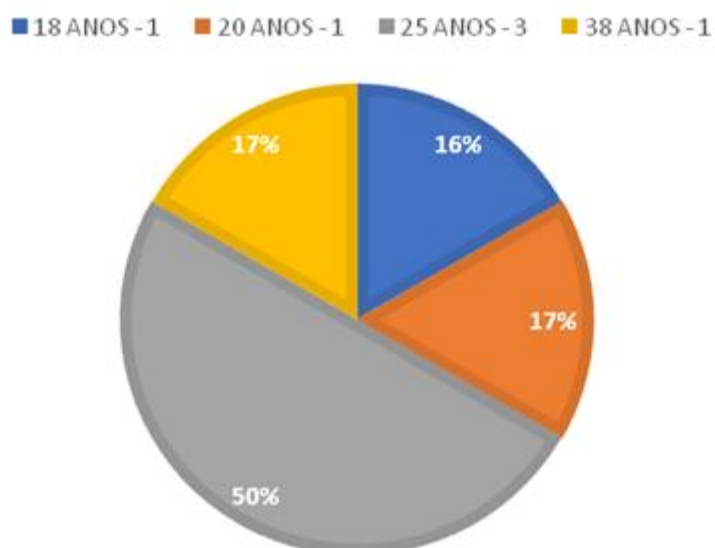
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Constata-se uma variedade na graduação dos professores que trabalham no CRESF. Todos os professores concluíram uma especialização, quatro deles se

especializaram na área da EJA e um deles na área da docência no sistema penitenciário. Isto é, a maioria dos professores do CRESF tem especialização condizente com o contexto no qual atuam.

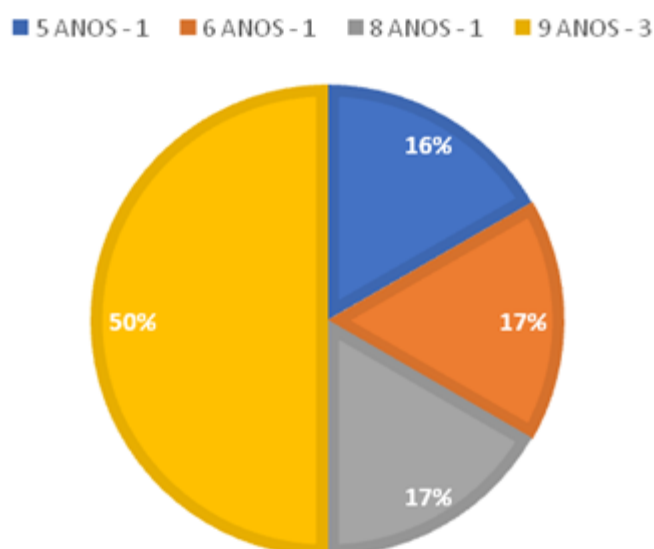
Nos Gráficos 14 e 15 estão dispostos, respectivamente, o tempo de atuação na docência dos professores do CRESF e o tempo de atuação na docência no sistema penitenciário.

Gráfico 14 – Tempo de atuação na docência – professores do CRESF



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 15 – Tempo de atuação na docência no sistema penitenciário – professores do CRESF



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Constata-se uma convergência a respeito dos dados descritos acima com os mesmos dados acerca dos professores da PFP. Os professores do CRESF também

possuem bastante experiência na docência, dois deles exercem a docência no sistema penitenciário desde antes da promulgação do PEESPP (PARANÁ, 2012).

Na próxima seção apresenta-se o perfil dos agentes penitenciários que compõem a gestão do CRESF.

5.2.6 Perfil Socioeducacional dos Gestores do CRESF

Para a coleta dos dados a respeito do perfil dos gestores foi utilizado um questionário. Dos três agentes que compõem a gestão do CRESF, dois puderam participar da pesquisa.

A respeito dos dados socioeducacionais, os dois participantes são naturais do município de Foz do Iguaçu/PR; com idade entre 31 e 40 anos; casados; e se declararam heterossexuais, sendo um do sexo feminino e o outro do sexo masculino. Cabe comentar, neste momento, que apesar de disposto na LEP⁴² que todos os funcionários da Penitenciária feminina devem ser obrigatoriamente do sexo feminino, a gestão penitenciária não precisa obedecer a esta norma por se caracterizar como um cargo técnico especializado. É o caso do CRESF, o cargo superior de gestão é ocupado por um profissional do sexo masculino.

Um estudo da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2004) indica que no Brasil é uma tendência no serviço público os cargos de gestão serem ocupados por homens, mesmo em instituições e organizações em que predominam as profissionais do sexo feminino. De acordo com este estudo há um contingente expressivo de mulheres trabalhando no serviço público, porém nos escalões superiores das instituições se verifica uma desigualdade entre homens e mulheres na ocupação de cargos superiores de direção. Já na hierarquia inferior de cargos de confiança, o estudo indica que há uma equivalência no percentual entre homens e mulheres atuantes no serviço público.

Ambos os entrevistados são bacharéis em Direito, tendo cursado a graduação em uma instituição de ensino privada e não realizaram pós-graduação. De acordo com a LEP, para o exercício da gestão de uma instituição penal, o profissional precisa “ser portador de diploma de nível superior de Direito, ou

⁴² “§ 2º No estabelecimento para mulheres somente se permitirá o trabalho de pessoal do sexo feminino, salvo quando se tratar de pessoal técnico especializado” (BRASIL, 1984, on-line).

Psicologia, ou Ciências Sociais, ou Pedagogia, ou Serviços Sociais” (BRASIL, 1984b, on-line). Um dos entrevistados afirmou ter realizado somente a graduação em instituição de ensino privada e o outro, além da graduação, o Ensino Médio foi concluído em instituição de ensino privada.

A respeito do tempo de atuação profissional em instituições penitenciárias, um dos entrevistados declarou trabalhar há doze anos em instituição penitenciária, enquanto o outro há um ano e onze meses.

A seguir apresenta-se o perfil das agentes penitenciárias do CRESF.

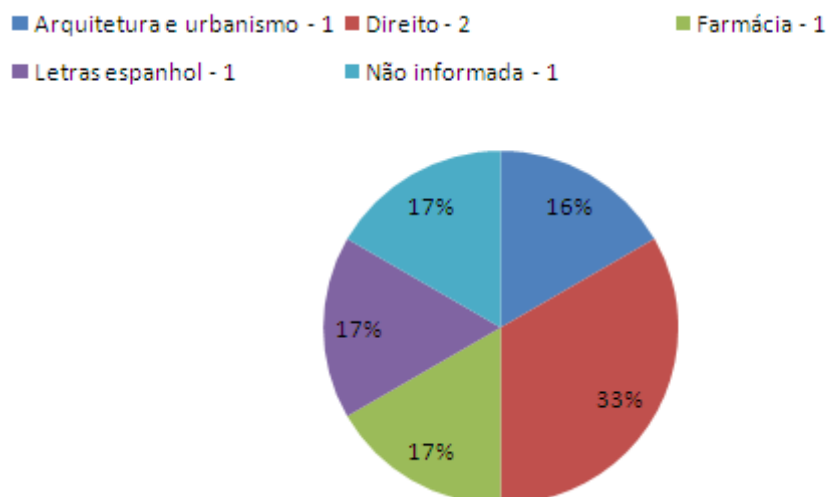
5.2.7 Perfil Socioeducacional das Agentes do CRESF

No CRESF há um total de 36 agentes penitenciários que trabalham organizados em três turnos com 12 agentes em cada um deles. Dentre o total de agentes da unidade, seis participaram da pesquisa.

Durante o período de coleta de dados estes profissionais informaram que o quadro do efetivo de agentes sempre está operando com um número abaixo de 12 agentes devido aos afastamentos médicos e das escalas de folgas.

Todas as agentes são mulheres, em acordo com as disposições da LEP que permite somente a atuação de profissionais mulheres nas unidades penais femininas, com exceção dos profissionais de áreas técnicas como, os profissionais da educação e da saúde.

Dentre as seis agentes que responderam ao questionário sobre o perfil socioeducacional, duas tem idades entre 26 e 30 anos; uma entre 31 e 35 anos; uma entre 36 e 40 anos; e, por fim, uma com idade entre 46 e 50 anos. Todas as agentes são paranaenses, casadas, se declararam heterossexuais e concluíram um curso de graduação. Constatou-se uma diversidade na área da graduação das agentes, descritas no Gráfico 16, e somente uma delas cursou uma especialização.

Gráfico 16 – Área de graduação das agentes do CRESF

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Constata-se que a maioria das agentes possui graduação em áreas alheias à atribuição profissional que exercem. O tempo de atuação profissional como agente penitenciária varia entre um e onze anos: duas delas trabalham como agente há quatro anos e as demais, cada uma, respectivamente, há um, três, cinco e onze anos.

Na próxima seção secundária será apresentada uma análise da descrição do perfil dos sujeitos de pesquisa e sua relevância no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

5.3 A RELEVÂNCIA DO PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA PARA A AVALIAÇÃO DO PEESPP

As observações e percepções das pesquisadoras acerca das duas unidades prisionais que compõem o *lôcus* de pesquisa possibilitaram contextualizar o ambiente no qual os sujeitos de pesquisa atuam o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Por meio do diário de campo evidencia-se que a prisão enquanto local de trabalho apresenta um cenário singular, com necessidades advindas da segurança, para além daquelas do exercício profissional. Ao adentrar em uma instituição escolar que está inserida em uma unidade prisional, é imperativo uma reflexão acerca das condições de vida e de trabalho neste âmbito. Acerca desta reflexão durante o processo de pesquisa, concorda-se com Julião (2017, p. 118) quando afirma:

Geralmente, esses pesquisadores enfrentam o debate dialogando com questões relacionadas à divisão de classes, à distinção racial, ao desemprego, à pobreza, aos direitos humanos, aos conflitos sociais gerados pela juventude, à exclusão social, à invisibilidade de alguns sujeitos e algumas instituições sociais, à visibilidade e à invisibilidade do crime, à criminalização da miséria, às múltiplas faces do crime, à delinquência e à punição, às contradições da sociedade punitiva, entre outras.

E são exatamente todas estas questões que imprimem nos pesquisadores o dever de compreender quem são os sujeitos que participam da pesquisa e em qual contexto eles estão atuando. Sendo assim, é imprescindível à avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) a apreensão do contexto e do perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa, os quais compõem a contextualização necessária para a realização de uma avaliação de políticas centrada nos participantes e orientada por/para uma agenda social.

Ao avaliar uma política de Educação na Prisão, além de se refletir acerca das atribuições humanas e sociais da educação, se faz necessária a reflexão acerca da segurança pública. Isto se deve ao caráter pedagógico da execução penal no país, o qual se materializa pela dinâmica entre as normas penais, do sistema penitenciário, e as normas socioeducativas, as quais, dentre outras medidas, instituem escolas nas unidades penais.

A partir da análise dos resultados acerca do perfil dos sujeitos que participaram do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi possível compreender quem são e de onde falam estes sujeitos, possibilitando a reflexão acerca das diferenças entre os grupos sociais na atuação de uma política.

A respeito do perfil da população penitenciária do CRESF, evidencia-se que corresponde ao perfil da população penitenciária feminina do país, descrevendo um grupo social com características peculiares: composta por mulheres jovens; de baixa escolaridade; o aumento da taxa de aprisionamento de mulheres muito mais expressivo do que o aumento da taxa geral de aprisionamento no país; e a tipificação do crime caracterizada pela execução da maioria das penas por crimes ligados ao tráfico.

Para a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), além destas características universais da população penitenciária feminina, são relevantes as peculiaridades institucionais do perfil desta população, pois tanto a compreensão das características gerais como das específicas da população são relevantes para a

constatação da capacidade de atribuição social no desenvolvimento das ações do Plano estadual.

O principal objetivo do PEESP (BRASIL, 2011a) e do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) consiste em estender o acesso à educação básica à população penitenciária. Considerando o perfil socioeducacional da população penitenciária feminina brasileira, paranaense e do CRESF, tal objetivo é condizente com a realidade social, pois esta população carece de fato da escolarização básica.

No entanto, a matrícula das mulheres na escola da prisão é deliberada e considerando isto, a adesão à educação escolar ainda é baixa entre essa população. De acordo com os dados do InfoPen (BRASIL, 2018), 21% das mulheres em privação de liberdade no país estão matriculadas na educação básica. Já dentre as mulheres que cumprem pena nas instituições prisionais do Paraná, 15% delas estão matriculadas (BRASIL, 2018).

De acordo com a LEP, somente o Ensino Fundamental deve ser obrigatoriamente ofertado no sistema penitenciário, os demais níveis dependem da disponibilidade de professores, da infraestrutura e da demanda da população para que sejam ofertados. Os dois Planos para a Educação na Prisão, federal e estadual, dispõem acerca da oferta de educação profissionalizante e de Ensino Superior no âmbito prisional, porém esta oferta ainda não se materializa enquanto uma ação destes Planos. Os dados do InfoPen (2018) a respeito das matrículas de presidiárias em cursos superiores nas Penitenciárias do Paraná correspondem a 1%, enquanto em todo país o percentual das matrículas no ensino superior da população penitenciária feminina não chega a 1%.

Estas especificidades do acesso à educação da população penitenciária feminina brasileira e paranaense e as peculiaridades do perfil dos sujeitos que atuam a política que subsidia o acesso à educação às mulheres que cumprem pena em regime fechado nas Penitenciárias do Paraná circunscreveram o contexto de onde falam os sujeitos.

De acordo com as afirmações de Onofre (2017, p. 169), “ser professor nos contextos de privação de liberdade é trabalhar com a diversidade, o medo, enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano”. Complementa-se que tais especificidades, e/ou adversidades, do contexto da atuação profissional no âmbito penitenciário também se estendem aos outros profissionais que nele trabalham.

Os professores, as agentes penitenciárias e os gestores das unidades penais correspondem aos sujeitos que atuam o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto da prática e por isso, juntamente com as internas, todos eles compõem o grupo dos participantes do processo de avaliação do Plano. O perfil destes sujeitos, exposto nas seções anteriores, possibilita a compreensão de seus lugares de fala, do contexto que emergem suas interpretações do Plano, bem como permitem traçar os meios, as regras, pelos quais se formam seus discursos a respeito do Plano paranaense.

No próximo capítulo serão expostos os resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto das Penitenciárias femininas de regime fechado. Nele serão apresentadas as formações discursivas dos sujeitos envolvidos na atuação do Plano no contexto da prática. Também será possível apreciar a análise de todo o processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), o qual se materializou centrado nos participantes e orientado por/para uma agenda social.

CAPÍTULO 6 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ: UMA AVALIAÇÃO CENTRADA NOS PARTICIPANTES ORIENTADA POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) centrada nos participantes, com vistas à sua orientação por/para uma agenda social, indicando as possibilidades e limitações de suas ações no contexto da prática em instituições penitenciárias para a população feminina.

Considerando a perspectiva epistemológica desta pesquisa, o desenvolvimento da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) teve como finalidades: apresentar as formações discursivas a respeito da atuação da política no contexto da prática; apreender aspectos da política no exercício de suas atribuições para analisar suas decisões, ações e seus resultados; verificar suas estratégias e possibilidades de intervenção na realidade no sentido de fornecer subsídios para aprimorar a política; aferir a capacidade da política na promoção do desenvolvimento institucional e social, ou seja, sua potencialidade na democratização da atividade pública para a inclusão de grupos sociais excluídos, bem como tecer uma análise que permita promover esta atribuição social da política.

A análise dos dados desta avaliação, em acordo com as orientações de Fernandes (2010), utiliza-se de um referencial teórico elaborado por meio da integração entre a teoria da Avaliação, a teoria da Política e a teoria das Ciências Sociais. Assim, realiza-se uma triangulação dos dados de acordo com categorias de análise que serão discutidas amparadas no referencial teórico elencado.

Neste capítulo apresentam-se por meio da abordagem de análise arqueológica⁴³ do discurso (AAD), fundamentada em Michel Foucault (2012), os resultados da avaliação obtidos pelas entrevistas junto aos sujeitos de pesquisa. Tal

⁴³ Cabe destacar, neste momento, que apesar de compreendermos que a genealogia desenvolvida por Michel Foucault não se constitui como algo distinto da arqueologia, “mas sim o desenvolvimento de uma perspectiva diversa ao redor de uma mesma problemática” (YAZBEK, 2013, p. 91), nos apropriamos, nesta pesquisa, somente da arqueologia, pois desvelamos o modo como os discursos se investem em diversas instituições, no entanto, sem focar a análise na forma como a ordem de tais discursos indicam formas peculiares do exercício do poder. Para Foucault, a genealogia trata de situar o saber “no âmbito das relações de poder e das lutas políticas próprias da modernidade” (YAZBEK, 2013, p. 91). Sendo assim, a arqueologia é o ponto de partida no qual são desveladas as ordens dos discursos, enquanto a genealogia irá desnudar as estratégias de poder dos discursos indicando a análise histórica de suas condições políticas de existência (YAZBEK, 2013).

escolha se deu pelo fato de não haver os discursos dos sujeitos registrados na íntegra, uma vez que não foi autorizada pelo DEPEN-PR a gravação das entrevistas. As entrevistas foram registradas textualmente pelas pesquisadoras.

De acordo com os pressupostos da arqueologia do saber de Foucault (2012), compreende-se a política tanto enquanto texto, como enquanto discurso. Esta análise expõe a interação entre os sujeitos na atuação da política no contexto da prática, descrevendo as formações discursivas a respeito do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

O processo de avaliação não segue um plano padronizado, ele avança em função da participação dos sujeitos na compreensão da totalidade e/ou de algum aspecto do objeto avaliado – a política. E, assim, como há uma diversidade de sujeitos participantes do processo de avaliação, há também diferentes discursos acerca da política, os quais correspondem às próprias perspectivas de cada sujeito, oriundas da experiência própria de cada um naquele mesmo contexto. Apesar das diferentes perspectivas dos sujeitos, todos os discursos são aceitos e considerados no processo de avaliação, pois são relevantes à realização da avaliação, considerando a complexidade da atuação da política (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2012, p. 31).

A AAD possibilita a compreensão das regras das formações discursivas dos sujeitos de pesquisa indicando quais relações, tendências e hierarquias são exercidas e que possibilitam, ou não, a dispersão de um dado discurso, não sendo possível outro. Como orienta Foucault (2012, p. 155):

Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem.

É importante destacar que as formações discursivas não correspondem ao sinônimo de representações. Como explica o autor:

A análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2012, p.34).

Compreende-se que a AAD almeja revelar as condições de enunciação dos discursos, o contexto que o elege como um discurso verdadeiro, e não “a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz” (FOUCAULT, 2012, p. 66). Dessa forma, a AAD:

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012, p. 60, grifo do autor).

Ao se apropriar dos pressupostos de Foucault (2012) na análise da avaliação PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), desvenda-se a interação entre as formações discursivas presentes nesta política e aquelas oriundas dos sujeitos que atuam o Plano em seu contexto da prática. A dinâmica desta interação possibilita a compreensão das questões acerca do acesso à educação em penitenciárias femininas de regime fechado por meio da “análise da possibilidade da ordem, da positividade histórica, a partir da qual um saber pode se constituir, a partir do qual teorias e conhecimentos, reflexões e idéias são possíveis. E é nesse espaço de ordem que o saber se constitui” (ARAÚJO, 2007, p. 04-05).

Nos capítulos anteriores foram descritos os contextos da avaliação, das políticas e dos marcos normativos que subsidiam a Educação na Prisão no Brasil e dos sujeitos que desenvolvem o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Tais contextualizações possibilitaram expor quem são e o lugar de fala dos sujeitos: de

quais contextos, de quais qualidades de interação, de quais regras emergem os discursos a respeito da atuação de uma política estadual de Educação na Prisão, especificamente em instituições penais para a população feminina.

Esta contextualização evidencia formações discursivas que emergem de interações, que se submetem a regras, que ao mesmo tempo que estão sujeitadas ao universal estão também ao específico e assim possibilitam a construção de um saber acerca da atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), denotando sua atribuição social.

De acordo com Foucault (2012, p. 49), o método arqueológico consiste no “balizamento e a descrição dos tipos de discurso”. Isto significa que o “termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2012, p. 257). Na arqueologia há uma normatividade, uma ordem, do discurso que revela uma inserção histórica e social.

Por meio da AAD é possível descrever, de modo sistematizado, as ordens do discurso escavado em suas especificidades, organizando-as de acordo com o nível de existência do enunciado. Expõem-se os enunciados que não estavam tão visíveis, apesar de presentes no discurso. Compreendem-se as articulações entre os signos, identificam-se as regularidades e as dispersões, as regras que possibilitaram que as coisas fossem ditas como se apresentam, identificam-se os domínios do conhecimento, isto é, descreve-se a ordem do discurso em análise. Como orienta Foucault (2012, p. 132-133):

Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica. Esta a faz aparecer não como um simples traço, mas como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de sozinha formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível.

Os enunciados compõem o discurso e este último, de acordo com Foucault (2012), não se limita a uma mera organização de palavras e sim se caracteriza como o “conjunto de enunciados que se apóia em uma mesma formação discursiva” (p.

131). Sendo assim, o discurso se constitui por meio de enunciados e estes últimos são compostos por um conjunto de signos.

O signo compõe o discurso por meio dos enunciados, mas nem sempre o signo é discursivo. Não se pode compreender o signo como sinônimo de um elemento de uma língua. Isso porque uma série de signos se tornará enunciado com a condição de que tenha com “‘outra coisa’ [...] uma relação específica que se refira a ela mesma – e não à sua causa, nem a seus elementos” (FOUCAULT, 2012, p. 107). Isto é, o signo discursivo precisa de um referente que lhe confere uma forma de interação singular entre o enunciado e o que se enuncia.

O enunciado, portanto, consiste na modalidade da existência de um conjunto de signos. Como explica Foucault (2012, p. 130-131), é esta modalidade

[...] que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível.

Compreende-se que o enunciado não corresponde ao sinônimo de frase, de proposição ou de ato de fala. Todos os quatro correspondem a categorias distintas, com suas particularidades, as quais as diferem. Foucault (2012) esclarece que o enunciado está para o discurso assim como a frase está para a gramática, como a proposição está para a lógica, como o ato de fala está para uma análise. O enunciado apresenta-se por meio de séries de signos que se submetem a determinadas regras e apresentam-se enquanto uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2012).

Os discursos, além de históricos, são influenciados pelo contexto institucional, o qual permite ou não que sejam declarados. Sendo assim, a prática discursiva consiste na relação estabelecida entre o discurso e os níveis materiais do contexto. Nas palavras do autor, a formação discursiva apresenta-se:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2012, p. 43).

Por meio da AAD pretende-se encontrar as regularidades na dispersão dos enunciados, sejam essas dispersões a respeito de semelhanças como também de diferenças, pois estas regularidades consistem nos produtos do processo de formação discursiva. A principal característica na construção de um discurso é que ele emerge sempre de um sistema de relações, seja entre objetos, conceitos ou estratégias, dentre outros.

“Considerando o papel que as perspectivas de avaliação orientadas por/para uma agenda social podem desempenhar na qualidade das avaliações e na transformação e na melhoria da sociedade” (FERNANDES, 2018, p. 49), por meio da AAD das entrevistas oriundas do processo de avaliação é possível esclarecer a relevância social do Plano paranaense. Esta feita,

[...] pode contribuir para que a qualidade da política pública seja conhecida e discutida por setores mais ou menos alargados da sociedade. [...] geram a base empírica para que se possa discutir fundamentadamente uma dada política pública. [...] surge associada à distribuição de poder pois pode determinar quem ganha o quê, quando e como (FERNANDES, 2018, p. 54).

Nesta perspectiva, a avaliação não produz resultados exatos, definitivos, e não almeja produzir um conhecimento generalizável. No entanto, permite discernir a respeito da qualidade do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) ao fundamentar-se em critérios que envolvem a prática e a experiência dos sujeitos, o que lhe confere rigor e credibilidade, sendo socialmente útil para a melhoria de suas ações e de sua capacidade de sanar uma demanda social (FERNANDES, 2018). Cabe destacar que a garantia da credibilidade de uma avaliação de política educacional é compatível com a influência que exercem no âmbito político e social quando orientadas para sua melhoria e para alargar a democracia.

Diante de todo o exposto, o objetivo de realizar uma AAD é o de exprimir a formação discursiva a respeito da atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto das penitenciárias femininas paranaenses de regime fechado. Esta análise do discurso permite a compreensão da formação e inserção histórica do Plano, bem como as influências do e no campo social, sua trajetória e suas tendências em sua constituição no decorrer do tempo em que está em execução.

Os procedimentos metodológicos da AAD consistem em três momentos: o mapeamento, as escavações e a análise descritiva. No mapeamento se elencam as fontes de análises, que nesta pesquisa correspondem ao conteúdo: dos Planos

federal e estadual para a Educação na Prisão, de estatísticas do InfoPen, dos questionários e das entrevistas. As escavações consistem na leitura e análise das fontes mapeadas no intuito de expor os enunciados relevantes dentre todo o conteúdo das fontes. Por fim, a análise descritiva se caracteriza como o produto final da investigação, pois compreende a descrição sistematizada do discurso escavado (COUTINHO, CARLOS, 2014).

A organização da análise do conteúdo das entrevistas, apresentada neste capítulo, se deu a partir de três eixos emergentes deles próprios, de acordo, também, com o Plano de ações para a Educação na Prisão disposto no PEESPP (2012, 2015). Por meio dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação do Plano, destinados a todos os sujeitos de pesquisa, foi possível apreender a ordem do discurso a respeito de três eixos relevantes acerca do objeto avaliado: o objetivo do PEESPP; a atuação profissional; e a diversidade e o gênero.

A AAD apresenta-se por meio de quatro seções. Nas três primeiras serão analisadas as respostas de todos os sujeitos de pesquisa concomitantemente no intuito de apresentar os discursos a respeito dos três eixos de ações do Plano mencionados acima. A última seção se detém à análise dos principais aspectos do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

Na primeira seção, “O discurso dos participantes a respeito do objetivo do PEESPP”, expõe-se a análise acerca do eixo “objetivo do PEESPP”; a seção denominada “Os signos ‘formação’, ‘atuação profissional’ e ‘avaliação’ na formação do discurso dos participantes” consiste na análise do eixo “atuação profissional”; a terceira seção, “A diversidade e gênero sob a ordem do discurso dos participantes”, é composta pela AAD a respeito do eixo “diversidade e gênero”; e, por fim, a seção “Uma síntese dos principais aspectos do processo de avaliação do PEESPP” aponta a análise dos principais aspectos do processo de avaliação realizado.

6.1 O DISCURSO DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DO OBJETIVO DO PEESPP

O foco desta AAD é o conteúdo proveniente das entrevistas realizadas com as internas, os professores, os gestores e as agentes penitenciárias do CRESF no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), que expõe determinada ordem discursiva acerca de seu objetivo, enquanto atuantes do Plano no contexto da

prática. Sendo assim, por meio da AAD, busca-se explicitar as especificidades do objetivo do Plano como um acontecimento discursivo e um acontecimento educacional no que tange à avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). É a partir da tríade PEESPP, avaliação e objetivo do Plano que a presente seção apresenta seus resultados.

Inicialmente, analisam-se as disposições do Plano estadual acerca de seu objetivo, explicitando as relações existentes entre ele e a legislação federal. Em seguida, apresentam-se as particularidades na atuação do PEESPP por meio da descrição analítica do discurso dos entrevistados.

Um dos objetivos do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) consiste em “contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional” (BRASIL, 2011a, on-line), contemplando “a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior” (BRASIL, 2011a, on-line).

Em convergência com o Plano federal, em 2012 o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, publicou o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) para estender o direito à educação à população penitenciária. O objetivo deste Plano consiste em garantir “a escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional” (PARANÁ, 2012, p. 05) por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e/ou das Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED).

A AAD dos participantes no processo de avaliação evidenciou uma contradição a respeito da capacidade da atuação do Plano atingir seu objetivo de possibilitar o acesso à educação à população penitenciária. Os gestores, as internas e os professores informam que o Plano atinge seu objetivo, apesar de indicarem as dificuldades nessa atribuição do Plano. Já as agentes penitenciárias indicaram que o Plano não atinge seu objetivo.

Antes de expor as especificidades dos discursos, precisa-se esclarecer que as atribuições dos sujeitos no contexto de uma unidade prisional são diferentes. Considerando que a função das agentes se refere primordialmente à segurança no interior da instituição, suas atribuições profissionais são aquelas que possibilitam a disciplina e a ordem; mesmo para a realização das atividades educacionais na

prisão se faz necessária a atuação das agentes, não sendo possível o desenvolvimento de tais atividades sem sua participação.

A esse respeito, como indica Rocha (2016, p. 06), “diferentemente de outros espaços nos quais a EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi implantada, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico”. E, sendo assim, diante do perfil socioeducacional dos diferentes servidores das unidades penais, o qual evidencia a carência de uma formação específica para a atuação neste âmbito, é compreensível que se disperse no discurso dos entrevistados uma ordem de divergência em relação à capacidade do PEESPP de materializar seu objetivo.

Cientes de “que as prisões foram projetadas com o exclusivo objetivo de servir como um instrumento de punição e não de educação escolar” (ROCHA, 2016, p. 06), a partir da LEP, quando no Brasil a pena de privação de liberdade passou a ter uma atribuição também pedagógica, e mais incisivamente com os marcos normativos que foram publicados a partir de 2005, a atribuição social das penitenciárias passou a ser também de reeducar, ressocializar. Esta nova atribuição da execução penal fez emergir todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos que precisam ser incorporados pelas instituições (FOUCAULT, 1999).

No entanto, no contexto da atuação da atribuição pedagógica das penas, especificamente nas instituições em que esta pesquisa se deteve, diante da função da prisão de educar, os discursos dos sujeitos denota a necessidade do Plano paranaense em desenvolver ações no sentido de aumentar o envolvimento e a capacitação de todos os profissionais do sistema penitenciário.

Um aspecto que também é relevante na compreensão da atuação do objetivo do Plano no contexto da prática remete-se à importação de uma agenda para a Educação na Prisão do país. Todo o arcabouço normativo que subsidia o acesso à educação nas penitenciárias brasileiras é oriundo de orientações de organizações supranacionais. Estas orientações não são originadas do contexto no qual se inserem, são dispersadas por estas instituições em nível global de acordo com os seus interesses, os quais emergem de países desenvolvidos e economicamente capazes de impor suas agendas sociais no intuito de estabelecer um padrão de referência (AFONSO, 2015).

De fato, a oferta e a expansão da educação no sistema prisional brasileiro consistem em uma demanda social e se fez presente na agenda política do país. No entanto, ao apropriar-se de discursos normativos sem a devida atenção para a coerência que eles apresentam na realidade social do país gera uma incompatibilidade de esforços que diminuem a capacidade ou impedem que uma política de Educação na Prisão seja socialmente útil.

Ao questionar os sujeitos sobre a capacidade de atingir o objetivo do Plano, constata-se que apesar de acreditarem que o objetivo é atingido, consideram que o objetivo se materializa de modo parcial. As dificuldades no cumprimento do objetivo do Plano são evidenciadas pelos enunciados que emergem por meio dos signos “da maneira possível”, “disponibilidade de vagas”, “vontade”, “remição”, “Educação Básica” e “trabalho”. Estes signos compõem os enunciados dos participantes, descritos a seguir, e evidenciam a dispersão dos discursos a respeito das dificuldades de se materializar as ações que possibilitam o acesso à Educação na Prisão.

Os gestores, ao serem entrevistados, afirmam que o objetivo do Plano se materializa na instituição da maneira possível. Justificam que há falta de recursos humanos, principalmente agentes penitenciárias, e uma infraestrutura inadequada. Sem uma estrutura adequada e com a falta de efetivo há muita dificuldade para deslocar as internas para as atividades educacionais. No entanto, informaram que a parte da gestão da penitenciária que é responsável por efetivar a remição de pena pelo estudo funciona bem.

Como exposto no Capítulo 3, a revisão de literatura apontou as questões de segurança como uma dificuldade para o acesso à educação no âmbito penal. Sendo a escola instituída dentro da instituição penal, as normas e protocolos de segurança serão sempre prioridades (ARAUJO, 2005; CUNHA, 2011; BASTOS, 2012; GOMES, 2013; OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, 2015; ROCHA, 2016). No caso do relato de uma falta de profissionais que têm a atribuição da segurança, a realização das ações educacionais está suscetível à suspensão e às mudanças no cronograma.

A ordem do discurso dos entrevistados evidenciou, assim como a revisão de literatura, a submissão da escola às normas de segurança no ambiente penitenciário, caracterizando-se como uma atribuição secundária da prisão. O PEESPP orienta que o cronograma escolar, a movimentação dos alunos e o número de alunos devem ser “estabelecidos em reuniões realizadas nas unidades com os

diretores do estabelecimento penal e CEEBJA, chefes de segurança, professores, pedagogas” (PARANÁ, 2012, p. 84). No entanto, no discurso dos entrevistados é claro que este planejamento em conjunto não ocorre, sendo as questões de segurança que determinam o funcionamento das atividades escolares.

Os estudos de Assumpção (2010, p. 101) apontam a mesma realidade, “à Educação e aos seus profissionais tem sido atribuída uma função secundária, em relação às instâncias jurídicas e burocráticas, na avaliação para a tomada de decisões referente à pena”. Ao mesmo tempo em que o PEESPP (PARANÁ, 2012) profere um discurso que reconhece a oferta de educação nas prisões como a extensão de um direito e de atribuir à pena a função de reeducar e ressocializar, em suas ações no contexto da prática o discurso dos entrevistados indica a “ênfase na disciplina e na segurança em detrimento das abordagens voltadas para o desenvolvimento pessoal e na inserção social” (ASSUMPÇÃO, 2010, p. 101).

Esta interação institucional, entre a segurança e a educação, entre os diferentes profissionais e as diferentes atribuições da instituição penal, faz emergir um discurso das agentes que afirmam que o objetivo do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) não se concretiza na instituição. Elas revelaram que as questões de segurança da instituição, o risco a todas as pessoas que trabalham ou são internas da unidade, dificultam ou impossibilitam a realização da rotina escolar na prisão.

Apesar de ter se passado dez anos da publicação do relatório denominado “Educação nas Prisões Brasileiras” (CARREIRA, CARNEIRO, 2009), em convergência com as aferições deste documento, evidenciou-se que no contexto da prática do Plano paranaense é presente “um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão” (CARREIRA, CARNEIRO, 2009). No ambiente penitenciário altamente controlado “a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional”, o cronograma das atividades educacionais “é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança” (CARREIRA, CARNEIRO, 2009, p. 02-03) e esta peculiaridade interfere na qualidade da educação que é ofertada.

O controle exercido pela segurança nas penitenciárias investigadas é tanto que até mesmo o processo de pesquisa foi elaborado de modo peculiar, em comparação com outras instituições escolares que não estão instituídas em ambiente prisional. Por conta da segurança, as pesquisadoras não tiveram autorização de registrar por meio de áudio e fotografias os dados coletados nas

unidades penais. Além disso, na PFP o processo da pesquisa não foi concluído, sendo interrompido a pedido da instituição, que alegou questões de segurança.

Pela experiência do próprio trabalho na instituição, as agentes afirmam que as internas não se interessam pela possibilidade de acessar a educação, exercer esse direito, mas pela possibilidade de remição da pena. As agentes consideram importante haver a possibilidade de remição da pena pelo estudo, mas afirmam que falta vontade das internas em acessar este direito. Também afirmam que não é perceptível mudanças no comportamento das internas que frequentam a escola.

Ao entrevistar as internas, elas afirmaram que acreditam que o objetivo do Plano paranaense é concretizado na instituição. No entanto, afirmaram que apesar da vontade de estudar, nem sempre conseguem. Elas justificaram que não é possível trabalhar e estudar concomitantemente durante o cumprimento da pena devido aos horários conflitantes das duas atividades, assim, optaram por trabalhar, pois recebem o pecúlio. Para elas, o trabalho é prioridade pela possibilidade de contribuir com esta renda diante às necessidades da família, uma vez que pelo estudo há somente a remição da pena.

Esta formação discursiva das internas é coerente com os dados empíricos dos estudos de Amorim (2001); Bastos (2012); Oliveira (2012); Campos (2015) e Graciano (2010) que indicam “dentre as dificuldades elencadas por mulheres para frequentar a escola na prisão estão a incompatibilidade das atividades de trabalho com as da escola”, assim como “a falta de condição emocional, provocada pela preocupação com o destino dos filhos, a tensão do ambiente prisional e a falta de projeto pessoal” (GRACIANO, 2010, p. 60).

Dentre as internas entrevistadas, a maioria não frequenta e nem frequentou a escola na prisão, com exceção de uma delas que já concluiu os estudos dentro do CRESF. A respeito do acesso aos livros e outros materiais didáticos todas as internas informaram ter acesso aos livros e aos materiais didáticos básicos, como papel, caneta e livro didático. No entanto, no momento da entrevista, oito internas revelaram que a única atividade educacional que realizam é a leitura, que possibilita a remição de pena – a norma estabelece que dentro de um prazo de 22 a 30 dias a interna faz a leitura de uma obra e ao terminá-la apresenta um relatório que será avaliado pelo professor que compõe a organização do projeto.

Todo mês elas precisam entregar um relatório, de no máximo trinta linhas, das leituras realizadas ao professor responsável pela remição pela pena, o qual irá

fazer a correção e devolver para que sejam feitas as alterações solicitadas, somente após a realização desta atividade é possível a validação da remição. Cada livro lido possibilita a remição de quatro dias de pena, havendo o limite de 12 obras por ano, isto é, só é possível obter no máximo 48 dias de remição por leitura a cada doze meses. Elas alegam fazer uso destes materiais diariamente e de modo mais intensivo nas folgas, pois todas trabalham.

Duas das internas não são alfabetizadas e por isso não realizam a remição pela leitura, bem como informaram ter acesso aos materiais educativos, porém não os utilizam pela condição de analfabetas. Quando questionadas a respeito da possibilidade de serem alfabetizadas no CRESF, as duas internas justificaram que não é possível trabalhar e estudar devido aos horários conflitantes das duas atividades, assim, optaram por trabalhar, pois recebem o pecúlio.

A interna que concluiu os estudos no período de cumprimento da pena revelou que não fosse essa condição de interna, não teria concluído os estudos diante das dificuldades de acesso à educação quando estava em liberdade, pela necessidade de trabalhar e cuidar da família. Ao descrever sua trajetória escolar na unidade prisional, ela destacou a importância da possibilidade de estudar durante o cumprimento da pena e, também, de poder regredir a pena. Afirmou que os professores são bons, que auxiliam durante o processo de escolarização e nos estudos antes das provas de certificação.

Além disso, ela afirma que seu apreço pela leitura e a possibilidade de concluir os estudos a motivou a estudar dentro da penitenciária, que sua perspectiva da vida mudou. A interna refere interesse em continuar os estudos depois do cumprimento da pena, indicando o interesse de ingressar em uma graduação.

A maioria das internas entrevistadas informaram nunca ter realizado uma prova de certificação na unidade prisional. Três internas declararam ter realizado uma ou mais destas provas, sendo elas: o ENCCEJA PPL⁴⁴ das edições dos anos 2016, 2017 e 2018; e o ENEM PPL⁴⁵ das edições dos anos 2016, 2017 e 2018.

⁴⁴ O ENCCEJA PPL é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade. “Para participar do Encceja é necessário ter, no mínimo, 15 anos de idade, para quem busca a certificação do Ensino Fundamental” (INEP, 2018, on-line).

⁴⁵ O ENEM PPL é o Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade, “tem como finalidade principal a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio”, a idade mínima para a realização do exame é de “pelo menos 18 anos, para quem busca a certificação do Ensino Médio” (INEP, 2018, on-line).

Para além destas declarações, as internas entrevistadas destacaram a importância do acesso à Educação na Prisão para a ressocialização, alegando que este acesso possibilita maiores chances de um emprego e uma vida diferente ao retornarem à sociedade.

Convergindo com os estudos de Bastos (2012); Oliveira (2012) e Garutti (2015), na formação do discurso das internas a possibilidade de remição de pena pela leitura é uma das motivações para participarem de uma atividade educacional no cárcere, mas não é a única. Assim como indica Graciano (2010, p. 60), “as mulheres que estudam encontram diversas razões para seu interesse. Dentre elas destacam-se a autonomia frente às colegas e aos funcionários, adquirida com a habilidade de leitura e escrita” e também a possibilidade de conquistar condições para uma vida melhor pela relação “entre escola e acesso a outros direitos” e “a relação entre estudar e manter as características humanas da produção de conhecimento, de tomada de decisões autônomas e de sonhar” (GRACIANO, 2010, p. 60).

Os professores da instituição acreditam no potencial da política em estender o acesso à educação à população penitenciária, assim como acreditam nos seus próprios trabalhos no âmbito penitenciário. No entanto, indicam que as dificuldades para a escola funcionar na unidade penal são muitas, que a atuação da política ocorre dentro das possibilidades institucionais e que tais possibilidades são alheias ao poder público que publica as políticas. Eles alegam que os autores das políticas educacionais para este contexto desconhecem a realidade de uma instituição penitenciária, pois chegam as ordens superiores, as cobranças por estatísticas, mas não há o interesse de conhecer a realidade do trabalho de quem atua a política no contexto da prática.

Os professores afirmam que a Educação Básica, de fato, corresponde à maior demanda da população da instituição. Declararam que o Ensino Fundamental I é a maior demanda, mas toda a Educação Básica é ofertada. Informaram que o Ensino Médio é o nível mais difícil de concluir na instituição pela disponibilidade das disciplinas. Nem todas as disciplinas são ofertadas concomitantemente, por isso ocorre o rodízio de disciplinas para que seja possível a conclusão de cada etapa de ensino. As disciplinas de Química, Física, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio são as disciplinas mais difíceis de ofertar, não há professores e vagas suficientes, o

que faz com que a interna demore mais para concluir este nível da Educação Básica.

De acordo com os professores participantes, as internas podem realizar exames de certificação para a conclusão e/ou continuidade dos estudos, que acontecem por meio do ENEM PPL e do ENCCEJA PPL. Os professores acreditam que a Educação Profissional e o Ensino Superior precisam de mais recursos para serem ofertadas no âmbito penitenciário, mas que seria possível esta oferta desde que se pensasse em estratégias de ações para tal.

De acordo com os professores, as internas podem se matricular de acordo com a disponibilidade de vaga e de professores. As vagas são insuficientes para a demanda. Além da vaga, a interna precisa ter vontade de estudar para se matricular, pois a matrícula é deliberada. E, mesmo optando por estudar, a interna passará por um período e normas de triagem. Nos primeiros três meses na instituição penal elas não podem se matricular. As presas com mau comportamento também não podem estudar. A esse respeito, os professores apontam que estas normas são da segurança, da instituição penal, e que devem respeitar, apesar de acreditarem que as internas com mau comportamento precisam mais da escola do que aquelas com bom comportamento.

Os professores revelam que precisam convencer as internas a estudar e a optar por esta remição de pena em vez de pelo trabalho, mas é difícil convencê-las. Porque o trabalho remunera e o estudo não e pela condição socioeconômica das internas, muitas optam por trabalhar. Muitas das internas enviam para a família o pecúlio que recebem e às vezes esta é a única renda da família. Além disso, a escola funciona somente no período diurno, no mesmo horário do trabalho, o que as obriga a optar entre um ou outro.

As pedagogas expõem a satisfação quando uma egressa procura a instituição solicitando informações e documentações da escolarização que fizeram no período de cumprimento de pena, geralmente necessitam destes documentos porque estão ingressando no mercado de trabalho. Também sentem satisfação ao perceber a mudança no comportamento das internas ao passo que frequentam a escola. Percebe-se uma mudança na linguagem, na postura, passam a respeitar mais as agentes e passam a ser mais respeitadas por elas também.

Outra dificuldade para o ingresso das internas na escola, de acordo com os professores, trata-se da medicalização das internas, principalmente para a

depressão. Esta medicalização as deixa muito sonolentas e indispostas para os estudos, não conseguem acordar para frequentar a escola e as internas também mencionam estes motivos para a indisposição na frequência das atividades escolares.

O discurso dos participantes no processo de avaliação denota as dificuldades da concretização do objetivo do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) na instituição penal. Apesar de haver esforços na instituição para que seja ofertada a educação escolar às internas, há dificuldades internas e externas à instituição para que de fato a escola funcione de acordo com as disposições do Plano.

As questões externas remetem-se à capacidade de uma política estadual se inserir no contexto para o qual é destinada. Seja pela incoerência ao contexto da prática, seja pela falta dos subsídios financeiros que possibilitem adequar a instituição para ofertar as ações do Plano.

As questões internas apresentam-se, também, como consequências das questões externas. Sem a adequação da infraestrutura e dos recursos humanos, a capacidade de atuação da política no contexto da prática para a concretização de seu objetivo é reduzida. As questões acerca da atribuição dos diferentes profissionais influenciam a forma de interpretação e de atuação do PEESPP (2012, 2015).

O processo de avaliação focado nos participantes ressalta a atribuição social das penitenciárias como instituições disciplinares (FOUCAULT, 1999), que se constituem como espaços de subjetivação pela relação entre os saberes no dinamismo das redes de poder. Neste âmbito, como Carreira e Carneiro (2009, p. 02) denotam em seu relatório, “a educação se constitui, muitas vezes, em ‘moeda de troca’ entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinares”.

As relações institucionais dos participantes do processo de avaliação revelam “de um lado, mecanismos criados pelo sistema prisional para impedir o funcionamento da escola” (GRACIANO, 2010, p. 60) e por outro lado indicam que as internas atribuem à educação escolar um valor que não está somente vinculado à ideia de reintegração social, mas também “ao exercício de sua condição humana, e à possibilidade de alterar sua vida presente, ainda na prisão” (p. 60).

As dificuldades da atuação do Plano paranaense no sentido de materializar seu objetivo de estender o acesso à educação à população penitenciária feminina

em regime fechado, reveladas pela ordem do discurso dos participantes no processo de avaliação, são coerentes com um estudo da SEJU que projeta o futuro da capacidade de atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012) na oferta de educação escolar. Publicado na primeira versão do Plano, o estudo concluiu que, diante das condições estruturais do sistema penitenciário paranaense, as progressões na oferta da educação escolar na modalidade presencial teriam um limite de atendimento: poderá acolher no máximo 60% da demanda educacional dessa população (PARANÁ, 2012).

Para além do exposto, os resultados da avaliação do Plano paranaense indicam que no ambiente penitenciário a escola possui características organizacionais e atribuições sociais que influenciam a interação entre os servidores e as internas no desenvolvimento das ações educacionais. E, enquanto lugar de trabalho, para além de ser um espaço físico, também se constitui enquanto um espaço social que baliza e delimita o trabalho dos servidores, a interpretação e a atuação do Plano que refletem suas capacidades de ação.

6.2 OS SIGNOS “FORMAÇÃO”, “ATUAÇÃO PROFISSIONAL” E “AVALIAÇÃO” NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, a AAD descreve o discurso dos participantes⁴⁶ no processo de avaliação acerca da formação inicial e continuada para a atuação no sistema penitenciário. Foram analisados os resultados de entrevistas que compõem o processo de avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto de suas ações à população penitenciária feminina de regime fechado. É a partir da tríade PEESPP, avaliação e formação/capacitação profissional que a presente seção apresenta seus resultados.

Inicialmente, analisam-se as disposições do Plano estadual acerca da formação e capacitação dos servidores do sistema penitenciário, explicitando as relações existentes entre ele e a legislação federal. Em seguida, apresentam-se as particularidades na atuação do PEESPP por meio da descrição analítica do discurso dos entrevistados.

⁴⁶ Como nenhuma das internas entrevistadas frequenta a escola não foi possível questioná-las a respeito da capacitação e atuação profissional dos servidores da penitenciária.

Um dos objetivos do PEESP (BRASIL, 2011a, on-line) consiste em “incentivar a elaboração de Planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação”. Em coerência com as disposições federais, no eixo “IX. FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS” (PARANÁ, 2012, p. 107), o PEESPP apresenta suas disposições a respeito da formação dos profissionais que trabalham no sistema penitenciário paranaense:

A formação inicial e continuada de servidores que atuam no Sistema Penitenciário do Paraná, seja na educação ou em outra função, tem sido realizada, prioritariamente, pela Escola de Educação em Direitos Humanos do Paraná – ESEDH e pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, seja por meio de palestras, grupos de estudos, seminários, cursos de curta ou longa duração, ou ainda, a distância (PARANÁ, 2012, p. 107).

O PEESPP considera que tão importante quanto a capacitação “é ter clareza de qual perfil de profissional o Sistema Penitenciário necessita para dar cumprimento àquilo que prevê a Lei de Execução Penal” (PARANÁ, 2012, p. 107). Compreendendo que a formação e a capacitação “deverão estar assentadas, necessariamente, numa determinada perspectiva ideológica [...] correspondendo a uma visão do profissional que se quer atuando no Sistema” (PARANÁ, 2012, p. 107).

No capítulo anterior, o qual apresenta o resultado da avaliação sobre o perfil socioeducacional das internas e dos diferentes profissionais que atuam o PEESPP (2012, 2015), evidencia-se a diversidade na formação inicial dos servidores do sistema penitenciário que trabalham com a população feminina. Destaca-se que dentre estes servidores somente os professores realizaram alguma capacitação em coerência com a população a qual atuam. É esta classe profissional, também, a que possui um maior tempo de experiência na atividade profissional a qual exercem, como no âmbito penitenciário.

A esse respeito, Onofre (2017, p. 170) orienta que “a valorização do professor e a defesa da formação inicial e continuada com qualidade são tarefas urgentes em nossa agenda de desafios e tarefas, uma vez que esses atributos corroboram o fracasso das políticas públicas”. Para a autora, “aos professores cabe conferir materialidade, ou não, às propostas oficiais, sendo identificados como aqueles que aplicam ou resistem ao estabelecido” (p. 170). No entanto,

complementa-se que a atuação de uma política educacional no contexto prisional também é atribuição dos demais servidores, uma vez que as ações educacionais não se materializam sem a cooperação com estes últimos.

Acerca da formação inicial, os signos ‘faculdade’ e ‘especialização’ foram recorrentes na formação do discurso de todos os grupos de sujeitos participantes da avaliação. Eles afirmaram que no decorrer da graduação não houve a abordagem da atuação profissional no sistema penitenciário. Também declararam que não há uma formação específica para o exercício da função, enquanto uma especialização da área de formação inicial.

Sobre a formação continuada, quando os professores foram questionados se realizaram alguma formação específica para trabalhar no sistema penitenciário, afirmaram que não receberam uma formação específica ao ingressarem como servidores do sistema penitenciário do Estado. Explicaram que há somente no edital de seleção as orientações sobre as atribuições do professor na penitenciária, sobre a segurança e as condutas. Eles destacam que seria importante uma formação específica, pois é um ambiente de trabalho diferente, com um público peculiar.

Os professores ressaltaram a importância de haver uma integração com os gestores e agentes. Para eles a formação continuada de todos os diferentes profissionais da penitenciária é benéfica para que haja a consciência da importância e da educação como direito. Assim, se pode melhorar a qualidade das atividades educacionais, seu desenvolvimento e expansão.

A esse respeito, Onofre (2017) esclarece a peculiaridade do exercício da docência no âmbito prisional e a relevância de uma formação continuada:

Nessa perspectiva, ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – isso exige do professor e dos demais profissionais aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade. Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência de formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora o temário educação prisional seja assunto fora de pauta nesses cursos (ONOFRE, 2017, p. 174).

As peculiaridades do exercício da docência no sistema penitenciário, bem como a incapacidade do PEESPP (2012, 2015) de materializar suas ações a respeito de suas disposições acerca da formação e capacitação dos servidores das unidades penais do Estado, corrobora com a afirmação de Onofre (2017, p. 173):

Temos assistido, no entanto, a avanços pouco significativos e recomendações frágeis sobre a necessidade de reformulação dos modelos formativos vigentes e do perfil desejável para o professor. Tal situação caracteriza a formação de professores que atuam em diferentes níveis do ensino, e, no caso das escolas nas prisões, fica agravada pelas circunstâncias e as peculiaridades do sistema prisional.

Diante das especificidades do ambiente e do perfil socioeducacional da população penitenciária, se faz necessário que a Educação na Prisão se qualifique. A formação de professores específica para a docência no ambiente prisional é necessária para o aprimoramento das práticas educacionais e da própria Educação na Prisão (AMORIM, 2001; SERRADO JÚNIOR, 2009; DINIZ, 2014; CAMPOS, 2015; BÓZIO, 2017; SEIDEL, 2017; SOUZA, 2017). Além da formação específica, Mendes (2011) ressalta a pertinência de um maior acompanhamento das Secretarias de Educação locais e estaduais.

Entre os gestores e as agentes penitenciárias constata-se uma segregação da oferta de formação continuada aos servidores do Estado pelos signos “concursado” e “PSS”, sigla para Processo Seletivo Seriado. Estes signos diferenciam os servidores de acordo com a forma de contratação, se por meio de concurso público ou se por meio de PSS. Esta condição implica na realização, ou não, de uma formação para o exercício profissional ao ingressar no sistema penitenciário do Estado. Os entrevistados esclarecem que somente os servidores concursados recebem uma formação específica ao integrar o sistema, enquanto aqueles que trabalham via PSS não passam pela formação.

Dentre as agentes, aquelas que realizaram a formação para o exercício profissional, em Curitiba, revelaram que a formação é realizada sem considerar a divisão sexista das unidades prisionais. Os agentes, sejam do sexo feminino ou masculino, realizam a formação para o trabalho no mesmo tempo e espaço. Elas mencionam que na formação os conteúdos privilegiados são as leis, o contexto histórico das penitenciárias, não sendo explorada a prática profissional. Declaram que as informações que adquirem são importantes, mas que não auxiliam para o exercício da profissão. As agentes penitenciárias que ingressam ao sistema por meio de PSS alegam que aprendem a trabalhar na prática, com o auxílio das demais colegas de trabalho. E todas elas, mesmo as que realizaram a formação, indicam a necessidade de uma formação para exercer seu trabalho.

Os signos “Secretaria de Estado de Justiça e da Cidadania (SEJU)” e “Secretaria da Segurança Pública (SESP)” possibilitam compreender as especificidades da formação ofertada para os gestores e as agentes, bem como para o trabalho dos profissionais da educação.

Um dos gestores explica que quando a administração penitenciária era atribuição da SEJU havia uma formação específica para os diretores das unidades penais. Quando a atribuição passou para a SESP, em 2015, tal formação foi extinta. O gestor indica ainda que enquanto sob a administração da SEJU as formações, tanto para os gestores quanto para os agentes, tinham um foco maior em direitos humanos e no caráter ressocializador da pena.

Pelo signo “administrativo” compreende-se a divergência entre os gestores entrevistados. Houve a declaração de que é importante a formação específica, seja inicial ou continuada, mencionando-se novamente à diferença entre os servidores concursados e PSS. É possível perceber uma diferença no exercício da profissão entre aqueles sujeitos que acessam uma formação assim que integram o sistema, daqueles que iniciam o trabalho sem formação. Entretanto, também foi declarado que para trabalhar enquanto agente no setor administrativo da unidade penal não há necessidade de uma formação específica.

Considerando as diferenças entre o tempo de trabalho no sistema penitenciário e o meio pelo qual foram integrados a esse sistema (concurso ou PSS), é possível a divergência indicada acima. A ausência de uma experiência de formação específica interdita a expressão de enunciados a respeito da contribuição, das possibilidades e dos limites específicos da formação.

Convergindo com a ordem do discurso que se evidenciou no processo de avaliação a respeito da formação inicial e continuada dos gestores penitenciários, nos achados empíricos do estudo de Silva (2011b) – a respeito do papel dos gestores penitenciários na atuação de uma política de Educação na Prisão no contexto da prática – evidencia-se também a necessidade de uma formação específica para o exercício das atribuições de gestor de instituição penal. O autor destaca a falta de conhecimento dos gestores acerca das diretrizes e das atribuições dos programas educacionais no ambiente prisional.

Os professores informam que até 2014 a educação era responsabilidade da SEJU, passando para a SESP. Para eles esta mudança não contribuiu para as atividades que desenvolvem e nem para a conscientização dos demais funcionários

e da sociedade civil acerca do direito e dos benefícios da Educação na Prisão. Eles compreendem que a educação é um direito, portanto é uma questão de justiça, e não de segurança. As atribuições da SESP e da educação não ficam coerentes organizadas dessa forma. Os professores indicam a necessidade de mais parcerias com a justiça, não com a segurança.

A respeito da atuação profissional no âmbito prisional em função da oferta educacional, os gestores afirmam que os limites compreendem a falta de efetivo, dos recursos humanos em geral, pois as atividades da escola dependem dos agentes, além dos professores, para que sejam realizadas. E, também, da infraestrutura que é precária e inadequada para a oferta educacional com segurança.

As agentes também revelam suas limitações enquanto atuantes do PEESPP (2012, 2015). Segundo elas, o maior problema é a infraestrutura inadequada e a segurança. Indicam que o local no qual são realizadas as atividades educacionais expõem os professores e as internas às adversidades do tempo; e, também, as condições de segurança são inadequadas para a realização de tais atividades.

Ainda a respeito do exercício da profissão, os professores e as agentes expõem o peso emocional, afetivo e psicológico, intrínsecos aos seus deveres profissionais. As agentes revelam o relacionamento difícil com as internas pela própria natureza de suas relações, pois são as agentes que diretamente exercem a disciplina e a segurança junto às internas. A respeito desta atribuição profissional, contam que entre sua classe profissional é muito comum o medo, a medicalização, os afastamentos por problemas psicológicos, que é um trabalho que interfere em toda a vida pessoal.

As professoras informam que têm bom relacionamento com as internas e que muitas vezes precisam ouvi-las, dar um apoio, um conforto e animá-las, motivá-las a estudar. Afirmaram também que suas ações extrapolam as atribuições pedagógicas, pois é imperativo que desenvolvam um trabalho de conscientização sobre a própria realidade social dessas mulheres, para que elas estudem e superem as dificuldades que encontram fora da prisão.

Pela ordem discursiva apresentada até então, se percebe a interação institucional entre a formação e a atuação profissional dos diferentes servidores. Destaca-se também uma mudança significativa no tratamento das questões penitenciárias no Paraná e, conseqüentemente, da educação em âmbito prisional

com a migração, no ano de 2015, da administração penitenciária da SEJU para a SESP. Esta mudança parece divergir das proposições mais atualizadas acerca da administração penitenciária. Especificamente no que diz respeito à educação, preconiza-se uma administração consciente dos direitos dos sujeitos em privação de liberdade enquanto possibilidade de promover o seu desenvolvimento e sua inclusão social. Nesta perspectiva, é coerente

[...] enfatizar a necessária formação permanente, em serviço, no sentido de que essa tessitura está embasada na perspectiva da formação de um profissional crítico-reflexivo, orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica, avaliação de processos e reformulação de projetos profissionais, sociais e educativos. Nesse sentido, no dizer de Imbernón (2011), a formação permanente tem como uma das suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (ONOFRE, 2017, p. 172).

Julião (2016, p. 36) afirma que “o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo”. Neste sentido, as pesquisas de Amorim (2001); Araujo (2005); Abreu (2008); Oliveira (2012); Diniz (2014); Ferreira (2016); Seidel (2017) e Souza (2017) recomendam esforços no sentido de aumentar o envolvimento e a capacitação de outros setores e outros profissionais do sistema penitenciário para a divulgação, a informação e a compreensão a respeito da relevância da educação no ambiente prisional.

Sendo assim, “todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição” (JULIÃO, 2016, p. 36). Cientes de que a atribuição pedagógica da execução penal envolve todos os servidores da unidade penal, uma formação específica e continuada possibilitaria uma maior condição de atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. Como indica Onofre (2017, p. 174):

O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, seja para professores iniciantes ou experientes.

Por fim, os participantes foram questionados a respeito da participação em algum processo de avaliação das ações subsidiadas pelo PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). A resposta dos sujeitos foi unânime: nunca participaram de um processo de avaliação propriamente dito, como também não houve momento em que foram convocados para falar a respeito da atuação do Plano no contexto da prática.

A respeito da avaliação, todas as internas revelam nunca terem sido questionadas a respeito das atividades educacionais ofertadas na instituição. No entanto, ao solicitarmos que indicassem numa escala de zero a dez a importância em ordem crescente destas atividades na instituição, zero sem importância e dez muito importante, todas atribuíram dez. Isto é, afirmam que as atividades educacionais são muito importantes no contexto de privação de liberdade. Uma das internas afirmou que se pudesse atribuiria uma nota maior que dez para a importância da educação na penitenciária.

As justificativas para tal atribuição foram: a possibilidade de ocupar o tempo ocioso; as atividades educacionais permitem aliviar a tristeza de estar na condição de cumprimento de pena; a possibilidade de remição da pena; o aumento das perspectivas após o cumprimento da pena; a possibilidade de trabalhar após sair da instituição; a possibilidade de se sentir melhor no mundo; pela promoção da reflexão da condição de aprisionamento.

Como indicado anteriormente nesta pesquisa, em decorrência da influência das disposições de nível internacional no contexto brasileiro da gestão de políticas públicas em Educação na Prisão, as legislações brasileiras têm se posicionado discursivamente orientando acerca do monitoramento e a avaliação das ações educativas em ambiente prisional. Principalmente pelo incentivo à criação de sistemas de informação que possibilitem a elaboração de indicadores.

Dentre as preconizações paranaenses para a avaliação das ações promovidas pelo PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), destaca-se que a publicação do Plano em 2012 determinou sua atualização em 2014, após o processo da avaliação das ações realizadas desde sua institucionalização. Para que a avaliação seja exequível, o Plano determina a criação do código de curso específico para a Educação na Prisão no cadastro do Censo Escolar, aprimorando a geração de estatísticas que possibilitem a elaboração de indicadores socioeducacionais acerca da população penitenciária paranaense (PARANÁ, 2012).

A respeito do fomento às bases de dados acerca da oferta de educação na unidade prisional, os gestores afirmam que é uma atribuição administrativa e que funciona, pois somente por meio destes registros é possível que as internas obtenham a remição da pena pelo estudo. Também informam que é obrigatório o registro destes dados e o não cumprimento desta atribuição administrativa implica em penalizações à instituição, bem como implica na ausência do repasse de verbas.

Diante de tais discursos, compreende-se que a realidade de avaliação do Plano é incoerente com seus propósitos, pois somente os indicadores estatísticos são insuficientes para a apreensão de toda a complexidade de atuação do Plano. As estatísticas são necessárias para o funcionamento e financiamento das ações do Plano, tem sua atribuição, no entanto não são capazes de exprimir a complexidade social da realidade, das dificuldades e dos avanços pelas diversas perspectivas de todos os envolvidos na atuação do Plano no contexto da prática.

Em 2015 o PEESPP (PARANÁ, 2012) foi atualizado por meio da publicação das mesmas disposições da primeira edição com a supressão da descrição de seus eixos de ação. Na primeira edição os eixos eram explicativos, com a descrição minuciosa de suas propostas de ação, bem como apresentavam a análise comparativa dos indicadores do acesso à educação nas penitenciárias paranaenses. Com sua atualização, a edição de 2015 manteve o corpo discursivo da primeira edição quase que em sua totalidade, a alteração do texto original consiste na substituição da forma de descrever suas ações utilizando-se de tabelas e na exclusão da análise dos indicadores de educação.

No processo de avaliação do Plano paranaense o discurso dos participantes revelou a ausência da participação democrática na avaliação do plano paranaense. Em relação às suas disposições, bem como para a atuação da política no contexto da prática, tal evidência constitui um prejuízo para as ações educacionais as quais subsidia no Estado. Para além da possibilidade de (re)orientar as ações do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), o caráter democrático da participação dos sujeitos é negligenciado, pois não há a institucionalização de um tempo e de um espaço para que as ações do plano sejam discutidas e para que se possa atuar no sentido de reorientar e aprimorar a oferta educacional nas penitenciárias femininas de regime fechado em coerência com as especificidades locais.

Cientes que as perspectivas de avaliação orientadas por/para uma agenda social, principalmente por seu caráter democrático, podem resultar em subsídios

para o aprimoramento do Plano paranaense, no processo de avaliação a participação dos sujeitos que atuam a política no contexto da prática, além de possibilitar a aproximação das ações educacionais com a realidade a qual a política se insere, permite a projeção de orçamento e a auditoria da utilização de recursos financeiros sendo útil à transparência das ações em Educação na Prisão no Estado.

A ordem do discurso dos participantes na avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) evidencia a falta da participação democrática na avaliação desta política. Os dados oficiais a respeito da oferta de educação à população penitenciária paranaense caracterizam-se por relatórios estatísticos anuais, nos quais são descritos os percentuais de matrículas de acordo com o nível de ensino e os percentuais de remição de pena pelo estudo, não havendo registros qualitativos a respeito da oferta educacional que poderiam ser coletados junto aos servidores das penitenciárias.

A esse respeito, Afonso (2015) indica que atualmente esta forma de avaliar as ações das políticas educacionais caracteriza-se como uma cultura avaliativa dos governos e que vem sendo reproduzida pela existência de uma tendência em movimento da internacionalização das políticas de avaliação em todos os países. Esta cultura privilegia as formas de avaliação de políticas fundamentadas no paradigma positivista que desempenham uma função comparativa.

Considerando que os discursos normativos, tanto federais quanto do Estado do Paraná, são oriundos das orientações de organizações internacionais, “este movimento tem a ver essencialmente com as lógicas de internacionalização do capitalismo e com os projetos de modernização, a que serve muito bem as políticas de educação e de avaliação” (AFONSO, 2015, p. 10).

Sendo assim, a promoção da emancipação pedagógica, política e social no contexto da prática do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) pode ser possível somente por meio de uma avaliação de caráter crítico e emancipatório, centralizada nos sujeitos. No entanto, destaca-se que, mesmo com tais atribuições, a avaliação do Plano continua a incluir em seu campo os embates entre os interesses de liberdade e de controle que podem ser evidenciados na interação entre os saberes e os poderes no âmbito institucional (MACHADO, 2013).

Por meio da AAD das entrevistas realizadas no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), evidencia-se a ausência da atuação política no sentido de promover junto aos servidores do sistema penitenciário do Estado uma

formação de qualidade, em coerência com a LEP e as legislações educacionais federais. Também foi possível expor os anseios e as dificuldades dos atores da política no exercício de suas atribuições enquanto servidores do sistema penitenciário estadual.

Ficou evidente, no discurso dos servidores do sistema penitenciário, a falta de capacidade da atuação política diante das disposições acerca da formação dos servidores penitenciários. Entre os entrevistados destaca-se a importância de uma formação específica para o exercício do trabalho no ambiente prisional, bem como para atuarem o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

Também se observa a importância de um tempo e um espaço para que estes sujeitos possam se expressar e serem ouvidos a respeito de suas práticas profissionais. Enquanto servidores do sistema penitenciário, cabe a eles materializar, ou não, as disposições do Estado para a extensão do direito à educação à população penitenciária e seus posicionamentos discursivos precisam compor o debate acerca do desenvolvimento das políticas públicas no âmbito penitenciário.

6.3 A DIVERSIDADE E GÊNERO SOB A ORDEM DO DISCURSO DOS PARTICIPANTES

Como o processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi desenvolvido no contexto de sua atuação nas penitenciárias femininas, de regime fechado, é imperativo posicionar-se a respeito das questões de gênero e da diversidade.

Compreende-se que o gênero se caracteriza por uma identidade socio-historicamente construída por meio da reprodução e repetição estilizada de comportamentos e, assim consequentemente, pela estilização dos corpos. Isto é, o gênero constitui-se como “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2003, p. 29). Nesta perspectiva de gênero, o corpo e o comportamento correspondem ao principal objeto de sujeição, principalmente nas práticas discursivas, compondo a rede de interação entre o saber e o poder a qual modela, altera, influencia o corpo, o comportamento e a própria compreensão de si mesmo dos sujeitos (FOUCAULT, 1999).

Para Teixeira (2010, p. 74),

[...] refletir sobre a situação da mulher encarcerada no que toca ao exercício do seu direito à educação pode ser um ponto de vista privilegiado para se colocar em foco as iniquidades que marcam tão singularmente as relações de gênero em nossa dinâmica social e seu agravamento no universo da prisão.

Sendo assim, no processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), os participantes foram questionados acerca das questões de diversidade e gênero. Na presente seção apresenta-se o resultado da avaliação a respeito deste eixo por meio da AAD.

Como foi indicado no Capítulo 5, a população penitenciária brasileira, incluindo nela a paranaense, caracteriza-se como heterogênea, pois apresenta uma diversidade etária, étnico-racial, social, educacional, cultural e que são institucionalizadas em função do sexo. Apesar de não haver nos relatórios do InfoPen e do DEPEN/PR dados acerca da orientação sexual e da identidade de gênero da população penitenciária brasileira, é imperativo que tal aspecto da diversidade desta população seja considerada na presente análise.

Não há no PEESP (BRASIL, 2011a) disposições acerca da atenção à diversidade da população no exercício das ações em educação nas penitenciárias, por outro lado o Plano paranaense reconhece em seu discurso a diversidade da população penitenciária do Estado e faz recomendações a respeito:

[...] a oferta de educação no sistema prisional deve contemplar toda essa diversidade de sujeitos, através da elaboração e implementação de uma legislação específica, compreendida como instância de construção coletiva que respeite os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, representando mais do que um documento e caracterizando-se como um dos meios de viabilizar a escola democrática e de qualidade para todos e todas (PARANÁ, 2012, p. 113).

Especificamente acerca da população penitenciária feminina, o PEESPP (PARANÁ, 2012, p. 113) dispõe que nas unidades penais femininas, “através das Secretarias de Educação e Justiça e Cidadania, deverão ser asseguradas as políticas públicas de Estado relacionadas à educação, saúde, direitos humanos e demais especificidades no atendimento às mulheres”. E dispõe também sobre a diversidade da orientação sexual e da identidade de gênero da população penitenciária paranaense:

Para garantir uma educação que atenda as demandas e especificidades da população carcerária, numa perspectiva emancipadora, tendo como horizonte a (re)inserção social, a promoção da formação humanizada e o resgate da cidadania, é necessário promover ações articuladas com os movimentos sociais para o combate à discriminação e à violência contra a mulher, idosos, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), indígenas, afrodescendentes, ciganos, estrangeiros e portadores de necessidades especiais dentro das prisões, bem como promover a inserção dessas pessoas nas modalidades de educação ofertadas (PARANÁ, 2012, p. 114).

Diante do exposto, as internas foram questionadas a respeito de suas próprias opiniões acerca da importância da educação para as mulheres. Todas afirmaram que a educação é muito importante para as mulheres. Dentre os argumentos que elas utilizaram destaca-se a possibilidade de uma vida melhor no sentido que quanto maior o nível de escolaridade, maiores as oportunidades de emprego e de melhorar a qualidade de vida.

Evidenciou-se no discurso das internas que a educação está diretamente relacionada com as oportunidades de emprego e com a melhoria na qualidade de vida. Ao exporem suas opiniões foi recorrente a indicação das dificuldades para conciliar os estudos e as responsabilidades familiares fora do ambiente prisional. Destacaram que a família sempre é uma prioridade na vida delas e que este é o motivo principal para justificar a interrupção dos estudos ou a dificuldade em concluir a escolarização.

Diante deste discurso, fica evidente que a realidade social das mulheres encarceradas é cindida pela sujeição às desigualdades que emergem das relações econômicas, sociais, de gênero, raciais e de poder. Estas relações “se estabelecem antes e durante o aprisionamento das mulheres” (SILVA, 2015, p. 51), tendo como protagonistas “as reclusas, seus familiares, seus companheiros, os agentes policiais e os carcereiros, a sociedade (principalmente os representantes do mercado de trabalho) e o Estado” (p. 51). Complementando, Teixeira (2010, p. 74) aponta:

Iniquidades advindas, em primeiro lugar, das trajetórias dessas mulheres recrutadas pelo sistema penal. Uma rápida análise sobre as estatísticas penais e penitenciárias fornece os elementos de seu perfil, revelado por indicadores sociobiográficos que as colocam na base da pirâmide social, sujeitando-as às múltiplas violações que sua condição impõe.

As desigualdades de gênero que caracterizam a sociedade brasileira se agravam para as mulheres em condição de privação de liberdade. O perfil socioeducacional da população penitenciária feminina paranaense, apresentado no

Capítulo 5, aponta que em sua maioria se caracterizam como mulheres jovens, com baixa escolaridade e condenadas por crimes relacionados ao tráfico de drogas. Para Teixeira (2010), este perfil muito diz a respeito da desigualdade de gênero que está implicada à inserção das mulheres nas atividades criminosas e nas prisões:

Como já amplamente divulgado, a maior causa de condenação das mulheres encarceradas é o tráfico de drogas, em proporções cada vez mais ascendentes, seguido pelo furto. A “opção” pelo tráfico tem se revelado cada vez mais recorrente no universo de oportunidades de renda dessas mulheres, mães solteiras e chefes de família, representando assim uma alternativa econômica ao restritíssimo mercado formal de trabalho. É certo, contudo, que sua atuação junto ao negócio do tráfico se dará de modo marginal e extremamente periférico, sendo escassos os meios de negociação que essa mulher dispõe diante de um oneroso mercado de proteção, o que faz com que sobre ela recaiam maiores riscos de uma prisão (TEIXEIRA, 2010, p. 75).

Esta condição do aprisionamento feminino destaca as questões de gênero e são complementadas por Graciano (2010) ao indicar que além da posição subalterna das mulheres nas atividades criminosas, sua inserção a elas ocorre em função “de relações afetivas ou familiares e quando presas enfrentam a situação do abandono dos companheiros e terminam por assumir a responsabilidade pelo seu próprio sustento e também de seus familiares, sobretudo os filhos” (p. 59). No processo de avaliação do PEESPP (2012, 2015) estas mesmas questões de gênero compõem o discurso das internas ao expor suas dificuldades para acessar a educação fora do ambiente prisional.

Ao questionar as internas a respeito da participação na unidade prisional de alguma atividade educativa que tratasse especificamente sobre os direitos das mulheres, a maioria delas declarou que já participaram de uma atividade que abordou a saúde da mulher. Quando questionadas acerca da participação de alguma atividade educativa que abordasse a inclusão e a diversidade de gênero, todas revelaram que até o momento nunca participaram de uma atividade na unidade penal com este conteúdo.

Quando os servidores da instituição foram questionados a respeito da participação em alguma formação, capacitação, evento ou discussão a respeito da diversidade e de gênero, todos os grupos entrevistados indicaram a ausência de uma formação inicial ou específica para trabalhar com a diversidade e gênero da população penitenciária.

A respeito da formação continuada, como servidores do sistema penitenciário, os sujeitos revelam que nunca realizaram uma formação com este tema. Destaca-se o signo “cadernos do DEPEN”, os quais foram mencionados em todos os grupos de entrevistados, enquanto um material on-line, de acesso público, disponibilizado pela SEJU e que traz orientações acerca da diversidade e da inclusão da população penitenciária.

Quando as questões das entrevistas passaram a ter um teor mais direcionado à diversidade e desigualdade de gênero os signos ‘dentro do possível’ e ‘mínimo’ se destacaram. Na entrevista com os gestores, ao perguntar se as atividades educacionais desenvolvidas são condizentes com a especificidade da população feminina o discurso é de que esta especificidade é considerada de acordo com as possibilidades da instituição, pois neste âmbito se trabalha sempre com o mínimo, com o atendimento das necessidades mais básicas.

O discurso dos gestores evidencia o reconhecimento de que há distinções e especificidades entre a população feminina e masculina, uma delas diz respeito à tolerância diante da diversidade de gênero. Entre a população feminina não se constata a exclusão e discriminação dos sujeitos que se declaram homossexuais; já entre a população masculina não há a aceitação dos homossexuais e geralmente eles são separados do convívio com os demais, só não o são se conseguirem omitir sua identidade de gênero.

Para os gestores, perante os textos e as práticas das políticas públicas no âmbito prisional, homens e mulheres são iguais. As duas populações recebem o mesmo tratamento, as mesmas condições de institucionalização, que é sempre o mínimo. E a respeito da diversidade de gênero, especificamente sobre a população LGBT, os gestores afirmam que considerar esta diversidade no cotidiano da prisão é algo muito distante da realidade, seria um *plus*, pois há dificuldade de possibilitar aos internos o mínimo, que seria alojamento e alimentação de qualidade.

As agentes penitenciárias afirmam que na penitenciária e nas políticas públicas homens e mulheres são considerados no nível da igualdade, que não há diferenças no tratamento. No entanto, reconhecem que são populações com especificidades próprias, que há diferenças no comportamento e nas necessidades dentro e fora da penitenciária.

Elas expõem que é muito comum os relacionamentos homoafetivos entre as mulheres que estão presas. Já entre os homens é uma relação inaceitável, eles não

toleram. De acordo com as agentes, é indispensável o manejo destas questões, principalmente no âmbito das penitenciárias masculinas, pois há risco para o homem que expresse uma identidade de gênero que não seja a heterossexualidade. Já entre as mulheres, as agentes afirmam que os cuidados são sobre os casais homoafetivos que se formam e que acabam por gerar perturbações quando se desentendem.

A respeito da possibilidade de levar em consideração a identidade de gênero quando se estabelece o local de cumprimento de pena de um sujeito, as agentes afirmam ser impossível um tratamento que considere tal aspecto na execução penal, principalmente pelas normas de segurança. De acordo com elas, a melhor forma de segregação é a sexista, a atual, pois o processo de revista dos presos teria que ser mudado e a convivência de homens e mulheres no mesmo espaço seria um problema, independente da identidade de gênero.

O discurso dos professores reconhece a diversidade de gênero da população penitenciária e, também, que há especificidades da população feminina e da população masculina. Eles mencionam que cada população tem um comportamento, uma forma de se dedicar aos estudos e uma forma de encarar a condição de aprisionamento. No entanto, declaram que durante as aulas todos se respeitam e todos se dedicam, sejam homens ou mulheres. De acordo com os professores, a disciplina e a dedicação dos alunos no ambiente prisional são maiores do que dos alunos de escolas fora da prisão.

Declaram que há uma diversidade de identidade de gênero e do exercício da sexualidade, mas que isto não interfere nas atividades educacionais, pois no relacionamento entre professor e aluno há o respeito diante da opção de cada um. Também afirmam que se o professor precisar se informar a respeito destas questões, ele próprio pode buscar estas informações. Os professores também contam que a população feminina é tolerante a diversidade de gênero, diferentemente da população penitenciária masculina que não admite outro exercício da sexualidade que não seja a heterossexualidade.

No processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), pelo conteúdo das entrevistas dos servidores da unidade penal a respeito das questões de diversidade e gênero, evidencia-se na ordem do discurso a ausência da referência da influência das desigualdades sociais e de gênero nas especificidades do aprisionamento feminino, bem como a relação destas especificidades na oferta e

acesso à educação no ambiente prisional. Apesar de conter na formação do discurso enunciados que implicitamente indicam as diferenças, entre as populações penitenciárias femininas e masculinas, oriundas das questões de gênero, a ordem do discurso demonstra a ausência da dispersão de um discurso a respeito destas questões.

Na formação discursiva dos servidores da unidade há o reconhecimento da diversidade de gênero das internas, também são dispersados indícios implícitos a respeito da desigualdade de gênero na atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Os participantes afirmam que o tratamento dado pelas políticas públicas aos homens e mulheres é no nível da igualdade, bem como as condições de aprisionamento na unidade. No entanto, afirmam que são populações com especificidades próprias, que há diferenças no comportamento e nas necessidades de cada uma das populações dentro e fora da penitenciária.

Destaca-se que o enunciado mais recorrente a respeito da especificidade de cada população diz respeito à maior tolerância diante da diversidade de gênero da população penitenciária feminina em detrimento da masculina. Esta característica implica em normas de segurança distintas a respeito da identidade de gênero entre as duas populações. Enquanto as mulheres homossexuais convivem com as heterossexuais, os homens homossexuais precisam ser isolados do convívio dos demais.

No processo de avaliação a ausência no discurso dos participantes de enunciados que explicitem a desigualdade de gênero diverge dos apontamentos encontrados em relatórios que se debruçaram especificamente sobre a realidade do encarceramento feminino no país descrevendo indicadores sociobiográficos.

O relatório final do trabalho interministerial da Secretaria Especial de Políticas das Mulheres (SEPM) e do Ministério da Justiça sobre a reorganização e reformulação do Sistema Prisional Feminino, publicado em 2008, indica que a prioridade na distribuição dos recursos são as instituições penais masculinas, às femininas destina-se o que sobra (BRASIL, 2008). Complementando, Teixeira (2010, p. 76) afirma que “historicamente, as práticas segregadoras no interior das prisões femininas” as distingue “nitidamente da realidade observada nos cárceres masculinos” (p. 76):

Pois, para além do fato de que as prisões femininas convivem desde há muito com o abandono do Poder Público, ostentando piores condições estruturais, o que leva à desatenção sistemática de seus direitos mais essenciais, não é somente tal dimensão material, que se demonstra decisiva para compreender a lógica discriminatória que se instaura no seio do sistema (TEIXEIRA, 2010, p. 76).

Carreira e Carneiro (2009) nos indicam que nas instituições penitenciárias brasileiras a violação de direitos das mulheres apresenta uma perversidade acentuada. As autoras afirmam que entre a população penitenciária feminina “o reforço aos estereótipos de gênero está na origem das prisões femininas no Brasil, que nasceram vinculadas a ordens religiosas como espaços de ‘purificação’ das ‘mulheres criminosas’” (p. 22).

Situação que se agrava devido à “grande deficiência de dados e indicadores sobre o perfil de mulheres em privação de liberdade nos bancos de dados oficiais governamentais, o que contribui para a invisibilidade das necessidades dessas pessoas” (BRASIL, 2016, p. 09). Esta carência de informações a respeito das necessidades e especificidades da população penitenciária feminina, a formação do discurso normativo para a administração da execução penal se fundamenta e se organiza por meio dos indicadores a respeito da população penitenciária masculina e, assim, as mulheres presas “não foram plasmadas em políticas públicas consistentes, em nosso país” (BRASIL, 2016, p. 10).

Os resultados da avaliação apresentados nesta seção por meio da AAD evidenciam que a tendência observada na ordem do discurso normativo supranacional, nacional e estadual de generalizar a dispersão de disposições a respeito da execução penal e de sua atribuição pedagógica, sem considerar as especificidades de cada população, uma vez que se materializa em instituições sexistas, também se apresenta no discurso dos sujeitos que atuam o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado.

A população penitenciária feminina é incorporada no discurso legal por meio de adaptações do discurso existente para a população masculina. Portanto, não se evidencia a elaboração de um discurso original pensado a partir da realidade das especificidades da população penitenciária feminina. Para além do reconhecimento da diversidade de gênero da população penitenciária, o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), enquanto texto e enquanto discurso, não se posiciona acerca da questão do direito ao acesso à educação e sua relação com a diversidade do exercício da

sexualidade. Para a atuação do Plano no contexto da prática fica bem evidente que há dois gêneros: masculino e feminino, no entanto suas ações não conseguem abarcar as especificidades no acesso à educação que estão implicadas no reconhecimento desta diversidade.

Para além do exposto, considerando os resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) (apresentados na seção anterior) a respeito da formação dos participantes, acredita-se que a falta de uma formação inicial e continuada adequada para a realidade de trabalho, na qual os servidores se inserem, contribui para a dispersão da ausência de enunciados que indiquem a desigualdade de gênero como relevante ao acesso à educação, assim como para que haja a repetição de enunciados que afirmem a existência de uma execução penal no nível da igualdade entre a população penitenciária feminina e masculina. A este respeito, Silva (2010, p. 33) orienta que:

É preciso considerar também que as práticas educativas da sociedade civil em relação à educação e, em especial, nos espaços de privação de liberdade, precisam ser tratadas na lógica da construção de políticas públicas de qualidade, as quais abordem a questão das desigualdades social, econômica e política e das discriminações étnico-raciais e de gênero, flagrantemente observadas junto à população encarcerada.

Por meio da análise do resultado da avaliação, evidencia-se que no arcabouço normativo nacional e estadual a população penitenciária feminina não é mencionada com um corpo discursivo próprio. O mesmo ocorre na ordem do discurso dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática, apesar de trabalharem com a população feminina, não se apresenta uma formação discursiva que demarque explicitamente as especificidades desta população.

O que se destaca é uma ordem do discurso que denota a incapacidade de atentar-se para as desigualdades e diferenças de gênero na atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). As especificidades do contexto da prática do Plano que caracterizam-se em dificuldades para ofertar as condições mínimas de aprisionamento e de vida digna nas instituições penitenciárias e a prioridade da primeira atribuição social das instituições penais de punir, caracterizam-se como os enunciados dispersos na formação discursiva dos entrevistados a respeito da justificativa para que não haja tempo e espaço para o debate e a atenção às questões de diversidade e gênero no âmbito institucional.

Diante de tais discursos, constata-se que a falta das ações que englobam a diversidade e gênero do PEESPP (2012, 2015) no contexto da prática vai além das questões de uma política educacional. O mais evidente acerca deste aspecto da política é que o sistema penitenciário, as instituições penais, carecem de tantos subsídios para o básico da existência como, por exemplo, garantir o acesso a um local adequado para dormir, uma boa alimentação, o mínimo para a sobrevivência, que as questões mais amplas do agir e da existência humana são anulados totalmente.

Constata-se que a discussão das questões de diversidade e gênero no âmbito prisional se restringe ainda aos debates externos às instituições penais. Antes de qualquer outro motivo, pela falta das condições mínimas para abrigar com dignidade a população aprisionada. Não há condições de se pensar e atuar uma política para a promoção da igualdade de gênero enquanto se tem muito a discutir e a desenvolver no que tange à capacidade das políticas garantirem o mínimo para a sobrevivência desta população nestas instituições.

6.4 UMA SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PEESPP

A avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi realizada centrada nos participantes e orientada por/para uma agenda social. Sendo assim, o processo de avaliação possibilitou condições para um tempo e um espaço de diálogo na unidade penal a respeito das ações do Plano. Com a devida vigilância ética, privilegiou-se a participação democrática dos sujeitos que atuam o Plano paranaense no contexto da prática, especificamente nas instituições femininas de regime fechado.

No entanto, o ambiente institucional altamente controlado condiciona os posicionamentos de fala dos diferentes sujeitos que participaram da entrevista. A impossibilidade de registro audiovisual durante a coleta de dados impediu o recorte na íntegra dos discursos. E, especificamente em relação às internas, houve uma assimetria de autonomia na exposição dos discursos, em detrimento dos demais entrevistados, advindo da condição de vigilância e controle no momento da entrevista.

Durante toda a trajetória discursiva e empírica da presente tese foi possível compreender as particularidades da atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no

contexto da prática, especificamente nas penitenciárias femininas de regime fechado, a qual possibilitou apresentar aspectos das interações institucionais dos diferentes participantes que caracterizam a formação de seus discursos a respeito das ações do Plano.

O Plano estadual enquanto texto se materializou a partir das disposições federais que impuseram a cada Estado da Federação a obrigação de elaborar seus próprios Planos para a Educação na Prisão. O Plano federal, publicado em 2011, denota a incorporação dos discursos supranacionais a respeito da Educação na Prisão. Evidenciou-se que a elaboração das diretrizes e de um Plano nacional para a oferta de educação escolar nas penitenciárias brasileiras se materializou enquanto consequência de uma agenda social de internacionalização do capitalismo que movimenta a internacionalização das políticas (AFONSO, 2015). E concorda-se com Afonso (2015) quando indica que a expansão da cultura de importação de orientações políticas está a serviço da internacionalização do capitalismo.

Por meio da compreensão destas condições para a formação de um discurso político estadual na extensão do direito à educação à população penitenciária é possível analisar e apreender a capacidade da materialização das ações da política no contexto da prática. Como orienta Afonso (2015, p. 10-11, grifo do autor):

[...] a crença de que não há alternativas para além do capitalismo democrático liberal é não só congruente com o a-historicismo vigente no Ocidente europeizado e americanizado, como é também congruente com a adoção de orientações políticas, culturais e econômicas que parecem pressupor um único padrão de referência – o dos países capitalistas centrais e/ou países mais desenvolvidos e competitivos, e supostamente mais cultos e mais *educados*.

Por meio desta reflexão, compreende-se a realidade de atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. A importação de discursos políticos de sociedades com conjunturas sociais muito distintas das do Brasil torna a contextualização da política um desafio muito grande para os sujeitos que as atuam, reduz ou até mesmo inviabiliza sua capacidade de ser atuada nas instituições, o que gera consequentemente a perpetuação das demandas sociais para as quais se destinam, tornando-as em políticas socialmente inúteis.

As disposições do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) seguem as orientações do Plano federal. As disposições destes Planos são coerentes com a realidade exposta pelas estatísticas acerca da população penitenciária brasileira, de fato há uma demanda social de estender o direito à educação a esta população. No entanto, considerando as instituições penais que correspondem ao contexto da prática destes Planos, por meio dos resultados da presente avaliação, não se evidenciou a capacidade das ações se materializarem e delas conseguirem incluir as especificidades locais, do contexto da prática para a população penitenciária feminina em regime fechado. Esta incoerência é uma das dificuldades para que a política estadual seja atuada com capacidade para atingir seu objetivo de estender o acesso à educação à população penitenciária com qualidade.

Pela trajetória dos capítulos da presente tese explicitaram-se as relações e interações institucionais das disposições políticas do poder público para a educação escolar no âmbito penitenciário. Também foi descrito o perfil socioeducacional da população alvo e dos profissionais envolvidos na atuação dos Planos federal e do Estado do Paraná, que possibilitam a compreensão das interações e das especificidades entre as políticas de Educação na Prisão e seu contexto da prática.

Os discursos oriundos do processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foram organizados em função de três eixos: do objetivo do Plano; da capacitação profissional; e da diversidade e gênero; porque tais aspectos foram os mais dispersos, recorrentes e repetidos durante todas as entrevistas.

O intuito da análise do resultado da avaliação não foi o de colocar um discurso como verdade em detrimento dos demais, nem de fazer parecer que uma parcela dos participantes está em superioridade diante dos demais, mas sim de possibilitar um tempo e um espaço de fala e de escuta, da expressão de experiências, para apreender a vicissitude dos discursos dos participantes enquanto sujeitos que atuam no contexto da prática uma política de Educação na Prisão.

Por meio da AAD das entrevistas foi possível apreciar os posicionamentos discursivos dos participantes da avaliação, os quais permitem compreender a dinâmica da atuação de uma política de Educação na Prisão no contexto da prática. Devido à forma de registro dos dados da entrevista só foi possível indicar na íntegra alguns dos signos que permitiram compreender a ordem dos discursos analisados.

Os discursos analisados possibilitaram a compreensão da interação institucional de diferentes profissionais, com atribuições distintas, que também

abarcam o trabalho com as ações educacionais. Estas relações são cindidas pelas atribuições de segurança, de justiça, pedagógica e social da execução penal. E por meio de todas estas interações emergem as diferentes interpretações, atuações e discursos a respeito do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

A respeito dos discursos analisados, sumariamente, destaca-se a compreensão da educação em âmbito prisional enquanto um direito; a importância dada à educação pelas internas; a falta de oferta de formação inicial e continuada aos servidores da unidade; a diferença na capacitação dos servidores que ingressam ao sistema via concurso público daqueles que ingressam por meio do PSS; a dificuldade de conciliar uma rotina de segurança com uma rotina escolar; a infraestrutura precária que além de dificultar as ações de educação ainda não garantem uma institucionalização de seres humanos com dignidade; as especificidades da população penitenciária feminina paranaense; a ausência de enunciados a respeito da desigualdade de gênero, implicados no aprisionamento feminino e na oferta de educação a esta população; a necessidade da realização de processos de avaliação do Plano, no contexto da prática, que seja capaz de apreender a especificidade institucional e de criar um espaço democrático de fala para aqueles que por meio de seu trabalho atuam a política.

Ao eleger a avaliação como pretexto ou eixo para entender as políticas educacionais contemporâneas, julgo que, em grande medida, os meus trabalhos buscam os sentidos (sociológicos) que estão contidos quer nos discursos, quer nas práticas dos diferentes atores sociais e institucionais, os quais se relacionam, direta ou indiretamente, com o *campo* da avaliação (AFONSO, 2012, p. 188, grifo do autor).

Os resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) apontam alguns direcionamentos para a reorientação do Plano – os quais podem aumentar sua capacidade de ser socialmente útil no cumprimento de suas atribuições. Assim, a avaliação mostra-se como uma atuação política que pode contribuir para a interação do poder público com as instituições penitenciárias, na elaboração de uma agenda social condizente com o contexto no qual se insere, com o objetivo de aprimorar as ações de oferta de educação de qualidade e, assim, poder atender de fato uma demanda social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi analisar a avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná – PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), especificamente no seu contexto da prática nas penitenciárias femininas de regime fechado, por meio de um processo centrado nos participantes e a análise de seus resultados orientada para/por uma agenda social. Esta população foi delimitada devido ao fato de a educação formal (escolar) ser ofertada no interior da unidade penal somente para os sujeitos que cumprem pena em regime fechado, aqueles que cumprem pena em regime semiaberto e aberto podem se matricular em escolas regulares. O enfoque da avaliação consistiu na etapa de implementação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

O interesse por esse tema de pesquisa emergiu após uma experiência pessoal com o aprisionamento feminino. Esta experiência trouxe alguns questionamentos a respeito do padrão de criminalidade das mulheres, ao se constatar o expressivo predomínio de crimes ligados ao tráfico como causa de seus aprisionamentos, bem como a constatação da baixa escolaridade desta população.

Além disto, constatou-se uma carência de produções científicas acerca de processos de avaliação de políticas de Educação na Prisão no contexto acadêmico brasileiro, indicando a pertinência da investigação da temática, bem como de avaliar as políticas que subsidiam a educação escolar nas prisões do Brasil.

Considerando que a educação para os indivíduos privados da liberdade constitui uma preocupação recente na agenda política no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Paraná, foi pertinente a reflexão acerca das estratégias, dos desafios e dos limites das políticas e dos programas em exercício por meio do processo de avaliação do PEESP (PARANÁ, 2012, 2015). A partir desta tese foi possível a reflexão acerca da questão da educação nas instituições penais femininas do Paraná como tema relevante para o entendimento do desenvolvimento e dos efeitos do PEESP instituído no Brasil em 2011.

Cientes de que a avaliação tem natureza política e como tal, na atualidade, consiste em instrumento de controle desenvolvido pelos governos para possibilitar a introdução de mecanismos de mercado no âmbito da educação, acredita-se que – por meio da avaliação centrada nos participantes das políticas e dos programas educacionais desenvolvidos em uma instituição penal – é possível aferir a extensão

da sua atribuição social, bem como aperfeiçoá-los de acordo com as especificidades do contexto e da população as quais se destinam, lhes atribuindo um caráter democrático.

A avaliação educacional se constitui como um campo teórico de investigação e, como tal, as concepções de avaliação em educação se desenvolvem e se aprimoram de acordo com a conjuntura social em cada momento histórico. Como explicitado no Capítulo 1 a Avaliação Educacional corresponde a um campo científico que teve sua origem no exame, em processos que exprimiam por meio da medida quantitativa o valor de um objeto específico, fundamentados em uma perspectiva objetivista. Com o passar do tempo essa concepção original de avaliação educacional foi sendo atualizada à medida que seus processos foram ganhando *designs* menos tecnicistas e racionalistas, fundamentando-se em uma perspectiva dialógica e construtivista, abrangendo os diversos aspectos do agir humano na sociedade.

Apesar dos avanços nas perspectivas de Avaliação Educacional, na atualidade ainda depara-se com a crença de que a validade e o rigor de uma avaliação são diretamente proporcionais a sua capacidade de quantificar os valores e os méritos de algo. No entanto, no caso da presente pesquisa de avaliação, evidenciou-se que não é possível quantificar todos os aspectos que uma política abrange sendo necessária a apropriação de dados qualitativos, ao mesmo tempo em que se faz necessária a utilização de dados quantitativos.

Em qualquer perspectiva o objetivo principal de uma avaliação é o de determinar uma medida, o valor ou o mérito daquilo que está sendo avaliado. Entretanto, em uma instituição escolar inserida no âmbito de uma penitenciária, composta por uma diversidade de sujeitos, diversos profissionais, os quais por meio de suas interações compõem uma cultura específica que causa impacto no agir, na existência de cada um e nas instituições é imperativo que o processo de avaliação ultrapasse o horizonte de quantificar os resultados.

Diante desta compreensão de avaliação, o processo de avaliação realizado nesta investigação fundamentou-se na perspectiva dialógica e, tendo como objeto uma política educacional, teve como critério sua implementação no sentido de aferir sua relevância e coerência no contexto social ao qual se insere. Sendo assim, além das estatísticas a respeito da educação escolar ofertada nas prisões femininas paranaenses de regime fechado foi necessária a apreensão das práticas e

concepções de todos os sujeitos envolvidos na materialização das ações da política avaliada: o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015).

No desenvolvimento do processo de avaliação da presente pesquisa foi necessário um olhar teórico pluralista acerca de seus procedimentos e processo, assim como na análise de seus resultados. Foi realizada uma avaliação baseada na teoria, a qual articulou e integrou a teoria da Avaliação, a teoria da Política e a teoria das Ciências Sociais, para compreender o geral e o específico e a partir de então produzir saberes e conhecimentos acerca do objeto que é cindido por distintas disciplinas sob vários ângulos (FERNANDES, 2018). Compreende-se que a avaliação de políticas públicas educacionais baseada na teoria se torna mais significativa como instrumento de tomada de decisões, bem como para a revisão de suas propostas em ação.

Nesta perspectiva, a estreita relação social que há entre a política pública e a avaliação exerce um papel fundamental na promoção do bem-estar social, pois cria um tempo e um espaço democrático para que se possa aferir e refletir acerca da qualidade de uma política. Sendo assim, a presente pesquisa foi desenvolvida com a ciência de que a avaliação consiste em um processo inerente ao desenvolvimento de uma política educacional e, assim, é essencialmente política caracterizando-se como um processo público de decisão.

Cabe destacar que a garantia da credibilidade das avaliações de políticas educacionais é compatível com a influência que exercem no âmbito político e social quando orientadas para sua melhoria e para alargar a democracia (FERNANDES, 2018). A presente pesquisa se apropriou desta reflexão acerca da natureza política da avaliação de políticas e programas educacionais, pois ela corresponde aos preceitos mais atualizados sobre as perspectivas de avaliação e que compõem o quadro teórico da perspectiva de avaliação orientada por/para uma agenda social. Assim, a tarefa de avaliar o PEESP (PARANÁ, 2012, 2015) está imbuída na dinâmica social mais ampla sendo ela própria uma atividade política influenciada por forças políticas e promotora de efeitos políticos.

A avaliação de políticas educacionais quando realizada por iniciativa governamental está atrelada à necessidade política de responsabilizar atores educacionais em meio à auditoria dos gastos e/ou cortes com investimentos públicos, bem como para legitimar o discurso promotor de políticas educacionais com *designs* excludentes que privilegiam o setor privado (AFONSO, 2005).

No entanto, no contexto da presente pesquisa de avaliação de política educacional, foi necessário um distanciamento do viés da responsabilização, não no sentido de ignorá-la enquanto tensão e debate, mas de aproximar-se de uma prática mais formativa e emancipatória que promova a reflexão da execução do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) e indicar possibilidades para sua (re)orientação no sentido da equidade no acesso à educação.

Nessa perspectiva, optou-se por realizar a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) considerando a natureza política da avaliação, os valores democráticos, a atribuição e preocupação com a ética, a política e a promoção da justiça e da equidade no acesso à educação, a apreensão das práticas e das experiências de todos os sujeitos que atuam a política.

Convergingo com essa concepção, a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi realizada em uma perspectiva crítica e dialógica, na qual não foram utilizados os resultados da avaliação para a comparação entre seus objetivos propostos e alcançados, mas sim para a apresentação de uma análise sistemática e contextualizada da implementação da política, bem como de suas possibilidades e limitações diante da conjuntura social na qual se insere, para promover possibilidades de aperfeiçoamento. Procurou-se, ainda, ultrapassar o reducionismo analítico por meio de um delineamento de pesquisa que tensiona a avaliação do Plano de acordo com sua capacidade em incluir as especificidades de gênero na garantia do acesso à educação.

Dessa forma, em coerência com a atribuição social das perspectivas de avaliação orientadas por/para uma agenda social, a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) não produziu resultados exatos, definitivos e não almejou produzir um conhecimento generalizável.

Buscou-se na presente pesquisa de avaliação centrada nos participantes discernir a respeito da qualidade do Plano paranaense ao fundamentar-se em critérios que acolhem a prática e a experiência dos sujeitos. Tal posicionamento lhe confere rigor e credibilidade, assim como o uso de seus resultados pode ser socialmente útil.

Diante do objeto de avaliação, o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), se fez necessária a compreensão de sua natureza e de seus pressupostos. Isto é, compreender a pertinência de sua publicação, bem como seus fundamentos, funcionamento, organização e efeitos, diante da demanda de educação escolar para

a população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado. Ao analisar o discurso normativo deste Plano, de início se constatou que suas atribuições são mais amplas do que aquelas explicitadas discursivamente, pois a educação no âmbito prisional está vinculada a outras políticas e instituições sociais (políticas federais, instituições de educação, de justiça, segurança, dentre outras). É na dinâmica de interação entre estas instituições, seus objetos, seus discursos e entre os sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática que se pode aferir os limites e as potencialidades das ações educacionais ofertadas à população penitenciária feminina paranaense no âmbito de uma unidade penal.

Para a compreensão da interação entre o Plano e as instituições, mencionada anteriormente, foram analisados, por uma perspectiva sociológica, os principais marcos normativos da Educação na prisão vigentes no país em nível supranacional, federal e estadual. Desta feita foi possível descrever a arqueologia do discurso normativo que subsidia as ações de educação escolar nas penitenciárias brasileiras.

Neste processo de análise, constatou-se que houve uma humanização das prisões ao atribuir um caráter pedagógico à execução penal do Brasil, no sentido de atribuir um valor para o indivíduo na lógica econômica vigente. Para tal atribuição o indivíduo/corpo deve ser treinado, disciplinado de acordo com normas estabelecidas por diversas instituições disciplinares como, por exemplo, a família, a escola, o exército, entre outras (FOUCAULT, 1999). E, neste cenário, as instituições penais brasileiras passam a ter como atribuição reeducar e ressocializar o sujeito transgressor da lei. Dessa maneira, a educação no ambiente prisional torna-se instrumento de poder sobre os corpos dos apenados no intuito de torná-los aptos a ingressar na dinâmica social.

Podemos então verificar um deslocamento do ponto de aplicação da execução penal e, por meio deste deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir (FOUCAULT, 1999). Como efeito desta nova perspectiva, a administração da execução penal passa a ser composta por servidores com uma maior diversidade como, por exemplo, pedagogos, educadores, capelães, psiquiatras, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros (JULIÃO, 2017).

Em nível federal, o caráter pedagógico das penas foi inaugurado com o desenvolvimento do Código Penal de 1941, sendo reforçado em 1984 pela LEP, antes mesmo da CF/88 que instituiu a educação como um direito universal no país. A partir de então é atribuída à pena a função de ressocializar – e assim a educação está presente neste código penal como um novo recurso para disciplinar e modelar os sujeitos presos de acordo com os padrões morais de prestígio, dentro de uma agenda política e social de urbanização, higienização e desenvolvimento econômico.

Evidencia-se que a normatização da proposta de educar a população penitenciária brasileira emergiu da necessidade social de disciplinar os corpos para o trabalho. Isto implica, também, a dinâmica social moderna de manutenção e atualização do exercício do poder. O condenado, punido com a privação de liberdade, deve ser recuperado, disciplinado, não por uma atribuição humanista de sua pena, mas para atender às demandas sociais, para atribuir um valor a esse corpo.

Assim, a execução penal no país relaciona os atos que infringem a lei a certa debilidade moral do sujeito, o que o incapacita para o convívio em sociedade. A partir desta compreensão, a execução penal passou a ser enfatizada como instrumento para reabilitar sujeitos, o que gerou uma diversidade na função das instituições penais, dentre elas a de educar, ofertar educação escolar (JULIÃO, 2009).

Assim sendo, a discussão da atribuição da educação no ambiente prisional passou a ocupar espaço na agenda política brasileira. Na trajetória da atribuição pedagógica da execução penal, as regulamentações evoluíram da compreensão do acesso à educação no ambiente prisional como um direito, não um privilégio à população penitenciária, constituindo uma área da Educação, direcionando as discussões para a reflexão das ações educacionais promovidas no âmbito prisional no sentido de aprimorá-las e expandi-las. Tais discussões foram influenciadas, principalmente, pelos debates supranacionais acerca dos direitos humanos e os discursos normativos fundamentados principalmente em orientações de organismos internacionais.

No entanto, a Educação na Prisão – enquanto discussão e ação política no país – recebeu maiores incentivos a partir de 2005, pela influência de organismos internacionais, em especial a ONU e a UNESCO. Por meio da cooperação entre estes organismos e o governo brasileiro, na década de 2000, o Ministério da

Educação e o da Justiça elaboraram as diretrizes para a Educação na Prisão (BRASIL, 2009; 2010) e o PEESP (BRASIL, 2011a). A partir destas publicações em nível federal foram dispostas as orientações e a obrigação de cada Estado da federação desenvolverem seus próprios Planos para a oferta de educação à população penitenciária. O PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) consiste em um dos resultados destas disposições federais.

Por meio do processo de avaliação, constata-se que o PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), enquanto discurso político e normativo, concebe a atribuição pedagógica da execução penal como um caminho para a ressocialização e a inclusão social. Diante disto, atentando-se para o contexto da população penitenciária feminina, foco deste estudo, apesar dos esforços políticos para estender o direito à educação ao âmbito prisional do Paraná, evidenciou-se que a população penitenciária feminina não é mencionada no Plano com um corpo discursivo próprio. Como também não o é na formação do discurso nacional e supranacional acerca da Educação na Prisão, caracterizando-se como uma tendência destas políticas.

A atenção discursiva dedicada no plano às ações de monitoramento e avaliação da oferta de Educação na Prisão do estado representa um avanço na cultura avaliativa das políticas públicas. Uma vez que se refere a esse processo para além da geração de estatísticas e de fiscalizar e controlar os gastos públicos destas ações educativas, preconizando a criação de conselhos e realização de seminários, em uma perspectiva aparentemente mais democrática, incentivando o controle social pela participação e o debate entre os agentes de estado, a população penitenciária e a sociedade civil.

No entanto, essa constituição de comissões anuais para avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012) não ocorreu. O que se encontra, enquanto dados oficiais do estado do Paraná a respeito do monitoramento e avaliação da Educação na Prisão, são relatórios anuais desenvolvidos pela secretaria responsável pela administração penitenciária no estado em cada ano. Os conteúdos dos relatórios são predominantemente estatísticos, exprimindo o número de cursos ofertados, de docentes, de matrículas, de concluintes. Em suma, consistem em dados quantitativos acerca da educação básica, da qualificação profissional e da remição pela leitura. Os relatórios foram publicados anualmente, no período que compreende

os anos entre 2013 e 2017, sendo os dois primeiros relatórios referentes aos anos 2013 e 2014, elaborados e publicados pela SEJU e os demais pela SESP.

Constata-se que a cultura de avaliar as ações do Plano no Estado do Paraná remete às raízes da avaliação educacional centradas no exame e na medida, com intenção de controlar, classificar, normatizar e segregar os sujeitos (FOUCAULT, 1999), que apesar de ser uma postura da primeira geração da avaliação ainda se faz presente em diferentes contextos educacionais. Este cenário vem sendo reproduzido, como indica Afonso (2015), pela existência de uma tendência em movimento da internacionalização das políticas de avaliação em todos os países, em coerência com as lógicas de expansão do capitalismo e com seus projetos de modernização. Estas políticas privilegiam as formas de avaliação fundamentadas no paradigma positivista que desempenham uma função comparativa.

Como orienta Chauí (1982), esta persistente tradição de avaliar quantitativamente as políticas limita a possibilidade de crítica da realidade social e esvazia, também, a atribuição política da avaliação, fechando-se na reprodução do discurso hegemônico. Esta restrita forma de avaliar, geralmente apoiada em protocolos e manuais, não promove o conhecimento institucional crítico e a inovação das práticas, resultando em indicadores que não articulam interfaces com as teorias da avaliação, bem como com os fundamentos políticos e emancipatórios emergentes do universal e do singular social brasileiro.

Esta forma eleita pelo Estado do Paraná para a avaliação das ações educacionais ofertadas à população penitenciária destaca as funções de controle, de garantia e de certificação da qualidade, bem como de classificar, de vigiar, de responsabilizar, de punir, comparar e de premiar. Também por meio dela se denotam duas faces concomitantes do discurso pedagógico do Plano: a primeira relaciona-se à noção da educação como projeto, no sentido iluminista, centralizando na educação a função do progresso individual e social e, assim, servindo-se de processos de burocratização, normalização e estandarização da educação difundidos pelos discursos políticos das organizações internacionais; a segunda refere-se ao controle dos indivíduos por meio da obtenção de resultados diante de um padrão normatizado, somado à formulação de tecnologias de poder e de discursos que legitimam as práticas educacionais orientadas de acordo com os interesses emergentes da conjuntura social (MACHADO, 2013; AFONSO, 2015).

Apesar dos avanços no campo da avaliação educacional, especificamente nas avaliações de políticas e programas educacionais ainda predomina a cultura de metodologias quantitativas, fundamentadas no paradigma positivista, pois o interesse ainda se centra na aferição e na quantificação dos objetivos destes objetos avaliados (FERNANDES, 2018). É diante deste cenário, então, que se optou por realizar a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), no contexto da prática em penitenciárias femininas de regime fechado, centrando-se nos participantes e orientando-se por/para uma agenda social. Esta perspectiva avaliativa aumenta a qualidade da avaliação do Plano, bem como seus resultados possibilitam uma reflexão sociológica aproximada da realidade a qual se insere sendo socialmente útil na (re)orientação de suas disposições e ações.

Desta forma, estabeleceu-se um distanciamento das concepções classificatórias e excludentes para uma compreensão de avaliação fundamentada nos princípios democráticos, inclusivos e participativos e, por ser fundamentada na abordagem construtivista, este processo de avaliação teve a atribuição de esclarecer a relevância social do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Este *design* de avaliação integrou a medida, oriunda de relatórios estatísticos a respeito da oferta educacional nas penitenciárias paranaenses, de perspectiva objetivista, com os dados de natureza qualitativa, de perspectiva dialógica, coletados junto aos participantes na realização da presente investigação. Tal postura avaliativa possibilita uma compreensão mais nítida da complexidade sociológica do contexto da prática do Plano, bem como torna a avaliação mais credível e política e socialmente mais útil (FERNANDES, 2018).

Por meio do diário de campo, dos questionários e das entrevistas realizados pelo processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi possível coletar dados que expõem o contexto institucional e o perfil socioeducacional dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática. Com a análise destes dados foi possível compreender quem são e de onde falam estes sujeitos, possibilitando a reflexão acerca das diferenças entre os grupos sociais na atuação do Plano. Por meio do diário de campo evidenciou-se que a prisão enquanto local de trabalho apresenta um cenário singular, com necessidades advindas da segurança, para além daquelas do exercício profissional.

A respeito do perfil socioeducacional das internas que participaram do processo de avaliação do CRESF, evidenciou-se que correspondem ao perfil da

população penitenciária feminina do país, descrevendo um grupo social com características peculiares: composta por mulheres jovens; de baixa escolaridade; o aumento da taxa de aprisionamento de mulheres muito mais expressivo que o aumento da taxa geral de aprisionamento no país; e a tipificação do crime caracterizada pela execução da maioria das penas por crimes ligados ao tráfico. Para a avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) estas características universais, bem como as peculiaridades institucionais, do perfil desta população da população penitenciária feminina são relevantes para a constatação da capacidade de atribuição social no desenvolvimento das ações do Plano estadual.

A respeito da demanda de escolaridade da população penitenciária feminina, o principal objetivo do PEESP (BRASIL, 2011a) e do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) consiste em estender o acesso à educação básica. Considerando o perfil socioeducacional da população penitenciária feminina brasileira, paranaense e do CRESF, tal objetivo é condizente com a realidade social, pois esta população carece de fato da escolarização básica.

A descrição do perfil das mulheres presas contribui para a compreensão desde os aspectos sociológicos da criminalidade dessa população, passando pela justiça criminal e sua cultura na execução das penas, como para a (re)orientação de políticas públicas com objetivos e capacidade operacional mais inclusivas englobando a especificidade da população a qual se destinam. A compilação e análise de diferentes aspectos a respeito do perfil da população penitenciária feminina, em qualquer nível de análise, são de fundamental relevância para revelar e compreender o padrão de criminalidade e aprisionamento das mulheres. Para o processo de avaliação do PEESPP (2012, 2015), somente a partir do perfil socioeducacional das internas foi possível conduzir uma análise das ações educacionais em coerência com as especificidades populacionais.

Sobre o perfil socioeducacional dos servidores penitenciários que participaram do processo de avaliação do Plano, destaca-se a capacitação e a atuação profissional. Os professores das penitenciárias nas quais se realizaram os procedimentos de pesquisa, caracterizam-se por profissionais qualificados e com experiência em docência. Todos são profissionais graduados e em sua maioria realizaram formação *stricto sensu*, predominantemente na área da EJA, a qual é condizente com o trabalho junto à população penitenciária em que trabalham. Os gestores também apresentam a formação mínima, graduação, para o exercício

profissional de acordo com as disposições da LEP. Tanto os professores entrevistados, quanto os gestores apresentaram um perfil socioeducacional mais homogêneo no que diz respeito à formação inicial e à experiência profissional no âmbito prisional.

Por fim, o perfil socioeducacional das agentes apresenta uma maior variedade na formação inicial, não sendo específica para o trabalho no âmbito penitenciário. Sobre a contratação destes servidores, entre as agentes e os gestores destaca-se a constatação da diferença entre os contratados via concurso público e os por meio de PSS, principalmente a respeito da capacitação ao adentrar o sistema. Enquanto a primeira forma de contratação implica na realização de uma formação para o exercício da profissão, a segunda não implica o mesmo acesso.

Foi imprescindível à avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) a apreensão do contexto e do perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa, os quais compuseram a contextualização necessária para a realização de uma avaliação de políticas centrada nos participantes e orientada por/para uma agenda social. Por meio desta contextualização foi possível compreender quem são e de onde falam estes sujeitos, possibilitando a reflexão acerca das diferenças entre os grupos sociais na atuação de uma política.

Diante de tal perfil dos sujeitos de pesquisa, a análise dos resultados da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015), correspondentes ao conteúdo das entrevistas, fundamentou-se no referencial teórico que integrou a teoria da Avaliação, a teoria da Política e a teoria das Ciências Sociais. Por meio da abordagem de análise arqueológica do discurso (AAD), fundamentada em Michel Foucault (2012), foi apresentada a interação entre o Plano, as instituições e os sujeitos na atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) no contexto da prática, especificamente junto à população feminina de regime fechado, descrevendo as formações discursivas a respeito das ações educacionais subsidiadas pelo Plano supracitado. Tal feita demonstrou-se coerente e pertinente ao processo de avaliação centrado nos participantes, com vistas à sua orientação por/para uma agenda social.

Ante a diversidade dos sujeitos participantes do processo de avaliação, houve também diferentes discursos acerca da política, os quais correspondem às próprias perspectivas de cada sujeito, oriundas da experiência própria de cada um deles naquele mesmo contexto. Apesar das diferentes perspectivas dos sujeitos, todos os discursos foram aceitos e considerados no processo de avaliação. A

organização da AAD se deu a partir de três eixos emergentes deles próprios, de acordo também com o Plano de ações para a Educação na Prisão disposto no PEESPP (2012, 2015), que possibilitaram apresentar a ordem do discurso a respeito do objetivo do PEESPP; da atuação profissional; e, por fim, da diversidade e gênero.

O discurso dos participantes no processo de avaliação denota as dificuldades da concretização do objetivo do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) na instituição penal. Apesar de haver esforços na instituição para que seja ofertada a educação escolar às internas, há dificuldades internas (inadequação da infraestrutura, recursos humanos, dentre outras) e externas (política descontextualizada, alheia à realidade a qual se insere) à instituição para que de fato a escola funcione de acordo com as disposições do Plano.

As questões acerca da atribuição dos diferentes profissionais influenciam a forma de interpretação e de atuação do PEESPP (2012, 2015). As relações institucionais dos participantes do processo de avaliação revelam a incompatibilidade institucional na função de punir e de educar, ao mesmo tempo. Por outro lado, evidenciou-se que as internas atribuem à educação escolar um valor que não está somente vinculado à ideia de reintegração social, mas também enquanto promotora da dignidade humana.

A AAD indicou que no ambiente penitenciário a escola possui características organizacionais e atribuições sociais que influenciam a interação entre os servidores e as internas no desenvolvimento das ações educacionais. Enquanto lugar de trabalho, para além de ser um espaço físico, também se constitui enquanto um espaço social que baliza e delimita o trabalho dos servidores, a interpretação e a atuação do Plano que refletem suas capacidades de ação.

A respeito dos discursos analisados, sumariamente, destaca-se a compreensão da educação em âmbito prisional enquanto um direito; a importância dada à educação pelas internas; a falta de oferta de formação inicial e continuada aos servidores da unidade; a diferença na capacitação dos servidores que ingressam ao sistema via concurso público daqueles que ingressam por PSS; a dificuldade de conciliar uma rotina de segurança com uma rotina escolar; a infraestrutura precária que além de dificultar as ações de educação ainda não garantem uma institucionalização de seres humanos com dignidade; as especificidades da população penitenciária feminina paranaense; a ausência de enunciados a respeito da desigualdade de gênero implicados no aprisionamento

feminino e na oferta de educação a esta população; a necessidade da realização de processos de avaliação do Plano no contexto da prática, que seja capaz de apreender a especificidade institucional e de criar um espaço democrático de fala para aqueles que por meio de seu trabalho atuam a política.

Os discursos analisados possibilitaram a compreensão da interação institucional de diferentes profissionais, com atribuições distintas, que também abrangem o trabalho com as ações educacionais. Estas relações são cindidas pelas atribuições de segurança, de justiça, pedagógica e social da execução penal. E foram destas interações que emergiram as diferentes interpretações, atuações e discursos a respeito do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) apreciadas no processo de avaliação realizado.

O processo de avaliação e sua análise possibilitaram condições para a criação de um tempo e um espaço de diálogo na unidade penal a respeito das ações do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015). Com a devida vigilância ética, privilegiou-se a participação democrática dos sujeitos que atuam o Plano paranaense no contexto da prática, especificamente nas instituições femininas de regime fechado. Sendo assim, defende-se que foi um processo centrado nos participantes e orientada por/para uma agenda social. Em coerência com esta perspectiva, a AAD possibilitou a compreensão da formação e da inserção histórica do Plano, bem como suas influências do e no campo social, sua trajetória e suas tendências no decorrer do tempo em que está em execução.

Apesar da influência de uma agenda social internacional, constata-se que em nível nacional e estadual há um arcabouço normativo para a extensão do direito à educação às penitenciárias, porém a população penitenciária feminina não é mencionada com um corpo discursivo próprio. Como, também, na ordem do discurso dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática, apesar de trabalharem com a população feminina, não se apresenta um corpo discursivo que demarque as especificidades desta população. O que se destaca é um discurso que compreende a incapacidade de atentar-se para as desigualdades e diferenças de gênero na atuação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) devido à realidade do contexto.

As dificuldades para ofertar as condições mínimas de aprisionamento e de vida digna nas instituições penitenciárias, apontadas pelos relatórios estatísticos, assim como pelos sujeitos entrevistados no processo de avaliação, caracterizam a

dispersão do discurso a respeito da justificativa para que não haja o debate e a atenção às questões de diversidade e gênero no contexto da atuação do Plano.

Além disso, o processo de avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) foi capaz de desvelar a ordem do discurso dos sujeitos que interpretam e atuam as ações do Plano, apontando as incoerências entre uma agenda social nacional, marcada pelas orientações internacionais, e as demandas educacionais das instituições penais. A perspectiva atual de monitoramento e avaliação do Plano por parte do Estado, por meio de relatórios prioritariamente quantitativos, segue a tendência da instrumentalização da avaliação para servir aos interesses da internacionalização do capital. Por outro lado, tal tendência pode ser enfraquecida, ou até evitada, quando a avaliação se materializa por um processo centrado nos participantes e orientada por/para uma agenda nacional, sendo condizente com a realidade na qual se insere, caracterizando como um instrumento de fortalecimento de agendas alternativas diante das impostas pelas orientações de organismos internacionais. Defende-se que a presente pesquisa ressaltou esta última capacidade do processo de avaliação de políticas e programas educacionais, pois exprimiu a necessidade e a relevância de apreciar o discurso dos sujeitos que atuam o Plano no contexto da prática e, por meio de um espaço democrático de participação, pode indicar as fragilidades e as potencialidades de suas ações para que de fato sejam socialmente úteis.

Conclui-se que por meio da avaliação do PEESPP (PARANÁ, 2012, 2015) assumiu-se um posicionamento crítico e emancipatório, o qual privilegiou, diante do controle do ambiente, a participação democrática dos sujeitos, no sentido de lhes conceder o exercício do protagonismo e voltando-se à emancipação pedagógica, política e social. Mesmo com tais características, por meio da compreensão das interações institucionais na atuação do Plano no contexto das unidades penais femininas de regime fechado, a ordem do discurso revelou os embates entre os interesses de liberdade e de controle que podem ser evidenciados na interação entre os saberes e os poderes que fundamentam a extensão do direito à educação no ambiente penitenciário.

Diante da pretensão (talvez exagerada) de poder contribuir por meio dos achados da presente pesquisa com o campo da Avaliação Educacional e a área da Educação na Prisão, bem como de poder oferecer um conteúdo socialmente útil, admite-se que este processo de pesquisa tem suas limitações. No entanto, ante tais

limitações, que sejam abertas possibilidades, inspirações, para novas pesquisas sobre avaliação de políticas e programas educacionais. E, por fim, se o quadro esboçado na presente tese foi demasiadamente pessimista, recorda-se de Albert Camus, escritor, romancista, nascido na Argélia, de acentuado tom existencialista, o qual sugeria que diante do absurdo das coisas, a falta de sentido no mundo não deveria ser um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida.

REFERÊNCIAS

- ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. **Auto-avaliação de escolas**: pensar e praticar. Porto: Asa, 2003.
- AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- AFONSO, A. J. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. *In*: COLÓQUIO CABO-VERDIANO DE EDUCAÇÃO, CEDU 2015: POLÍTICAS E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPETIVAS E EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS, 2., 2015, Cabo Verde. **Anais [...]** Cabo Verde: Edições Uni-Cv, 2015. p. 8-17.
- ANDRADE, F. L. de. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de biologia**: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. 252f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal da Bahia Universidade Estadual de Feira de Santana Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Salvador, Bahia, 2011.
- ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, Campinas, n. 3, p. 01-24, dez./mar. 2007.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-39.
- ASSUMPÇÃO, R. **Para início de conversa**: O que há de educação em prisões? A educação formal e não formal. *In*: YAMAMOTO, Aline.; GONÇALVES, Ednéia.; GRACIANO, Mariângela.; LAGO, Natália.; ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação em Prisões**. Cereja Discute: 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. p. 101-102.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- AZEVEDO, R. C. de S.; RAMOS, F. R. S. Arqueologia e genealogia como opções metodológicas de pesquisa na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 3, p. 288-291, mai./jun. 2003.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARROS, A. M. de. A cidadania e o Sistema Penitenciário brasileiro. **Justributário**, Fortaleza. v. 10, p. 1-20, 2011.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, mai./ago. 2010.

BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação do plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná: questões de gênero no campo acadêmico da educação prisional. **Imagens da Educação**, Maringá. v. 09, n. 1, p. 43-58, 2019.

BONATTO, B. M.; GOÉS, G. T. **Avaliação de Políticas e Programas Educacionais**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação, 2019.

BRANDALISE, M. Â. T. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen Mulheres**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2018. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Atualização junho de 2016**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2016. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**, organiza por meio do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) as regras mínimas de tratamento do preso no Brasil. Disponível em: <<http://www.criminal.mppr.mp.br/arquivos/File/ExecucaoPenal/Outros/1994resolu14CNPCCP.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011a**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Portaria nº 39, de 15 de julho de 2005a**. Aprova novos fundamentos de política e diretrizes para o financiamento de ações ou atividades situadas no contexto da educação em serviços penais, e fixa prazo para o recebimento dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades da Federação, visando o estabelecimento de cooperação técnica e financeira com a União. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/educacao-em-servicos/anexos-educacao-em-servicos/portaria-no-39-de-18-de-julho-de-2005.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. InfoPen. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias InfoPen Mulheres**. Brasília: InfoPen, 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984a**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7209-11-julho-1984-356852-exposicaodemotivos-148879-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984b**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de nove de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm#art75>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011b**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 12.852 de cinco de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 23 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação em Serviços Penais**: fundamentos de política e diretrizes de financiamento. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/escola-nacional-de-servicos-penais/educacao-em-servicos-penais-fundamentos-de-politica-e-diretrizes-de-financiamento.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo ENEM não deve certificar conclusão do ensino médio. **Educação & Ciência**. Brasília: Governo do Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/11/novo-enem-nao-deve-certificar-conclusao-do-ensino-medio>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras (Regras de Bangkok)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 02, 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. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10>

028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: SEDH, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)**. Brasília: SEDH, 2002.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)**. Brasília: SEDH, 2010.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Relatório final: Grupo de Trabalho interministerial – Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino**. Brasília: Ministério da Justiça, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Grupo de Trabalho Interministerial – Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino – 2008**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: LACCOS, 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Avaliação e currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p. 11-23.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATEGORIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/categoria/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 1982.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COUTINHO, R.; CARLOS, E. Currículo, charge e EJA: conexões discursivas. **Educação em foco**, Belo Horizonte, n. 24, p. 255-275, dez. 2014.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: EE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

DEPEN-PR. **Histórico da Penitenciária do Ahú**. Curitiba. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

DEPEN-PR. Histórico Sistema Penal do Estado do Paraná. **Penitenciárias do Estado**. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP. **Gênero, raça e competências de direção no Serviço Público Federal**. Brasília: ENAP, 2004.

ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGAS E CRIME, UNODC. Organização Pan-Americana de Saúde, OPAS. **Guia sobre gênero, HIV/AIDS, coinfeções no Sistema Prisional**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. IN: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-67.

FERRÃO, J. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. IN: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 05-28.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Anal. e Conj.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107.127, set./dez. 1986.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FLORENZANO, M. Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno no ocidente. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p. 11-39, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOES, G. T.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação Educacional: influências do Positivismo, da Fenomenologia e da Teoria Crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 34077-34092. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16635_7462.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

GONÇALVES, V. E. R. **Direito penal parte geral**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

GRACIANO, M. Para início de conversa: As mulheres e a educação nas prisões. In: YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M.; LAGO, N.; ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação em Prisões**. Cereja Discute: 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. p. 59-61.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

HADDAD, S. **Comentário**: Os desafios da educação escolar e não escolar nas prisões. In: YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M.; LAGO, N.; ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação em Prisões. Cereja**. Discute: 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. p. 119-122.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015**: Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo.html>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

IBGE. **Tabela 2175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

JANNUZZI, P. de M. **Monitoramento e avaliação de programas sociais**: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas: Alínea, 2016.

JULIÃO, E. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117-133, jan./abr. 2017.

LEIRO, L. **Reflexões sobre leitora gendrada e leitora feminista**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais13/arquivos/seminarios/leiro_lucia.htm>. Acesso em 21 jan. 2019.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com o professor Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009.

MACHADO, E. A. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Elementos para uma genealogia da avaliação. Ramada: Edições Pedagogo, 2013.

MACHADO, R. **Microfísica do Poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MENDES, M. C. Z. **Educação em prisões**: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no complexo penitenciário de Guarapuava – Paraná. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 09-30.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tomo VI (Q-Z). São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ONOFRE, E. M. C. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-182, jan./abr. 2017.

ONOFRE, E. M. C. Educação, escolarização e trabalho em prisões: apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 1-6, jan.-abr., 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Conheça a ONU**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos – 1955**. Resolução 663 C (XXIV) do Conselho Econômico e Social, de 31 de julho de 1957. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Resolução n.º 47, de 25 maio de 1984**. Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Resolução n.º 43/173, de 9 de dezembro de 1988**. Conjunto de Princípios para a proteção de todas as pessoas sujeitas a qualquer forma de detenção ou prisão. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex51.htm>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Resolução n.º 45/111, de 14 de dezembro de 1990**. Princípios Básicos Relativos ao Tratamento dos Reclusos. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_6/IIIPAG3_6_13.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras (Regras de Bangkok)**. Tradução: BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/a858777191da58180724ad5caafa6086.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Marco de ação de Dakar**. Dakar: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Marco de ação de Belém**. Belém: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, OEA. **Princípios e Boas Práticas das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas**. OEA: 2008.

Disponível em: <<http://cidh.oas.org/pdf%20files/principios%20port.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, OEA. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp>. Acesso em: 15 set. 2017.

ORTH, G. M. N. A hora e a vez dos direitos humanos: percurso histórico e inserção dos direitos humanos no sistema penitenciário brasileiro. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 99, abr. 2012.

PARANÁ. Departamento Penitenciário do Paraná. **Estabelecimentos penais**. Curitiba: DEPEN, s/d. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=133>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PARANÁ. **Decreto nº 609, de 23 de julho de 1991**. Institui, na estrutura da SEJU, o Conselho Penitenciário do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=896&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça (SEJU). **Resolução nº 141, 2004**. Institui o Conselho Superior da Escola. Curitiba: SEJU, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: DEPEN, 2012. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/planoedu.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do PARANÁ. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná**. Curitiba: DEPEN, 2015. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/Documentos/peespquenze.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania. **Resolução SEJU nº 149, de sete de dezembro de 2015**. Institui o Comitê de Acompanhamento da Política de Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais do Estado do Paraná (Comitê LGBT – PR). Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=151001&indice=1&totalRegistros=13>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PARANÁ. Departamento Penitenciário do Paraná. **Estatísticas da educação 2016**. Curitiba: DEPEN, 2016. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=245>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PARANÁ. Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **Relatório de Análise Preliminar do Sistema Prisional**. Curitiba: Tribunal de Contas do Estado do Paraná, 2017. Disponível em:

<<https://www1.tce.pr.gov.br/multimidia/2017/4/pdf/00314778.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, p. 09-28, 1995.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2009.

RACIONAIS MC'S. Vida loka parte I. *In*: Nada como um dia após o outro dia: chora agora. São Paulo: Racionais MC's, 2002. Disponível em: <<http://www.racionaisoficial.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Administração Penitenciária. **Resolução SEAP nº 558, de 29 de maio de 2015**. Estabelece diretrizes e normativas para o tratamento da população LGBT no sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=06ddbcba-6d38-4d92-a359-61c875320b80&groupId=132926>. Acesso em: 15 set. 2017.

ROCHA, F. V. da R. **A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do estado do Paraná, 1990-2016**. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. *In*: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P (orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995. p. 92-109.

RODRIGUES, P.; MOREIRA, J. Questões de metodologia na avaliação de escolas. *In*: PACHECO, J. A. (org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceitual**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 181-211.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

SALLA, F. A. **O encarceramento em São Paulo: das enxovias à Penitenciária do Estado**. 286 f. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. **Lei n. 1.406, de 26 de dezembro de 1913**. Estabelece o regimento penitenciário no Estado de S. Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1913/lei-1406-26.12.1913.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. **Decreto nº 3.706, de 29 de abril de 1924**. Do regulamento à lei n. 1761, de 21 de dezembro de 1920 que reorganiza a Penitenciária e em parte a lei nº 1.406, de 26 de dezembro de 1913 que estabeleceu

o regime penitenciário no Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1924/decreto-3706-29.04.1924.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVEIRA, M. H. P. **O processo de normalização do comportamento social em Curitiba**: educação e trabalho na penitenciária do Ahú, primeira metade do século XX. 2009, 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1995.

VIANNA, H. M. Novos estudos em Avaliação Educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 19, p. 77-169, 1999.

TEIXEIRA, A. **Comentário**: Mulheres encarceradas e o direito à educação: entre iniquidades e resistências. In: YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M.; LAGO, N.; ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação em Prisões**. Cereja Discute: 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010. p.74-78.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM A REVISÃO DE LITERATURA

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre Grades**: um estudo sobre a Educação Penitenciária no Amapá. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro**. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

AMORIN, Luiz Antonio. **Um dos caminhos da educação na Penitenciária de Marília/SP**. 2001. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. 2005. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARTH, Elaine Maria Luz. **Tecnologia educacional e inclusão digital para a reabilitação prisional**. 2003. 190f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BASTOS, Alessandra Alfaro. **Escola e vida no cárcere**: uma etnografia no Presídio Regional de Santa Maria. 2012. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BETIM, Niúria Silva. **Educação para a cidadania**: possibilidades de Reintegração da pessoa encarcerada. 2018. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

BOZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. **“Habeas corpus”**: desafios, perspectivas e outras faces da educação e da prática docente no sistema prisional. Dissertação. 2017. 179f. (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão**: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP. 2015. 276f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COIMBRA, Santos Rodrigues Coimbra. **A oferta de educação no sistema prisional no Tocantins**. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Educação ou castigo**: um estudo sobre mulheres reeducandas. 2011. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. **PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró**: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional. 2014. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DUARTE, Sandra Marcia. **A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira**. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Marcelo de Mesquita. **Educação a distância para sistemas prisionais**: Um Estudo sobre Viabilidades Técnicas de Infraestrutura necessária para implementação da Educação em Rede nas Escolas do Sistema Prisional. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONSECA, Roberto Vidal. **A profissionalização dos apenados por meio da educação a distancia como contribuição ao mercado de trabalho**: o caso da penitenciária de Florianópolis/SC. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FREITAS, Delir Rogowski de. **Políticas públicas educacionais para universalização da alfabetização com ênfase na penitenciária de Cascavel**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

GARUTTI, Selson. **Políticas públicas educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná (1999-2010)**: Possibilidade de reinserção social do apenado. 2015. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

GOMES, Priscila Ribeiro. **Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

HILLESHEIM, Sonia de Lurdes Draguetto. **Significados da educação escolar para homens privados de liberdade**: associações com o bem-estar subjetivo. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

LIMA, Ellen Christina Lino. **O Exame Nacional do Ensino Médio**: direitos e garantias das pessoas privadas de liberdade. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em

Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MANFRIN, Flávio Antônio. **O Programa de Educação de Jovens e Adultos-EJA na Penitenciária Agrícola de Chapecó-SC**: sua configuração no campo socioeducacional. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo. **Um mundo dentro de outro mundo**: educação prisional no estado de Pernambuco. 2011. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MIRANDA, João Milton Cunha de. **Educação de jovens e adultos**: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto. 2016. 205f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MOREIRA, Fabio Aparecido. **Educação prisional**: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação. 2016. 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. **Educação de mulheres em situação prisional**: experiência que vem do Sul, no processo de reinvenção social. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **Para além das celas de aula**: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PASSOS, Thais Barbosa. **Educação prisional no estado de São Paulo**: passado, presente e futuro. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

PEREIRA, Leiva Custodio. **Educação e prisão**: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. 2012. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

RIBEIRO, Rose Aparecida Ferreira. **Educação e cárcere**: uma análise da efetividade das políticas públicas que visam garantir o acesso à educação no sistema prisional. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ROCHA, Fabiana Virginio da Rocha. **A escola por trás das grades**: educação escolar no sistema prisional do estado do Paraná, 1990-2016. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANTOS, Pollyana dos. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEIDEL, Carolina Cunha. **A escola no cárcere**: subjetividades entre as grades. 2017. 172f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. **Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário**: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SILVA JUNIOR, Manoel Bezerra da. **Educação na prisão**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Agnus Rodrigues da. **Curso superior no sistema prisional mineiro**: obstáculos e convergências na reintegração de presos. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Minas Gerais, 2011a.

SILVA, Gerlan Oliveira da. **Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro**: identificando dificuldades e potencialidades. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011b.

SILVA, Jose Marcelo Conceição. **Para cada pé, um sapato!?** A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, José Paulo de Moraes. **A escola na prisão**: uma abordagem crítica sob a ótica do profissional em educação. 2017. 2018f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – INTERNAS

Prezada!

Meu nome é Bruna Mayara Bonatto e sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estou desenvolvendo meu trabalho de pesquisa tendo por tema a avaliação de política de Educação na Prisão, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Trato especificamente da avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) nas penitenciárias femininas de regime fechado.

A sua percepção a respeito das atividades educacionais desenvolvidas na penitenciária é muito relevante na proposta de avaliação desta pesquisa. Por esta razão gostaria de solicitar sua participação respondendo a algumas questões sobre as atividades educacionais desenvolvidas na penitenciária.

Sua participação será de extrema importância para a pesquisa.

Segue, abaixo, o formulário de questões.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA

Estou ciente de que as informações coletadas neste instrumento são para uso exclusivo da pesquisa. Autorizo sua utilização mantendo-se o anonimato.

() concordo () discordo

I DADOS SOCIOEDUCACIONAIS

1 - Naturalidade (cidade, estado, país de nascimento):

Cidade: _____ Estado: _____ País: _____

2 - Estado Civil

() solteiro () casado/união estável () separado/divorciado () viúvo
() outros _____

3 - Idade:

() 18 a 20 anos () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 31 a 35 anos () 46 a 50 anos () 51 anos ou mais

4- Escolaridade

() Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Ensino Médio Profissionalizante. Qual? _____.

() Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Especialização. Qual (curso e instituição de ensino) ? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Pós-Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

5- Qual período da escolarização você frequentou em instituições públicas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

6- Qual período da escolarização você frequentou em instituições privadas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação

() Pós-Graduação

7- Quanto ao gênero⁴⁷ você se declara:

() Heterossexual: denominação específica para pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com o sexo oposto;

() Lésbica: denominação específica para mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres;

() Bissexual: pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com ambos os sexos;

() Transexual: pessoas que são psicologicamente de um sexo e anatomicamente e socialmente de outro, rejeitando o próprio órgão sexual biológico.

() Outro. Qual? _____

II AVALIAÇÃO PEESPP

8- Como você avalia a penitenciária de acordo com sua adequação para as necessidades da mulher?

() excelente () muito boa () boa () regular

11 – Você considera importante a educação para a mulher? Explique.

⁴⁷ Os conceitos utilizados para definir cada gênero foram adaptados da Resolução SEAP nº 558, de 2015, do estado do Rio de Janeiro.

12 - Desde que está na penitenciária, você já realizou alguma prova que possa utilizar o seu resultado para continuar seus estudos?

() não () sim. Sabe dizer qual? _____

13 - Você já participou de alguma atividade educativa sobre direito das mulheres (pode ser saúde da mulher, qualquer área, mas que seja específica para a mulher)?

() sim () não () algumas vezes

14 - Você já respondeu algum questionário ou deu alguma entrevista sobre as necessidades específicas e os direitos das mulheres?

() sim () não () algumas vezes

15 - Você já participou de alguma atividade educativa sobre inclusão e diversidade de gênero (sobre a comunidade LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, também pode ser de qualquer área)?

() sim () não () algumas vezes

16 - Você já respondeu algum questionário ou deu alguma entrevista sobre as necessidades e direitos da comunidade LGBT?

() sim () não () algumas vezes

17 - Em uma escala de 0 a 10, marque com um X o quanto você considera importante a possibilidade de estudar na penitenciária:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

nenhum

muito

um pouco

importante

importante

Por quê?

18 - Você tem acesso a livros e outros materiais para a leitura?

() sim () não

19 - Você utiliza esses materiais?

() sim () não

Justifique a sua resposta anterior:

20 - Com qual frequência?

() diariamente () semanalmente () mensalmente

() outro _____

21 – Você estuda atualmente? () não () sim, qual série?

****SE VOCÊ RESPONDEU NÃO NA QUESTÃO ANTERIOR, RESPONDA SOMENTE A QUESTÃO 30****

22 – O que te motivou a frequentar as atividades educacionais oferecidas aqui?

23 - Você pretende continuar os estudos?

() sim () não

24 - Como você avalia os locais que são realizadas as atividades educacionais?

() excelente () muito boa () boa () regular

25 - Como você avalia os materiais didáticos que são utilizados nas atividades educacionais?

() excelente () muito boa () boa () regular

26 - Quanto às opções de atividades educacionais que você pode frequentar, você se sente:

() muito satisfeita () pouco satisfeita () satisfeita () insatisfeita

27 – Na sua opinião as atividades educacionais que você participa leva em consideração as questões da mulher e de gênero?

() sempre () na maioria das vezes () esporadicamente () nunca

28 – Alguma vez foi perguntada a você sua opinião a respeito das atividades educativas que participa?

() sim () não () algumas vezes

29 - Você já respondeu algum questionário ou deu alguma entrevista sobre as atividades educativas que participa?

() sim () não () algumas vezes

30 - Se quiser, comente algo que deseje a respeito das questões que respondeu, ou das atividades educacionais, ou das condições para as mulheres e gênero, ou qualquer outra sugestão que considere importante.

Agradeço sua disponibilidade e generosidade em participar desta pesquisa.
Tenha a certeza de que sua participação foi de fundamental importância.

Muito obrigada!

Bruna M. Bonatto

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Prezado educador!

Meu nome é Bruna Mayara Bonatto e sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estou desenvolvendo meu trabalho de pesquisa tendo por tema a avaliação de política de Educação na Prisão, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Trato especificamente da avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) nas penitenciárias femininas de regime fechado.

A percepção dos educadores a respeito das ações educacionais desenvolvidas por meio da instituição do PEESPP é muito relevante na proposta de avaliação da presente pesquisa. Por esta razão gostaria de solicitar sua participação respondendo a algumas questões sobre as ações educacionais desenvolvidas na penitenciária que permitirão formular as dimensões e indicadores para avaliação do PEESPP.

Sua participação será de extrema importância para melhor compreensão da origem do PEESPP, seus encaminhamentos e assim fundamentar a análise da avaliação.

Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o formulário de questões.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Bruna Mayara Bonatto
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
e-mail: bruna.bonatto@hotmail.com
Telefone: (42) 9 8806 0903 ou (46) 9 8414 6788

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

Função: _____

1 - Naturalidade (cidade, estado, país de nascimento):

Cidade:

Estado:

País:

2 - Estado Civil

() solteiro () casado/união estável () separado/divorciado () viúvo () outros

3 - Idade:

() 18 a 20 anos () 20 a 25 anos () 36 a 40 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos
() 46 a 50 anos () 51 anos ou mais

4- Escolaridade

() Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Ensino Médio Profissionalizante. Qual? _____.

() Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Especialização. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Pós-Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

5- Qual período da escolarização você frequentou em instituições públicas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

6- Qual período da escolarização você frequentou em instituições privadas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

7- Qual o seu tempo de atuação na educação/docência (em anos)? _____

8- Qual o seu tempo de atuação de docência no sistema penitenciário (em anos)? _____

9- Quanto ao gênero⁴⁸ você se declara:

() Heterossexual: denominação específica para pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com o sexo oposto;

() Lésbica: denominação específica para mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres;

() Gay: denominação específica para homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens;

() Bissexual: pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com ambos os sexos;

() Travesti: pessoas que pertencem ao sexo masculino na dimensão fisiológica, mas que socialmente se apresentam no gênero feminino, sem rejeitar o sexo biológico; e

() Transexual: pessoas que são psicologicamente de um sexo e anatomicamente e socialmente de outro, rejeitando o próprio órgão sexual biológico.

() Outro. Qual? _____

⁴⁸ Os conceitos utilizados para definir cada gênero foram adaptados da Resolução SEAP nº 558, de 2015, do estado do Rio de Janeiro.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

1- Formação/Capacitação

- a - Realizou ou participa de alguma formação específica para atuação na Educação na Prisão?
- b - E no âmbito da diversidade, inclusão e/ou gênero?
- c - Considera essas formações importantes para a atuação profissional?

2 - Objetivo do PEESPP

- a - O objetivo mais amplo do PEESPP é:
“Garantir a oferta da Educação Básica, no nível fundamental e médio, a Educação Profissional e demais Programas e Projetos Educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2015, p. 05).
Você considera que o plano alcançou (está alcançando) os objetivos propostos na penitenciária?

3 - Infraestrutura

- a - Como você avalia a estrutura para a oferta de educação na penitenciária?
- b - A penitenciária disponibiliza material didático suficiente e condizente com a especificidade da demanda educacional da população assistida?
- c - Como você avalia a biblioteca e o acervo da penitenciária?
- d - Há materiais e instrumentos didáticos para uma proposta educacional inclusiva (gênero, necessidades educacionais especiais)?
- e - Vocês já elaboraram ou elaboram materiais didáticos específicos para a oferta educacional na penitenciária ou para a EJA prisional? Considera importante?

4- Atuação profissional

- a- O que você considera como mais positivo em seu trabalho na penitenciária?
- b- E quais suas maiores dificuldades?
- c- Você considera que as atividades educacionais desenvolvidas são condizentes com a demanda da população?
- d- Você considera que as atividades educacionais desenvolvidas são condizentes com a especificidade da população feminina?
- e- Você considera a oferta de educação não formal importante?

- f- Em sua opinião de que forma a avaliação da educação na penitenciária pode contribuir?
- g- Você já participou ou realizou algum processo de avaliação das ações do PEESPP?
- h- Existem parcerias para o desenvolvimento de alguma ação educacional na penitenciária (sociedade civil organizada, IES, etc.)? Você considera importante?
- i- Você participou de eventos, comissões ou alguma organização representativa para socializar suas vivências?

5 – Diversidade de Gênero

- a - Você considera que as ações do PEESPP têm contribuído para o empoderamento das internas?
- b - Você considera que as políticas públicas abordam homens e mulheres da mesma maneira em seus conteúdos?
- c - Já trabalhou no sistema penitenciário masculino? O que você considera importante destacar sobre sua atuação profissional com as diferentes populações penitenciárias?
- d - Você considera importante discutir gênero na oferta da educação?
- e - Em sua opinião, a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem?
- f- Você acredita que a educação contribui para as desigualdades sociais entre homens e mulheres?
- g - Em sua opinião, como a Educação na Prisão poderia tratar as questões de gênero e sexualidade?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTORES

Prezado gestor!

Meu nome é Bruna Mayara Bonatto e sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estou desenvolvendo meu trabalho de pesquisa tendo por tema a avaliação de política de Educação na Prisão, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Trato especificamente da avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) nas penitenciárias femininas de regime fechado.

A percepção dos gestores a respeito das ações educacionais desenvolvidas por meio da instituição do PEESPP é muito relevante na proposta de avaliação da presente pesquisa. Por esta razão gostaria de solicitar sua participação respondendo a algumas questões sobre a gestão e as ações educacionais desenvolvidas na penitenciária que permitirão formular as dimensões e indicadores para avaliação do PEESPP.

Sua participação será de extrema importância para melhor compreensão da origem do PEESPP, seus encaminhamentos e assim fundamentar a análise da avaliação.

Segue em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o formulário de questões.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Bruna Mayara Bonatto
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
e-mail: bruna.bonatto@hotmail.com
Telefone: (42) 9 8806 0903 ou (46) 9 8414 6788

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

Função: _____

1 - Naturalidade (cidade, estado, país de nascimento):

Cidade:

Estado:

País:

2 - Estado Civil

() solteiro () casado/união estável () separado/divorciado () viúvo () outros

3 - Idade:

() 20 a 25 anos () 36 a 40 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos

() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 anos ou mais

4- Escolaridade

() Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Ensino Médio Profissionalizante. Qual? _____.

() Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Especialização. Qual (curso e instituição de ensino) ? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Pós-Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

5- Qual período da escolarização você frequentou em instituições públicas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

6- Qual período da escolarização você frequentou em instituições privadas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

7- Qual o tempo de atuação no sistema penitenciário (em anos)? _____

8- Quanto ao gênero⁴⁹ você se declara:

() Heterossexual: denominação específica para pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com o sexo oposto;

() Lésbica: denominação específica para mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres;

() Gay: denominação específica para homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens;

() Bissexual: pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com ambos os sexos;

() Travesti: pessoas que pertencem ao sexo masculino na dimensão fisiológica, mas que socialmente se apresentam no gênero feminino, sem rejeitar o sexo biológico; e

() Transexual: pessoas que são psicologicamente de um sexo e anatomicamente e socialmente de outro, rejeitando o próprio órgão sexual biológico.

() Outro. Qual? _____

⁴⁹ Os conceitos utilizados para definir cada gênero foram adaptados da Resolução SEAP nº 558, de 2015, do estado do Rio de Janeiro.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTORES

1- Formação/Capacitação

- a- Realizou ou participa de alguma formação específica para atuação no sistema penitenciário?
- b- E no âmbito da diversidade, inclusão e/ou gênero?
- c- Considera essas formações importantes para a atuação profissional?

2 - Objetivo do PEESPP

- a - O objetivo mais amplo do PEESPP é:

“Garantir a oferta da Educação Básica, no nível fundamental e médio, a Educação Profissional e demais Programas e Projetos Educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2015, p. 05).

Você considera que o plano alcançou (está alcançando) os objetivos propostos na penitenciária?

3 - Infraestrutura

- a - Como você avalia a estrutura para a oferta de educação na penitenciária?
- b - Como você avalia a remição da pena pelo estudo e leitura?

4- Atuação profissional

- a - O que você considera como mais positivo do PEESPP na penitenciária?
- b - E quais suas maiores dificuldades?
- c - Você considera que as atividades educacionais desenvolvidas são condizentes com a demanda da população?
- d - Você considera que as atividades educacionais desenvolvidas são condizentes com a especificidade da população feminina?
- e - Em sua opinião de que forma a avaliação da educação na penitenciária pode contribuir para a gestão penitenciária?
- f - Você já participou ou realizou algum processo de avaliação das ações do PEESPP?
- g - Existem parcerias para a gestão desenvolvimento de alguma ação educacional na penitenciária (sociedade civil organizada, IES, etc.)? Você considera importante?

h - Há alguma dificuldade em relação à gestão no que diz respeito às questões de gênero?

i - Você participou de eventos, comissões ou alguma organização representativa para socializar suas vivências?

5 – Diversidade de Gênero

a - Você considera que as ações do PEESPP têm contribuído para o empoderamento das internas?

b - Você considera que as políticas públicas abordam homens e mulheres da mesma maneira em seus conteúdos?

c - Já trabalhou no sistema penitenciário masculino? O que você considera importante destacar sobre sua atuação profissional com as diferentes populações penitenciárias?

d - Você considera as questões de gênero relevantes na gestão penitenciária?

e - Em sua opinião, a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem?

f- Você acredita que a educação contribui para as desigualdades sociais entre homens e mulheres?

g - Em sua opinião a gestão penitenciária poderia tratar as questões de gênero e sexualidade?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO PARA ENTREVISTA – AGENTES

Prezada agente!

Meu nome é Bruna Mayara Bonatto e sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estou desenvolvendo meu trabalho de pesquisa tendo por tema a avaliação de política de Educação na Prisão, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Trato especificamente da avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP) nas penitenciárias femininas de regime fechado.

A percepção das agentes a respeito das ações educacionais desenvolvidas por meio da instituição do PEESPP é muito relevante na proposta de avaliação da presente pesquisa. Por esta razão gostaria de solicitar sua participação respondendo a algumas questões sobre seu trabalho e as ações educacionais desenvolvidas na penitenciária que permitirão formular as dimensões e indicadores para avaliação do PEESPP.

Sua participação será de extrema importância para melhor compreensão da origem do PEESPP, seus encaminhamentos e assim fundamentar a análise da avaliação.

Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o formulário de questões.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Bruna Mayara Bonatto
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
e-mail: bruna.bonatto@hotmail.com
Telefone: (42) 9 8806 0903 ou (46) 9 8414 6788

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

Função: _____

1 - Naturalidade (cidade, estado, país de nascimento):

Cidade:

Estado:

País:

2 - Estado Civil

() solteiro () casado/união estável () separado/divorciado () viúvo () outros

3 - Idade:

() 20 a 25 anos

() 36 a 40 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 41 a 45 anos

() 46 a 50 anos

() 51 anos ou mais

4- Escolaridade

() Ensino Fundamental () Ensino Médio

() Ensino Médio Profissionalizante. Qual? _____.

() Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Especialização. Qual (curso e instituição de ensino) ? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

() Pós-Graduação. Qual (curso e instituição de ensino)? _____

_____ Ano de conclusão: _____.

5- Qual período da escolarização você frequentou em instituições públicas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

6- Qual período da escolarização você frequentou em instituições privadas de ensino?

() Nenhum () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

7- Qual o tempo de atuação no sistema penitenciário (em anos)? _____

8- Quanto ao gênero⁵⁰ você se declara:

() Heterossexual: denominação específica para pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com o sexo oposto;

() Lésbica: denominação específica para mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres;

() Gay: denominação específica para homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens;

() Bissexual: pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com ambos os sexos;

() Travesti: pessoas que pertencem ao sexo masculino na dimensão fisiológica, mas que socialmente se apresentam no gênero feminino, sem rejeitar o sexo biológico; e

() Transexual: pessoas que são psicologicamente de um sexo e anatomicamente e socialmente de outro, rejeitando o próprio órgão sexual biológico.

() Outro. Qual? _____

⁵⁰ Os conceitos utilizados para definir cada gênero foram adaptados da Resolução SEAP nº 558, de 2015, do estado do Rio de Janeiro.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – AGENTES

1- Formação/Capacitação

- a- Realizou ou participa de alguma formação específica para atuação no sistema penitenciário?
- b- E no âmbito da diversidade, inclusão e/ou gênero?
- c- Considera essas formações importantes para a atuação profissional?

2 - Objetivo do PEESPP

- a - O objetivo mais amplo do PEESPP é:

“Garantir a oferta da Educação Básica, no nível fundamental e médio, a Educação Profissional e demais Programas e Projetos Educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2015, p. 05).

Você considera que o plano alcançou (está alcançando) os objetivos propostos na penitenciária?

3 - Infraestrutura

- a - Como você avalia a estrutura para a oferta de educação na penitenciária?
- b - Como você avalia a remição da pena pelo estudo e leitura?

4- Atuação profissional

- a- Em sua opinião, as atividades educacionais contribuem para melhorar o comportamento das internas?
- b- As atividades educacionais contribuem e/ou dificultam seu trabalho como agente?
- c- Você considera que as atividades educacionais contribuem e/ou dificultam a segurança?
- d- Você considera as atividades educacionais importantes para a população penitenciária feminina?
- e- Em sua opinião de que forma a avaliação da educação na penitenciária pode contribuir para seu trabalho na penitenciária?
- f- Você já participou ou realizou algum processo de avaliação das ações do PEESPP?

- g- Você participou de eventos, palestras ou formações promovidas por alguma organização que promovem os direitos das mulheres e/ou da população LGBT?
- h- Há alguma dificuldade em relação ao seu trabalho no que diz respeito às questões de gênero?
- i- Você participou de eventos, comissões ou alguma organização representativa para socializar suas vivências?

5 – Diversidade de Gênero

- a - Você considera que as ações do PEESPP têm contribuído para o empoderamento das internas?
- b - Você considera que as políticas públicas abordam homens e mulheres da mesma maneira em seus conteúdos?
- c - Já trabalhou no sistema penitenciário masculino? O que você considera importante destacar sobre sua atuação profissional com as diferentes populações penitenciárias?
- d - Você considera as questões de gênero relevantes para seu trabalho na penitenciária?
- e - Em sua opinião, a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem?
- f- Você acredita que a educação contribui para as desigualdades sociais entre homens e mulheres?
- g - Em sua opinião como a penitenciária poderia tratar as questões de gênero e sexualidade?

APÊNDICE F – PROTOCOLO PARA COLETA DE DADOS DO PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DAS INTERNAS

Quadro 3 – Perfil socioeducacional das internas

ANO DE INGRESSO	
IDADE	
NATURALIDADE	
ESTADO CIVIL	
ESCOLARIDADE	
ETNIA (SE DECLARADA)	
PROFISSÃO	
CRIME	
DURAÇÃO DA PENA	
PRIMÁRIA OU REINCENTE	
SE MÃE, QUANTIDADE DE FILHOS	

Fonte: As autoras (2017).

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **EDUCAÇÃO E GÊNERO ENTRE GRADES: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL NAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS PARANAENSES DE REGIME FECHADO**

Pesquisadora responsável: Bruna Mayara Bonatto

Orientadora: Profa. Dra. Mary Angela Teixeira Brandalise

Universidade Estadual de Ponta Grossa – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEPG)

Estamos realizando uma pesquisa sobre a avaliação de políticas educacionais e o objetivo principal é avaliar a política de Educação na Prisão do Estado do Paraná com vistas à caracterização dos programas de educação ofertados especificamente à população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado.

A pesquisa, utilizando a metodologia qualitativa, consistirá na realização de entrevistas e questionários junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender como as ações da política de Educação na Prisão paranaense é atuada nas penitenciárias femininas de regime fechado, esperando contribuir com a avaliação da política.

Para o levantamento dos dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas e o processo será realizado com gravação em aparelho digital. Posteriormente essas gravações serão transcritas para a análise dos dados.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase dela, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação

serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de tese ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração.

BRUNA MAYARA BONATTO
Pesquisadora
Universidade Estadual de Ponta
Grossa – Programa de Pós-Graduação
em Educação

Prof^ª. Dr^ª. MARY ÂNGELA
TEIXEIRA BRANDALISE
Universidade Estadual de Ponta
Grossa – Programa de Pós-
Graduação em Educação

Eu, _____,

assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa: “EDUCAÇÃO E GÊNERO ENTRE GRADES: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL NAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS PARANAENSES DE REGIME FECHADO”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

Pesquisadora: Bruna Mayara Bonatto

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrarem contato com os responsáveis pelo estudo:

e-mail: bruna.bonatto@hotmail.com

Telefone: (42) 9 8806 0903 ou (46) 9 8414 6788

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO E GÊNERO ENTRE GRADES: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL NAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS PARANAENSES DE

Pesquisador: Bruna Mayara Bonatto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07815319.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.234.260

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

EDUCAÇÃO E GÊNERO ENTRE GRADES: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL NAS PENITENCIÁRIAS FEMININAS PARANAENSES DE REGIME FECHADO. O desenho do estudo é composto pelos seguintes procedimentos: realização de disciplinas para aprofundamento teórico e metodológico; estudo da literatura já consagrada no campo da avaliação educacional, avaliação de políticas educacionais e das ciências sociais; revisão de literatura acerca das pesquisas de avaliação de políticas educacionais para o sistema penitenciário brasileiro; pesquisa documental a respeito do subsídio das políticas educacionais no sistema penitenciário brasileiro e paranaense; após estas etapas será possível iniciar a pesquisa de campo que consistirá na aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas; para pesquisa de campo serão respeitados os procedimentos éticos; será utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido; os dados coletados serão confidenciais, utilizados somente para a finalidade científica, sem revelar a identidade dos participantes; assim que os dados forem coletados serão analisados sistematicamente por meio da análise de conteúdo.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.234.260

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná no âmbito do Centro de Reintegração Feminino (CRESF).

Objetivo Secundário:

Historicizar a Educação Prisional no Brasil com ênfase nos estabelecimentos penais femininos. Aferir o acesso à educação das mulheres encarceradas em regime fechado no CRESF. Caracterizar os programas e/ou projetos desenvolvidos por meio do Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná no âmbito do CRESF. Investigar o perfil da população penitenciária feminina paranaense que cumpre pena em regime fechado no CRESF.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa envolve riscos mínimos aos participantes, sendo eles: a aplicação do questionário e a realização da entrevista podem provocar níveis incomuns de constrangimento aos participantes; também pode tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário e a entrevista; pode causar cansaço ou aborrecimento ao responder questionários e a entrevista.

Benefícios:

Contribuir com a Educação Prisional no Centro de Ressocialização Feminino (CRESF) de Foz do Iguaçu e, também, com a Educação Prisional para a população penitenciária feminina paranaense.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo visa avaliar a política e os programas em Educação Prisional, direcionados especificamente à população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado no Centro de Reintegração Feminino (CRESF). A pesquisa que apresenta abordagem qualitativa, do tipo documental, terá a seguinte questão norteadora: Os programas educacionais ofertados nas penitenciárias femininas paranaenses de regime fechado são condizentes com a realidade da população aos quais são destinados? Os procedimentos escolhidos para desenvolvê-la são: análise documental; análise de prontuários de umas três penitenciária feminina de regime fechado do

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.234.260

Paraná; e questionário e entrevista semi-estruturada com seus respectivos diretores. Espera-se com o estudo avaliar o Plano de Educação no Sistema Penitenciário do Paraná, descrever o perfil da população penitenciária feminina que cumpre pena em regime fechado em instituições penais paranaenses, bem como apontar se os programas de educação ofertados para essa população são condizentes com a realidade quais se inserem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar relatório final após término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1258941.pdf	18/03/2019 16:35:26		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoPLATAFORMA.pdf	18/03/2019 16:08:52	Bruna Mayara Bonatto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOCTLE.pdf	11/03/2019 22:05:35	Bruna Mayara Bonatto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ppb.pdf	17/12/2018 15:55:35	Bruna Mayara Bonatto	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	17/12/2018 15:32:05	Bruna Mayara Bonatto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.234.260

Não

PONTA GROSSA, 29 de Março de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CRESF

Ofício nº 02127/2017-DIR/CPLN/CRESF-AKR

Foz do Iguaçu, 17 de Outubro de 2017

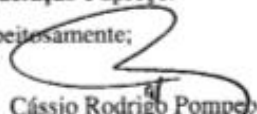
Assunto: CRESF - ESTATISTICO - SETEMBRO 2017 - UEPG

Doutoranda Bruna Mayara Bonatto,

Vimos através do presente, conforme solicitado e autorizado pela Direção do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná, encaminhar as informações referentes as presas do Centro de Reintegração Social Feminino de Foz do Iguaçu/PR - CRESF, visando auxiliar na pesquisa desenvolvida "Educação e gênero entre grades: avaliação da política de Educação Prisional do Paraná nas penitenciárias femininas de regime fechado".

Sem mais para o momento valho-me do ensejo para reiterar protestos de elevada estima, consideração e apreço.

Respeitosamente;


Cássio Rodrigo Pompeo
Diretor CPLN/CRESF