

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

Pedagogical practices in teaching women deprived of liberty and their implications in the context of a pandemic

Miryan Aparecida Nascimento de Souza
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa-PB

Wiana de Jesus Freitas Lopes

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Cajazeiras-PB

Resumo

O contexto pandêmico do Covid-19 revolve todas as dimensões da vida humana com impactos desestabilizadores principalmente entre os segmentos que sofrem maiores índices de desigualdades sociais. A partir desse cenário o estudo aqui delineado tem como objetivo refletir sobre concepções e dinâmicas de práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade imbricadas no contexto de pandemia. Dialoga com problemas sociopolíticos que o Covid-19 reverberou, seja de questões de classe, gênero e/ou raça e possibilita ponderações para práticas educativas acerca das dinâmicas e desafios de ensino-aprendizagem na cadeia feminina de Cajazeiras-PB. Este trabalho discorre ainda sobre o papel que a escola da cadeia desempenha na formação para a consciência de mulheres presas a partir de percepções de ser e estar no mundo. Analisa alguns dados disponíveis sobre a situação dos sujeitos privados de liberdade no Brasil no que se refere à intensificação da situação de isolamento social, número de infectados pelo Covid-19 e imunização.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Covid-19. Mulheres privadas de liberdade.

Abstract

The context of the Covid-19 pandemic disturbs and shakes all dimensions of human life with destabilizing impacts, especially among the segments that suffer the highest levels of social inequalities. From this scenery, this article aims to reflect on the conceptions and dynamics of pedagogical practices in teaching women deprived of freedom in pandemic social conditions. The study dialogues with sociopolitical problems that Covid-19 intensified, including issues of class, gender and/or race, and allows considerations on educational practices generated from the dynamics and challenges of teaching-learning in the female prison of Cajazeiras, in the state of Paraíba, Brazil. This work also discusses the role that the prison school plays in education for the awareness of imprisoned women based on perceptions about their place in the world and analyzes some available data on the situation of individuals deprived of liberty in Brazil with regard to the intensification of situation of social isolation, number of infected by Covid-19 and immunization.

Keywords: Pedagogical practices. Covid-19. Women deprived of liberty

Introdução

Ante a emergência sanitária que vive o mundo sob o conjunto de ameaças à vida impostas pelo Covid-19 faz-se pertinente refletir sobre concepções e dinâmicas de processos de escolarização junto a grupos em condições de vulnerabilidade social. Tais estruturas de escolarizações podem ser reveladoras de necessidades pedagógicas contemporâneas em políticas e projetos de escolarização empreendidas pelo Estado como dever constitucional para com a nação e em especial para com seu povo.

Harvey (2020) quando estabelece que o avanço do COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça desvela uma construção social de realidade agudizada por variáveis decorrentes dos mecanismos de concentração de renda e de profundos comprometimentos a pactos civilizatórios dos quais dependem a condição humana.

Os índices da pandemia com predominância de letalidade por classe, gênero e por aspectos de racialização denuncia mazelas sociais como uma pensada negligência para com a falência de redes de proteção social de todo um povo, fragilidade dos sistemas democráticos, precarização dos sistemas de saúde, indiferença à condição humana dos diferentes e socialmente segregados, ausência de responsabilidade política para com a vida e níveis inumanos de valoração da economia em detrimento de relações de consumo sustentáveis. Esses exemplos são fragmentos de uma totalidade constituída de distintas e complexas implicações para às dinâmicas de escolarização e de formação humana na atual realidade pandêmica pela qual se dá a cotidianidade social no Brasil.

Nesse recorte contextual é que este trabalho objetiva refletir sobre as concepções e dinâmicas de práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e as imbricações que são estabelecidas junto à tais práticas em condições sociais de pandemia. Esse trabalho integra, com dados e relações atualizadas, parte de produçãoⁱ que estudou as práticas pedagógicas na cadeia feminina de Cajazeiras-PB. E traz esta produção considerações acerca de desafios estruturais pelos quais as práticas pedagógicas de ensino, junto a mulheres privadas de liberdade se constituem em tempos de pandemia, reclamando por atenção do Estado ante ao fato de ser o ente fomentador de políticas educativas e de atos deliberativos para com processos de escolarização de suas populações carcerárias.

O Covid-19 e o cenário das prisões

O Brasil encontra-se com 773.151 pessoas privadas de liberdade de acordo com os dados disponibilizados pelo Departamento Nacional de Informações Penitenciárias- INFOPEN. A realidade de superlotação, insalubridade, ausência de assistência jurídica, saúde, educação no rol das desumanas condições de estada em espaços prisionais faz parte da realidade que os detentos(as) são submetidos nos estabelecimentos de detenção no Brasil.

Sob pandemia o contexto desumano em que os sujeitos presos(as) são mantidos(as) nos presídios do país, intensifica-se. A população passa a ter configurações sócio-políticas a partir de cenários de privação em diferentes ordens sob o padecimento às consequências do Covid-19. Por intermédio da propagação do vírus, com pouca ou quase nenhuma responsabilidade qualificada por parte de dirigentes públicos do executivo federal, todos correm riscos exponencializados. Sem responsabilidade com a saúde coletiva de diferentes grupos sociais independente das condições econômicas todos correm riscos de morte. Tais circunstâncias em espaços prisionais — e em tempo de desprezo pelo conhecimento e pelos direitos humanos —, por parte do executivo federal, tornam-se cada vez mais insustentáveis. Nunca é desnecessário em tempos de discussão também do óbvio que, embora detentos(as) tenham agido contra à Lei cometendo delitos, continuam sendo sujeitos sociais de direitos e deveres e sob a responsabilidade do Estado. Não se pode correr o risco, sob o pacto civilizatório que constituímos, que criminosos sejam tratados criminosamente.

Em 17 de abril de 2020 o El País Brasil lançou uma matéria intitulada: “Sem visitas nem acesso a advogados, presos temem coronavírus. Primeira vítima morre em cadeia do Rio.” Na referida matéria havia o seguinte destaque: “Já são ao menos 54 internos com a Covid-19 confirmada. Para membro da OAB, sem advogados e defensores indo ao presídio denúncias de tortura e sobre pandemia não são tornadas públicas.” Ao longo da leitura da matéria fica explícita a ausência de medidas para solucionar os problemas que com as restrições para deter o Covid-19 intensificou-se o pouco acesso das visitas de familiares, advogados(as) e professores(as) aos recintos de convivialidade em espaços prisionais. Um dos trechos da matéria, ainda desdobrava:

Apesar de o ministro Sérgio Moro ter dito que os presos estão em um ambiente “relativamente seguro” com relação à pandemia, e que “não há motivo para temor” de que a doença se espalhe no cárcere, a realidade é

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

outra. [...] A suspensão do atendimento presencial de advogados e defensores tem consequências graves para os presos. “Há um prejuízo muito grande à defesa das pessoas privadas de liberdade. É o advogado que recebe, muitas vezes as denúncias dos internos: falta de água, banheiro entupido, comida estragada, violência, tortura... É o advogado que requer análise de corpo delito, aciona o juiz para pedir inspeção das condições de uma unidade, e uma série de outras medidas para salvaguardar os direitos de quem está lá dentro”, afirma Everaldo Patriota, coordenador de acompanhamento do sistema carcerário da Ordem dos Advogados do Brasil. (ALESSI, 2020, p.1)

É perceptível que o jargão disseminado durante a pandemia que “estamos todos do mesmo lado” não revela verdade. Harvey (2020) discorre em relação a tal constatação que há um “mito conveniente que as doenças infecciosas não reconhecem classes sociais”. Desse modo, o contexto de isolamento social mostra as disparidades das classes sociais de acesso e recursos de cuidados para com a vida, o isolamento inviabilizou o pouco acesso das pessoas privadas de liberdade, tornando medidas de assistência jurídica, médica, psicológica e educacional, ainda mais restritas. As condições dos encarcerados(as) não assegura posição de segurança no contexto pandêmico, tendo em vista a superlotação das celas, as condições precárias de higienização que agrava problemáticas já existentes.

De acordo com Departamento Penitenciário Nacional vinculado ao Ministério da Justiça (MJ), conforme as informações disponibilizadas no dia 12 de agosto de 2021, foram processados os dados de levantamento do Covid-19 no âmbito do sistema Prisional Brasileiro no formato de painel, diariamente atualizado.

Em nível geral da administração penitenciária, consta que na população carcerária do Brasil foram realizados 348.437 testes de covid-19, nos quais comprovou-se que 65.766 detentos estão infectados. O mesmo registro não aponta também para o número de detentos recuperados do vírus. No que tange a contagem de óbitos constatou-se que 271 apenados faleceram em decorrência do Coronavírus.

No âmbito regional, mais precisamente no nordeste brasileiro, a população apenada de 10.871 testaram positivo para o vírus e 33 óbitos foram confirmados. Quando especificamente no recorte para o Estado da Paraíba, os dados apresentados constataam que 440 presos estão com o covid-19 e a contagem de óbitos está na ordem de 4 presos.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), órgão deliberativo do Poder Judiciário traçou um levantamento sobre a situação da pandemia do Coronavírus no âmbito do sistema prisional. De acordo com o CNJ, 348.261 detentos realizaram teste da COVID-19ⁱⁱ.

De acordo com o levantamento do CNJ é possível acompanhar o número de detentos(as) vacinados contra o COVID-19 foram aplicados 292.009 referentes a primeira dose e 65.492 aplicações de imunização da COVID-19 referentes a segunda dose ou dose única. Por ocasião da elaboração deste trabalho.

No recorte regional de acompanhamento do Conselho Nacional de Justiça, os dados do Nordeste constam as seguintes informações: foram aplicados 77.628 referentes a primeira dose da imunização e 30.247 referentes a segunda dose ou dose única.

Quanto a análise específica do Estado da Paraíba observou-se que foram aplicados 9.396 referentes a primeira dose e constatou-se que não foram aplicadas nenhuma dose referente a segunda dose ou dose única, pelo menos até o dia 12 de agosto de 2021.

A pandemia reverbera uma crise mundial que para alguns teóricos não é um acontecimento novo considerando que o mundo vive em permanente estado de crise. Santos (2020), afirma que

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. [...] O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. (SANTOS, 2020, p.5-6)

A análise de Santos (2020) também ressalta que a crise permanente e proposital é para desviar o foco da lógica dos lucros acima de tudo, pois com a pandemia mostra-se de modo mais explícito que os custos da perspectiva mercadológica são eminentes podendo colocar a vida de milhares de pessoas em risco. Efeitos do neoliberalismo e de sua insustentabilidade para com mecanismos estruturais de concentração de renda pelos quais existe. Os aspectos da pobreza, miséria, e modo cheios de simulacros, fazem as pessoas acreditarem ser normal a crescente precarização das estruturas materiais de vida, porém, o Covid-19 desvelou de modo mais explícito a política do Capital.

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

Quando o Brasil alcança a marca das 573.000 pessoas mortas pelo Covid-19, não por acaso o país enfrenta a fragilização do sistema democrático, fragilização que está sendo vivenciada em diferentes países, conforme discorrem Levitsky e Ziblatt (2018). No entanto, no Brasil se configura de modo mais acentuado, uma vez que a pandemia vem sendo guiada sem uma política qualificada de modo técnico para o combate e enfrentamento ao vírus, tendo um governo que se mostra denunciadamente, inclusive, descompromissado com a população.

O que pode ser constatado pela ampla e noticiada negação dos efeitos reais da pandemia, e a própria negação da pandemia, por si; indicação não científica de medicação para vermífugos referenciada como enfrentamento para vírus (e um novo vírus!), tardias compras de vacinas para a população, processos sob investigação de compras de vacinas sem a finalização dos protocolos sanitários de validação científica (caso covaxin), divulgação de imunidade de rebanho compreendida equivocada e irresponsavelmente, dentre outras. Harvey (2020), elucida ponderações pertinentes quanto a não separação das questões econômicas e ambientais que conduzem ao discernimento acerca da lógica do Capital imbuída no contexto pandêmico:

Há muito que recusei a ideia de que a “natureza” estivesse fora e separada da cultura, economia e vida cotidiana. Adoto uma visão mais dialética e relacional da relação metabólica com a natureza. O capital modifica as condições ambientais de sua própria reprodução, mas o faz em um contexto de consequências não intencionais (como as mudanças climáticas) e no contexto de forças evolutivas autônomas e independentes que estão remodelando perpetuamente as condições ambientais. Deste ponto de vista, não existe um desastre verdadeiramente natural. Os vírus sofrem mutação o tempo todo para ter certeza. Mas as circunstâncias em que uma mutação se torna ameaçadora e fatal dependem das ações humanas. (HARVEY, 2020, p.2)

Os apontamentos de Harvey (2020) expressam que na atual conjuntura pandêmica do Covid-19 o nosso problema estrutural não é o vírus, mas a inexistência de redes de proteção social, o desmonte das estruturas de políticas de governo que vem operando de modo proposital para atender as demandas do capital. Tais quais: a ausência de empatia advinda pela competitividade exacerbada, pouca preocupação e respeito pelo planeta e a falta de preservação de inúmeros recursos naturais que os ecossistemas nos beneficiam para aportarem a vida.

A ganância por explorar e lucrar reverbera medidas políticas antivida e em nome de um “desenvolvimento” inumano. Colocam em risco as condições básicas de vida de todos, bem como a do planeta, concentrando bem estar e melhores condições para se viver de modo absolutamente insustentável e junto a poucos.

Desafios das práticas pedagógicas na cadeia feminina de Cajazeiras-PB

As práticas educativas no cárcere enfrentam diversas dificuldades seja no âmbito da estrutura física, material didático e relação de ensino-aprendizagem. Sistematizar as dificuldades anteriores do contexto pandêmico no processo educativo é humanamente necessário, uma vez que são ainda mais agravadas com a ausência de atividades presenciais.

Por ocasião da pesquisa de campo que balizou esta produção, quando as mulheres que frequentavam a escola do presídio de Cajazeiras foram indagadas se gostavam do ensino oferecida a maioria das respostas apontava a educação como importante, algumas delas além de falar do quanto a educação naquele espaço é importante também trouxeram críticas, conforme apresentado nos trechos abaixo:

Na medida do possível, pra quem não sabe ler e escrever é bom para o primeiro aprendizado, depois a maioria das presas vão por conta da remissão, mas como a gente tem que brigar por ela. Aí é isso. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ORQUÍDEA. Entrevista VI. [set.2018])ⁱⁱⁱ. Mais ou menos, né porque a educação daqui não é a mesma da rua, porque aqui que é cadeia deveria ser da mesma forma. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, RAABE. Entrevista II. [set.2018]).

Pra falar a verdade pelo o que eu estudei a gente aprende alguma coisa, mas que falta algumas matérias, coisa que não tem, porque é um professor, dois e as outras matérias não tem. As matérias que tem é português, geografia, matemática. Eu nunca estudei física, biologia. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, JHENNIFER. Entrevista III. [set.2018]). Gosto, porque a educação oferecida aqui, embora não seja a da rua, você pode ter uma educação diferente, porque você procura pra própria mudança. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, SILVIA. Entrevista IV. [set.2018]).

A compreensão de que a educação não se resume a ler e escrever, na fala de Orquídea, direciona ao entendimento de que o processo educativo vai muito além, possuindo etapas que não se encerram no processo de leitura e escrita. Conduz assim, ao entendimento da educação alinhada não apenas ao processo de letramento, mas para o contexto em que se vive. A escolarização em espaços das prisões pode e deveria estar contribuindo de modo aprofundado para esta compreensão sintonizada aos desafios à vida

e às formas pelas quais se necessita interagir nos contextos sociais que nos constitui e que constituímos.

É interessante que Orquídea, também pauta a necessidade de entender-se que o processo de alfabetização vai além do ler e escrever, uma vez que envolve a formação do sujeito na dimensão social e crítica. O que estabelece Silva (2018) ao descrever a função referencial de uma educação que seja social. Uma vez que a

Educação social aborda a educabilidade social do sujeito e visa sua preparação para a vida em sociedade. Estas abordagens se mostram pertinentes ao contexto da privação da liberdade dado o entendimento que escolarização não é o único nem a principal deficiência que as pessoas apresentam e nem é a alfabetização e a elevação da escolarização que vai levá-las a superar tantas deficiências apresentadas no entendimento das regras de convivência social, no exercício da responsabilidade social, na apropriação de códigos, símbolos e valores ou na postura ética diante da vida, dos outros e do mundo. (SILVA, 2018, p. 11-12)

Sob esse formato de Educação busca-se pautar os processos educativos dos espaços de privação de liberdade a partir da educação social para possibilitar aos sujeitos uma formação para a vida. E que não se encerre tal educação em práticas de escolarização tão-somente voltadas — de modo precarizado — à transmissão e apreensão de conteúdos e habilidades fomentadas no espaço escolar.

Como Silva (2018) destaca, a escolarização não é o único problema ao especificar a relação com as regras de convivência social e o exercício da responsabilidade social. Esse ponto torna-se sensível nessa discussão, pois a responsabilização social é feita de modo punitiva, quando ao sujeito privado de liberdade são negligenciados seus direitos, sendo ainda determinada sua ressocialização e exigida uma postura ética perante a sociedade. Trazer estes referenciais de enquadramento teórico-metodológico para o ato de se educar em contexto de pandemia é referencial. Problematicador é significativo para os processos de ensino-aprendizagem.

De modo geral, quando se observam as características das pessoas privadas de liberdade revela-se uma população que vive às margens sociais. Comumente pessoas na sua grande maioria negras, pobres, com índices baixos de escolarização, como o são, especificamente no caso da cadeia feminina de Cajazeiras-PB.

Na pesquisa desenvolvida da base desta produção constatou-se que nenhuma das mulheres havia trabalhado de carteira assinada e que nas circunstâncias de suas detenções

exerciam atividades subalternas. Inclusive no tráfico, tornando-se evidente a verificação das condições de submissão impostas por violências de gênero a que essas mulheres são submetidas. Via de regra, inferiorizadas. Quer seja no tráfico ou em suas jornadas domésticas de vida.

Para além desse recorte de caracterização cabe ainda situar por vinculação — como elementos referenciais para as práticas pedagógicas — que essas mulheres também viram fracassar diferentes instituições em relação às suas representações e possibilidades acolhimentos. Contam tal fracasso na base de seus fracassos pessoais.

Silva (2018, p. 12), discorre que comumente:

O perfil da população privada de liberdade no Brasil mostra que são majoritariamente jovens, afrodescendentes, de baixa escolaridade, de baixa qualificação profissional e para quem falharam todas as instâncias anteriores de socialização como a família, a religião, a comunidade, a escola e as políticas públicas.

Considerando que as mulheres privadas de liberdade inseridas nesse contexto social dos quais várias instâncias fracassaram, mas não estão passíveis de refletir e construir reflexões sobre suas vivências. Ainda na fala de Orquídea é pertinente a crítica que ela faz balizada na realidade na qual está inserida, pois ao enxergar que não é dever da escola ensinar só a ler e escrever suscita a tensão no fato de que a maioria das mulheres presas vai à escola somente por causa da remição, e o faz em entonação de crítica, revelando questionamentos sobre como vem sendo realizada a educação na cadeia. Tensão que pedagogicamente desafia as razões e sentidos de se escolarizar em espaços de privação da liberdade, juntos aos sujeitos envolvidos, ante o mote de contexto formativo sob pandemia.

Considerando o contexto do ensino sob condição de pandemia cabe refletir o papel que a escola da cadeia desempenha na formação para a consciência de mulheres presas sobre saúde coletiva, dentre outras percepções de ser e estar no mundo. E para tanto seria necessário aprofundar e sistematizar as discussões relativas ao cuidado para com a vida, além do fomento para se entender sobre a necessidade de tais cuidados em contextos vivenciais sociais ampliados. Sobretudo, agora, em função também do controle e prevenção ante ao Covid-19. Assim, se faz necessário o ensino como aliado na política de prevenção contra a propagação do Covid-19 em meio aos conhecimentos básicos de biologia, garantindo melhores condições de conhecimento para o necessário enfrentamento do Covid-19.

Raabe e Silvia, assim como outras detentas que integraram o corpo de sujeitos da base deste estudo, fizeram um paralelo da educação oferecida no presídio com a “educação que acontece na rua”^{iv}. Raabe considera que a educação do presídio deveria ser igual a da “rua”, referindo-se inclusive sobre a duração da aula que é reduzida e à ausência de intervalo, pois é “horário corrido”. Uma vez que as medidas de ensino remoto têm impactado em modalidades e níveis de ensino desvelando profundas desigualdades sociais e dificuldades estruturais para a não negação do inalienável direito à Educação no país.

Jhennifer, outra integrante desse estudo, informa que aprendeu algumas coisas no processo de ensino da Cadeia Feminina de Cajazeiras-PB, porém, ressalta as deficiências na oferta das disciplinas, a ausência de matérias que ela conhece, mas que nunca estudou.

A proposta de educação destinada às pessoas privadas de liberdade integra a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e acolhe diferentes grupos excluídos do sistema educativo constituindo-se de característica heterogênea, conforme elucida Gadotti e Feitosa (2018, p. 140),

A heterogeneidade é uma marca da EJA. Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, migrantes, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo tratamento didático pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica. Isso porque, também segundo Freire, é o contexto que deve ser levado em consideração antes de qualquer planejamento educacional.

A invisibilidade constatada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio a ser enfrentado a todo o momento, pois são diferentes grupos excluídos pelo sistema educacional, e pensar a oferta de educação para esses grupos é desafiador. No que se refere à educação para pessoas privadas de liberdade existem muitos estigmas a serem rompidos, principalmente com relação aos rótulos impostos aos sujeitos apenados, os quais parte da sociedade renega.

Pensar uma educação para pessoas privadas de liberdade é articular algo diferente do que já está posto, porque as pessoas que estão na modalidade EJA são pessoas advindas de um processo de exclusão do sistema dito “normal” de educação. Vale salientar que o processo de exclusão tem várias ramificações, tendo em vista que os direitos à saúde

também são negligenciados, se antes do contexto pandêmico é realidade as pequenas rebeliões para serem atendidos os seus direitos. Assim, é preocupante pensar as condições em que se encontram esses sujeitos na pandemia. Direito a saúde e educação são inalienáveis e integram pautas sociais que caminham juntas.

Gadotti e Feitosa (2018) apontam que “[...] os jovens e adultos continuam sendo vistos sob a ótica das carências ‘escolares’, como se precisassem de uma ‘segunda chance’ para assim frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o ‘tempo perdido!’” (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p. 141). Sendo que a EJA não deve ser para suprir as carências do ensino regular, pois a sua essência envolve uma dimensão muito mais ampla do que a defasagem escolar tendo como forte aliada a educação ao longo da vida que se propõe libertadora. Conforme Ireland (2011) no processo de ressignificação das histórias de vida dos educandos. Pois,

a educação ao longo da vida é, em si, uma educação libertadora; ferramenta que deve ser acessível a cada um, ela vai permitir compreender o porquê de se “estar aqui no mundo”, compreender seu mundo e sua representação de mundo. No que se refere à educação na prisão, os programas educacionais deverão, portanto, privilegiar mais um trabalho sobre este “estar aqui no mundo” do que um aprendizado de técnicas e competências; veremos também que esta aprendizagem de técnicas e de competências, com certeza necessária, somente será possível se for precedida do questionamento sobre este “estar aqui no mundo” e... com ele! (IRELAND, 2011, p. 44)

À luz das reflexões de Ireland (2011) os sujeitos privados de liberdade devem ser instigados(as) nas práticas educacionais a voltar-se o olhar a compreensão do mundo que envolve, desde questões de identidade, o cuidado de si, a relação de alteridade dentre outras. E reconhece a importância e necessidade dos aprendizados técnicos e competências, mas dá uma conotação de importância do conhecimento do mundo precedendo as técnicas e competências. Neste sentido, fica ainda mais explícita a importância da educação ao longo da vida que a UNESCO (2010) define:

Educação e aprendizagem ao longo da vida “denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo.” (UNESCO, 1976, p. 2, *apud* UNESCO, 2010, p. 13)

A educação das pessoas privadas de liberdade deve partir do pressuposto de que tais sujeitos são agentes da própria educação. Educandos que independente da condição em que se encontram têm potencial para aprender e cujas aprendizagens são múltiplas, independente da idade, classe social, ou etnia. Portanto, conforme explicitado pelo documento da UNESCO, acima, que sejam dadas todas as oportunidades para que aconteça tais condições de desenvolvimento humano dos sujeitos em questão.

Para pessoas privadas de liberdade não é apenas o processo de escolarização que importa, mas a formação do sujeito através de diferentes aprendizagens que lhes aportem os enfrentamentos para com bases de produção material de viver. Para isso é preciso romper com mecanismos sociais de marginalização e insuficiência de formação e de oportunidades, dos quais o analfabetismo é uma que ainda tanto afeta o sistema educacional brasileiro.

Sobre a questão, na fala a seguir de Ana Beatriz, foi tecida a reflexão de como é a experiência de formação escolar no presídio. Ao ser questionada se gosta da escola Ana Beatriz relata as mudanças que a escola causou na sua formação ao afirmar:

Gosto porque assim, espairoce muito a mente da pessoa, outra que quando eu entrei aqui eu nem sabia escrever meu nome, coisa que eu não tava fazendo. Sei ler algumas coisas. Às vezes eu vou para a escola, as vezes não vou, depende da vontade de ir. Mas eu acho a escola muito boa. (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, ANA BEATRIZ. Entrevista I. [set.2018]).

Nesta fala, constata-se que Ana Beatriz afirma gostar da escola do presídio e que a escola teve um resultado positivo no âmbito de sua leitura e escrita. Ela ainda ressalta que a escola é muito boa, no entanto observa que suas idas à escola são esporádicas. Dessa forma faz-se pertinente arrazoar, pois se a escola é boa, se ela teve bons resultados ao frequentar e nas suas palavras ela demonstrou gostar da escola, por que então ela não tinha uma frequência assídua? É uma indagação oportuna para refletir os desafios da frequência escolar dos educandos da EJA em situação de privação de liberdade e uma questão que pode ser melhor debatida por equipes docentes de Escolas de EJA para além dos espaços de privação de liberdade.

Maeyer (2013) colabora para um melhor entendimento sobre a oferta e a procura da educação de jovens e adultos no cárcere quando afirma que,

A problemática da oferta e da procura em educação dos jovens e adultos no cárcere é complexa. Há alguns anos, verificamos que, em geral, a maioria dos jovens e adultos que buscavam se inserir em algum programa educacional ou educativo no cárcere eram aqueles que já tinham um nível de educação elevado – por vezes muito elevado. Para outros, apesar das oportunidades, os que se situavam mais distante, ficavam afastados delas. (MAEYER, 2013, p. 36)

Como acreditar que a educação pode vir a fazer diferença dentro de um ambiente tão hostil? O próprio descrédito gerado pelas relações anteriores com a escola reforça a ideia de que: se fora do presídio não deu certo naquele ambiente também será inviável. Além disso, o não entendimento de que elas têm potencial de aprender e a ausência de uma autoestima pode impedir de frequentarem a escola. Desse modo, outras leituras apontam formas de repensar a EJA na tentativa de melhor acolher os diferentes contextos e condições para os sujeitos dessa modalidade. Pois:

[...] uma nova política pública de EJA precisa ter mais clareza das condições de vida desses jovens, adultos e idosos que frequentam nossos cursos. Há variadas e diversas situações vividas que fazem com que eles interrompam os estudos, inviabilizando cursos e programas para essa modalidade da educação básica. Uma estratégia é ressignificar o conceito de evasão em EJA, buscando incidir sobre suas causas e criando uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos. É preciso trabalhar a autoestima do aluno que acha que “não consegue aprender mais” e investir fortemente na motivação. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p.141).

Assim, a partir das corroborações acima quanto à autoestima, o educando precisa sentir-se estimulado a aprender, sentir-se capaz, estabelecendo sentidos quanto à sua jornada de aprimoramento também para si. Este ponto está objetivamente ligado à saúde mental como dimensão necessária para enfrentar os desafios de aprendizagens de jovens e adultos, sobretudo em contextos de eventuais ameaças aos equilíbrios biopsíquicosociais em contextos de pandemia e sob condição de restrição de direitos básicos à vida.

No aspecto do ensino é preciso utilizar metodologias humanizadas/libertadoras que contemplem a realidade dos educandos, alinhando a essas metodologias questões centrais sobre as condições que vivem cada grupo da EJA, na tentativa de tornar a educação para esses sujeitos interessante, despertar sua curiosidade, seu desejo em aprender e suas capacidades de problematizações. Importa problematizar com as mulheres nos momentos

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

pedagógico-letivos questões relativas à desigualdade social, criminalidade, as condições de exploração que o tráfico causa, bem como a condição social das comunidades marginalizadas. Temáticas que perpassam as vivências das detentas, haja vista que o fazer educação para a liberdade nestes espaços envolve essencialmente a consideração de tais aspectos. O que pode ser exponencialmente comprometido em condições sociais em contextos de pandemia.

Outra dimensão a ser pontuada na fala de Ana Beatriz é a questão da educação sendo vista como uma forma de distração, para espairecer a “mente”. A educação em diferentes espaços precisa estar atenta para não se converter apenas em mero espaço de distração, ou de disciplinamento e docilização dos corpos das mulheres ou homens em privação de liberdade, perdendo a sua perspectiva de direito humano e de dever do Estado.

Vitória, por sua vez elucida elementos que potencializam o entendimento da educação enquanto direito humano, ao ser questionada se gostava da educação oferecida na cadeia, apresentou uma resposta que chamou atenção pelos detalhes que ela apresenta:

Gosto. A educação aqui é de primeiro mundo, eles são treinados, fazem o que pode, só que muitas delas não querem, se recusam de ir pra aula, mas os professores ensinam divinamente bem, pra mim. Eu não sei o motivo que levam elas a não vir, muitas acham que aqui acabou depois que chegam aqui. Eu acredito que seja assim, eu até incentivo na aula, para elas participarem. Além da remição fora aprender. Eu mesma, tem coisas que a gente aprende na rua, que eu mesma só fui aprender aqui. A qualidade é muito boa, eles são pontuais. Os conteúdos são diferenciados lá da rua, eles passam os conteúdos que não sejam pesados para a mente uma coisa que dê pra gente participar e consiga ter um resultado positivo. Eu acho bom, porque tem gente que tem dificuldade e se os conteúdos forem os mesmos lá da rua vai ter gente que não vai entender pra mim, mesmo não há diferença porque você tem que ter força de vontade, querer e gostar, porque se não gostar não serve de nada, como é que você faz uma coisa que não gosta? Pra mim, você tem que ir pra escola porque gosta. Ou você vai só pra escola pela remissão? Ou para ouvir o que o professor tem a dizer? (Trecho de entrevista concedida pela presidiária, VITÓRIA. Entrevista VIII. [set.2018]).

Quando Vitória afirma que a educação é de primeiro mundo e logo em seguida fala que teve coisas que não aprendeu na escola que frequentou fora da cadeia e conseguiu aprender na escola da cadeia, traz um sentido positivo atribuído a escola da cadeia. O que também é proferido a partir de um sentimento de satisfação e até de gratidão por ter aprendido. Por outro lado, quando ela fala da qualidade e dos conteúdos serem

diferenciados, de não serem “pesados para a mente”, supõe-se que essa nomeação de “pesado” pode ser atribuída às experiências negativas da escola anterior ao cárcere. Pois em seguida vem sua afirmação de que os conteúdos sendo menos pesados possibilitam a participação. Essa constatação corrobora na direção de melhor entender como se efetuam as práticas de ensino na cadeia, neste sentido é preciso compreender a importância da EJA nestes espaços. Segundo Onofre (2015, p. 250) ressalta:

Considerando a importância que tem na EJA o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica. Não se trata de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os envolvidos ressignificam as experiências das quais participam.

Os conteúdos são parte do processo pedagógico, não como uma fórmula ou algo imposto, mas que devem ser construídos. No caso da educação para pessoas privadas de liberdade é interessante que os conteúdos se relacionem com as vivências das mulheres, que sejam interdisciplinares, haja vista elas precisarem apropriarem-se de condições de aprender a aprender os conteúdos da escola e da vida como elementos de qualificação de seus modos de ser, estar e contribuir nos processos de sociabilidade humana.

Conforme Onofre (2015) deixa evidente, o processo de ressignificar e transformar as experiências – mesmo as experiências de cada educanda(o) são subjetivas – ocorre dentro de um contexto com interferências diversas a ponto de moldar mentalidades, conformar corpos no caso da educação no cárcere.

Quando se analisam as formas de ensino encontradas nas salas de aulas dentro ou fora do presídio não há muita diferença no processo de ensino. Embora se reconheça a importância e as especificidades da EJA, pouco se têm avançado no cotidiano. Refletir a respeito da essência do problema é pertinente e Paro (2014, p. 22) auxilia quando fala sobre método de ensino.

O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo a uma apresentação ou exposição de *conhecimentos e informações*, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e educando. Por isso, em lugar de levar em conta os três elementos do processo (educador, educando e conteúdo) e suas mútuas relações, para procurar organizá-las e criar as opções metodológicas de cada situação, o que se faz é concentrar as atenções apenas no conteúdo. As iniciativas didáticas consistem, então, em dispor e organizar esse conteúdo da maneira mais adequada a sua explicação pelo mestre e a sua compreensão e apreensão pelo aluno. Não

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

faltam aqui as tradicionais máximas de se partir do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Mas, as opções didáticas não são ditadas por características do educando ou do educador, e sim do conteúdo: conhecimentos mais complexos, por exemplo, precisam ser desmembrados em parcelas mais simples para serem apreendidos. O que prevalece, entretanto, é o contexto da explicação. O educador é, no fundo, um explicador de conteúdo.

As constatações de Paro (2014) evidenciam que o foco do processo de aprendizagem ainda está no ato de ensinar condicionado ao conteúdo, desviando das educandas(os) e educadoras(es) que são fundamentais no processo de aprendizagem. Dessa forma, pensar a estrutura dos conteúdos para pessoas privadas de liberdade na modalidade EJA, torna-se complexo porque demanda inclusive repensar as tradicionais práticas de expor conteúdos exige uma vinculação direta para com o contexto no qual essas educandas(os) estão inseridas. Desse modo, quem melhor que as pessoas privadas de liberdade para revolucionar seus processos educativos?

Sujeitos em processos de escolarização em espaços privados de liberdade precisam subverter as relações e condição de oprimidos que o sistema carcerário os confina. Isto, tanto para educando quanto em relação aos educadores. Freire (2001) corrobora nesta direção ao afirmar que,

quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? (FREIRE, 2001, p. 69).

As indagações apresentadas possibilitam cogitar que as alternativas para a educação em espaços de privação de liberdade devem ser construídas pelas pessoas que vivem esse processo, pois são as presidiárias e os presidiários que melhor entendem suas condições de opressão. Mas para que aconteça esse reconhecimento e reivindicação dos sujeitos em privação de liberdade é preciso que elas(eles) tenham consciência da condição de opressão, do que desencadeia as circunstâncias nas quais estão inseridas(os), e para isso é preciso libertarem-se das dependências em relação aos seus opressores^v.

A educação nestes espaços tem que abrir-se a um diálogo constante entre educadoras(es) e educandas(os) e construir uma base de reflexão, para assim revolucionar o ambiente no qual estão inseridas(os). Pois, como argumenta Freire (2015),

ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em

nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2015, p. 72-73).

Essa reflexão para atingir uma prática inclusiva de modo coletivo precisa de um diálogo constante e de organização em prol da libertação. Os objetivos dos oprimidos, no caso, as presidiárias, precisam estar definidos e estruturados e para isso a reflexão faz-se pertinente. Refletir não só as condições em que estão imersas, mas as causas e alternativas de libertação, bem como a educação enquanto ferramenta desse processo de libertação. Não pode se fazer útil apenas na sala de aula, uma vez que todo o fomento intelectual precisa ser posto em prática.

O ponto de partida para a iniciativa prática precisa ser estimulado ou sensibilizado entre as mulheres encarceradas que são as que mais sofrem o peso do encarceramento. Mas, esta não é uma responsabilidade apenas delas, e sim de um todo maior, seja das educadoras(es), carcereiras(os) e administração do presídio em geral. Essa compreensão da responsabilidade coletiva serve de apontamento para resolver o problema da individualização da responsabilidade humana no contexto pandêmico, de como pensar estratégias de resistências quando o inimigo não é apenas o vírus, mas as relações desumanizadas a partir, inclusive, de suas estruturas e orientações políticas.

Quando foi perguntado à professora Maria qual seria a diferença da Educação oferecida na cadeia para a oferecida nas escolas convencionais ela respondeu:

É nas escolas convencionais, eles cumprem uma carga horária de quatro horas por dia e no sistema prisional já é reduzida, pois o sistema só permite duas horas por dia. A gente de certa forma enxuga os conteúdos de certa forma, eu pelo menos tento trabalhar a partir da necessidade delas, a minha turma, por exemplo, tem dificuldade de leitura e escrita, eu dou mais ênfase na leitura e na escrita, porque é o ponto fraco delas, a maioria não estudou estar ali dentro a primeira vez como aluna em uma escola. Então eu vejo a diferença é justamente a forma que a gente trata o ensino regular a gente passar por mais dificuldades, elas são mais compreensivas, são mais participativas, a gente procura também textos reflexivos para serem trabalhados em sala de aula, então assim, a educação no sistema prisional ela visa a ressocialização. (Trecho de entrevista concedida pela professora, MARIA. Entrevista XIII. [out.2018]).

Quando Maria fala em “enxugar conteúdos” e das dificuldades das educandas, é até compreensível, visto que o horário é de fato reduzido sendo preciso fazer uma seleção dos conteúdos e um planejamento engajado a partir das dificuldades das educandas.

No entanto, a inserção de textos reflexivos, sendo trabalhada à parte dos conteúdos gerais, representa um problema. Pois a tarefa de ampliar a compreensão de uma educação baseada no pensamento crítico, na construção da cidadania, no empoderamento, no engajamento político, bem como outras dimensões do desenvolvimento social, não é algo que tenha que ser discutido e aprendido à parte de todo o processo de escolarização. Especialmente no tocante ao domínio do conteúdo programático como patrimônio cultural devido.

Essas dimensões têm de estar inseridas em consonância com a essência da temática abordada. A título de exemplo ao se estudar matemática dentro dessa disciplina pode-se discutir os materiais que para serem construídos precisam de cálculos, medições, pode-se discutir sobre a realidade socioeconômica de cada presidiária; tentar alinhar a leitura e escrita à história e às histórias de vidas delas; levá-las a refletir sobre o passado e como ele influencia no presente, ou o que há de positivo e negativo em uma mesma condição ou vetor. Problematicar assim as questões dialogicamente.

O contexto da pandemia do Covid-19 necessita também ser usado como tematização para problematizar vários desdobramentos sociais, um deles é a discussão sobre a indústria farmacêutica, o porquê não há um investimento em políticas preventivas e como a lógica do capital opera neste cenário pandêmico. A problematização relativa à necropolítica^{vi} é uma questão possível nesse cenário pedagógico, outro aspecto é como a fragilização de serviços já precários como dos entregadores se acentuaram na pandemia.

Nesta direção o Covid-19 tem ensinado que tudo está conectado, imbuído de sentidos e intencionalidades, causas e efeitos, as ações humanas são políticas. Viver bem envolve cuidados de si, bem como cuidados coletivos relações de alteridade e empatia com o outro, e dentro das condições precárias sociopolíticas que a humanidade está imersa é desafiador, se faz pertinente destacar a importância da formação, do pensar crítico no processo de aprendizagem escolar, não separar o que aprende na escola das aprendizagens da vida, pois, são indissociáveis, para que assim possa nestes espaços formativos serem construídas bases de conscientização.

Considerações finais

Em resposta ao objetivo desta produção pode-se circunstanciar que o ensino para mulheres privadas de liberdade necessita ser trabalhado como meio de formação para a

emancipação humana, tendo em vistas as práticas sociais em expressão de liberdade; bem como para a constituição de bases pelas quais o pensamento crítico dos sujeitos sociais possa ser qualificado.

Outro aspecto que o texto se propôs em refletir esteve no que concerne às implicações do ensino para mulheres em situação de privação de liberdade, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a necessidade de metodologias libertadoras que contemplem a realidade que as mulheres estão inseridas e os desafios da ressocialização evocados a partir dos relatos das detentas, contextualizados aos conhecimentos apreendidos, foram aspectos estruturantes que a pesquisa envidou. O que se torna ainda mais necessário para as práticas pedagógicas sob contexto de pandemia, no qual a afirmação e consolidação de direitos tanto se exponencializam em necessidades.

As dinâmicas e desafios de práticas de ensino na cadeia feminina de Cajazeiras-PB apontam para carências estruturais de formação continuada de dirigentes e educadores envolvidos em processos e políticas educativas no Estado da Paraíba quanto aos ideários de se ensinar e aprender em espaços de privação de liberdade, considerando demandas vinculadas à educar como prática para a liberdade. O que implica em problematizações e bases de se ser, sentir, comportar-se e atuar em vínculos emancipatórios para a sociabilidade humana, necessariamente trabalhada pela EJA.

Referências

ALESSI, GIL. Sem visitas nem acesso a advogados, presos temem coronavírus. Primeira vítima morre em cadeia do Rio. **El País**. São Paulo, 17 abr de 2020. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-17/sem-visitas-nem-acesso-a-advogados-presos-temem-coronavirus-primeira-vitima-morre-em-cadeia-do-rio.html> >. Acesso em: 14 de out de 2020.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Medidas de combate ao covid-19**: Painel de monitoramento. Disponível em: < <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieThhMjk5YjgtZWQwYS00ODlkLTg4NDgtZTFhMTgzYmQ2MGVliwidCI6ImViMDkwNDIwLTQoNGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> >. Acesso em: 13 de ago de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Monitoramento semanal do COVID-19**. Disponível em: < <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/Monitoramento-Semanal-Covid-19-Info-28.8.20.pdf> >. Acesso em: 13 de ago 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Federal. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. INFOPEN. Dezembro de 2014. Disponível em:

Práticas pedagógicas no ensino com mulheres privadas de liberdade e suas imbricações para o contexto de pandemia

<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/bases-de-dados/bases-de-dados> .

Acesso em: 30 jun 2018.

CARNOY, Martin. **Reinventando Freire**: A práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/ Stanford Graduate School of education, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: GADOTTI, Moacir;

HARVEY. David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. Trad. Cauê Seigner Ameni. **Jacobin**. São Paulo, 21 mar de 2020. Disponível em: <

<https://jacobin.com.br/2020/03/politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/#:~:text=Como%20argumenta%20o%20ge%C3%B3grafo%20marxista,p%C3%ABlica%20na%20escala%20do%20coronav%C3%ADrus> > Acesso em: 14 de out de 2020.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MAEYER. Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/edu_realidade . Acesso em: 15 fev. 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere II**: entender a natureza para o ser humano e o seu mundo. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: Unesco, 2010.

VARGAS, Mateus. Prazo de validade pode levar governo federal a jogar fora 6,8 milhões de testes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2020. Metrólale, p. A17.

Notas

ⁱ Pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulado “Educação entre celas e grades: vivências e práticas pedagógicas na cadeia feminina de Cajazeiras-PB”. Defendida na Universidade Federal de Campina Grande.

ⁱⁱ A despeito de testes para diagnóstico de Covid-19 terem, negligentemente, estarem prestes a vencer sob responsabilidade de estoque da atual gestão do governo federal, conforme amplamente noticiado também por Vargas (2020), disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,prazo-de-validade-pode-levar-governo-federal-a-jogar-fora-6-8-milhoes-de-testes,70003523522> Acesso em 22 nov. 2020.

ⁱⁱⁱ Foram utilizados pseudônimos para os sujeitos da pesquisa, a escolha dos pseudônimos ficou a critério de cada entrevistada(o).

^{iv} Rua é o termo que a entrevistada utiliza para se referir à cidade fora da cadeia.

^v Libertar-se das amarras da opressão, na direção do que Freire (2015) propõe envolve romper com a condição de ser menos, imposta aos oprimidos no seu processo de desumanização.

^{vi} Necropolítica: [...] as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Tentei demonstrar que a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte. (MBEMBE, 2018, p. 71)

Sobre os autores

Miryan Aparecida Nascimento de Souza

Pedagoga – UFCG. Mestranda – UFPB. miryan.13@hotmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5552-6101>.

Wيامa de Jesus Freitas Lopes

Pedagogo. Mestre em Educação - UFPA. Doutor em Educação - UFSCar. Docente da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores da UFCG. Rua Teófanés Maria, 50 - Alto da Candelária - São Vicente RN. 59340-000. wيامa.jesus@ufcg.edu.br - 83 99914-2019. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1787-3636>.

Recebido em: 25/08/2021

Aceito para publicação em: 18/10/2021