

REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: EXPERIÊNCIA EM UM PRESÍDIO FEMININO

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i1.44350>

Fabiana Moura Maia Rodrigues*

*Universidade Federal Fluminense – UFF. fmaiarodrigues@hotmail.com

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre práticas e concepções pedagógicas na educação de jovens e adultos em privação de liberdade na perspectiva da educação enquanto um espaço de humanização em oposição a desumanização fabricada nas prisões. O debate sobre o direito à educação e sua efetivação se propõe a questionar a baixa oferta e a grande demanda por escolarização no sistema penitenciário e caminha no debate do papel da educação na privação de liberdade e das questões norteadoras de práticas pedagógicas que reconheçam os imperativos e a diversidade da educação escolar nesse contexto. Apresentamos uma experiência de atividade realizada em uma escola inserida em uma unidade prisional feminina que se fundamentou nos pressupostos da Educação de jovens e adultos. Por fim, concluímos que a educação nas prisões já é um direito mas que precisa ainda ser garantido, e precisamos romper com os entraves e discursos que pautam a educação nas prisões a partir de uma perspectiva instrumental e funcional na garantia da ressocialização para pensarmos numa educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; privação de liberdade; concepções pedagógicas; mulheres presas.

Abstract: Reflections on pedagogical conceptions in the education of young people and adults in detention space: experience in a female prison. The present article intends to reflect on practices and pedagogical conceptions in the education of young people and adults in deprivation of freedom in the perspective of education as a space of humanization in opposition to the dehumanization made in the prisons. The debate on the right to education and its effectiveness aims to question the low supply and the great demand for schooling in the penitentiary system and it is based on the debate about the role of education in the deprivation of liberty and the questions guiding pedagogical practices that recognize the imperatives and the diversity of school education in this context. We present an experience of activity carried out in a school inserted in a female prison unit that was based on the presuppositions of the Education of young people and adults. Finally, we conclude that education in prisons is already a right but still needs to be guaranteed, and we must break with the barriers and discourses that guide education in prisons from an instrumental and functional perspective in guaranteeing resocialization to think about an education throughout life.

Keywords: Education of young people and adults, deprivation of liberty, pedagogical conceptions, women in prison.

Introdução

Aqueles que roubam, nós os prendemos; aqueles que violam, nós os prendemos; aqueles que matam, também são presos. De onde vem esta estranha prática e o curioso projeto de encarcerar

para corrigir. A prisão deve ser recolocada na formação de uma sociedade de controle. A penalidade moderna não ousa mais dizer que ela pune os crimes; ela pretende readaptar os delinquentes.
(FOUCAULT)

Atualmente vivemos um contexto social em que a criminalidade, o encarceramento e a pobreza se inter-relacionam e produzem números assustadores de uma massa carcerária marcada pela exclusão dos direitos humanos básicos. Nos debatemos com a ideia de que se não construirmos mais escolas seremos obrigados a erguer presídios, numa relação direta entre a falta da educação escolar com a produção da criminalidade, porém essa associação não pode e não deve ser direta mas perpassada e problematizada pela reprodução e perpetuação da desigualdade social e da negação dos diferentes direitos humanos a um percentual significativo da população. Nesse sentido, Ireland (2011) reconhece que a desigualdade econômica é geradora da exclusão social e do aumento dos grupos mais vulneráveis, o que acentua a violência e a criminalidade, porém Wacquant (2001) aponta que o grande aumento do índice de encarceramento não foi acompanhado pelo aumento nos índices de criminalidade. No Brasil, em 2016, existiam mais de 726 mil pessoas privadas de liberdade, se compararmos com os dados de dez anos atrás verificamos um aumento de 55% no número de pessoas presas.

É a partir desse cenário de encarceramento em massa e de negação dos direitos humanos que pretendemos pensar a educação e sua efetivação em espaço de privação de liberdade. Ancoramos-nos no debate sobre as finalidades da educação nas prisões e apresentaremos o relato de uma experiência de prática pedagógica numa unidade escolar inserida numa penitenciária feminina no estado do Rio de Janeiro que fundamentou-se nos pressupostos aqui debatidos no seu planejamento.

As reflexões e pesquisas sobre a Educação em espaços de privação de liberdade têm produzido nos últimos anos muitos apontamentos e encaminhamentos sobre o tema. A questão da educação nesses espaços como direito é reconhecida em diferentes marcos legais, como a Constituição de 1988, a Lei de Execução Penal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 de 1996, entre outros, e também entre diversos autores que pesquisam a temática. Tanto os marcos legais quanto os pesquisadores apontam que independente de objetivos, representações ou finalidades a educação deve ser entendida e tratada como um direito básico a ser garantido nas prisões¹.

Esse reconhecimento já está posto, entretanto, precisamos caminhar na efetivação e na operacionalização desse direito. Desde 2005, quando da criação da Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade – SECAD que assumiu o compromisso de implementação de uma política nacional para educação nas prisões, os estados foram chamados a contribuir e sistematizar políticas e planos que garantissem o direito à educação em espaços de privação de liberdade. Assim em 2012 foram apresentados os Planos Estaduais de Educação nas prisões em decorrência do decreto nº 7.626 de 2011 que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Entre os anos de 2012 e 2016 quase todos os estados apresentaram os seus planos com as diretrizes norteadoras para a implantação e/ou manutenção da educação nas prisões em seus estados, além de diagnósticos, avaliações e estratégias de formação e financiamento.

A análise desses planos pela vertente da organização da educação escolar apontou que em todas as unidades da federação que apresentaram seus planos, a oferta está muito aquém

¹ Sobre o tema ver Julião (2013; 2014; 2016; 2017; 2018), De Maeyer (2011; 2013; 2018), Muños (2011), Scarfó (2009; 2011) e Silva (2011).

da demanda. A média de atendimento escolar estava em torno de 13% do efetivo carcerário em um cenário que o público é composto por sujeitos que tem em si a marca do fracasso e/ou da evasão escolar. Quase 70% (BRASIL, 2016) das pessoas presas têm um percurso escolar inconstante e não terminaram a educação básica, ou seja, a maior parte dos sujeitos privados de liberdade, por motivos que não cabem nesse artigo, não completaram o seu processo de escolarização.

A breve apresentação desse contexto demarca a necessidade urgente da efetivação do direito à educação nas prisões. Nesse sentido, foi elaborada as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, que reafirmou o direito à educação e fortaleceu a obrigação da articulação entre as secretarias e diferentes órgãos da administração pública com a legislação educacional vigente. Essas Diretrizes foram divididas em três eixos (Silva 2011), o primeiro organizou a gestão e a mobilização em torno da administração, o segundo se ocupou da importância da formação e valorização dos profissionais da educação e por fim o terceiro eixo destacou os aspectos pedagógicos. Para a efetivação do direito à educação ainda precisamos caminhar no debate desses três eixos, porém nos limites desse artigo vamos dialogar com o terceiro eixo, que no documento, conforme Silva (2011) buscou articular os fundamentos conceituais e legais da modalidade da Educação de Jovens e Adultos com os paradigmas da educação popular. Desejamos somar aos debates sobre as práticas e concepções pedagógicas na prisão o nosso olhar e experiência.

Os caminhos para uma educação nas prisões

Pensar e dialogar sobre caminhos é admitir que não existe uma única direção na garantia do direito à educação nas prisões; é reconhecer as diferentes possibilidades de construção educacional e pedagógica. Uma educação na prisão tem o potencial de manutenção ou de transformação conforme o olhar e a concepção dos sujeitos que vivenciam esse processo. A educação pode ser encaminhada como um espaço de conformação e de aprendizagem das melhores maneiras de sobreviver ao aprisionamento, como potencializador de outros direitos (Ireland, 2011), também como transmissão de um saber historicamente produzido, ou como construção de conhecimentos e mesmo como uma educação que abarque essas e outras dimensões. O que todos esses caminhos têm em comum, porém, é a privação de liberdade e, segundo De Maeyer (2013), a prisão é antieducativa, mas pode ter na escola um caminho para se transformar em espaço educativo, mas alertamos que para isso é necessário que seja organizada e administrada pelas secretarias de educação de cada estado.

Prisão e a escola, duas instituições que, a princípio, tem um papel pedagógico antagônico e paradoxal. Uma se constitui como um espaço de exclusão e negação de direitos, subjetivação dos sujeitos, enquanto a outra como premissa do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos e construção da autonomia daqueles que constituem esse espaço. No entanto, ambas as instituições estão obrigadas pela legislação a conviver com todas as suas diferenças pedagógicas e culturais em um mesmo contexto social, físico e material.

Essas contradições podem começar a serem compreendidas a partir da análise da finalidade de cada uma das instituições. A prisão tem como um de seus pressupostos a reeducação dos sujeitos privados de liberdade para a sua “nova” vida em sociedade, ancorados na reclusão, no castigo, na punição e no afastamento das relações extramuros. Conforme destaca Perrot (1988 apud Breitman, 1989, p. 194), “a prisão assume uma tripla função: punir, defender, a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirando o temor ao seu destino, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade no nível

social que lhe é proposto”. No entanto, não devemos compreender a pena de privação de liberdade como um rompimento e uma descontinuidade do espaço-tempo extramuros, um tempo a parte que congela o presente e o futuro e que impossibilita aprendizagens positivas, é a partir dessa leitura do espaço-tempo intramuros que a escola deve possibilitar que as aprendizagens se processem como um contínuo e na perspectiva de uma educação ao longo da vida.

Essa escola e essa educação que propomos com base nos estudos de De Maeyer, encontra limites ao estar inserida numa instituição total. Apesar dos avanços teóricos ainda vivemos sob o paradigma da prisão como uma instituição total e que atua na produção de subjetividades dos que se encontram privados de liberdade². Com isso, todas as atividades e os diferentes aspectos da produção da existência dos sujeitos são vivenciados nesses estabelecimentos e impactam a subjetivação das identidades, ou como afirma Goffman (1999), produz a mortificação do eu - segregação, isolamento e desconstrução das bases/territórios culturais e comportamentais dos sujeitos aprisionados. O interior da prisão estabelece um processo de socialização que permite a apropriação dos apenados de uma cultura prisional, que é permeada pela “angustia do imprevisível” e tem na violência um recurso para resolver os conflitos (Penna, 2011, p. 136).

Mediante essa contradição e dos paradoxos que aparentemente se apresentam nessa relação, a educação assume um papel de quebrar os paradigmas e possibilitar que os diferentes sujeitos que se relacionam no processo ensino-aprendizagem e de execução penal se apropriem do seu papel pedagógico na construção das potencialidades dos privados de liberdade como cidadãos de direitos. Ireland (2011, pg. 23) nos alerta que precisamos compreender a relação do direito à educação com os demais direitos humanos, para, ao “reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de ‘habilitar’ a pessoa privada de liberdade para sua reentrada na sociedade”.

A educação escolar ou não-escolar na prisão não deve se pautar pela finalidade de proporcionar a reentrada desses sujeitos na sociedade, reduzir a educação a esse espaço é não reconhecer o seu papel libertador e emancipador. Para Silva (2011, p. 92), a educação nas prisões deve ter como objetivo potencializar o “desenvolvimento de habilidade e capacidades para estar em melhores condições de disputar oportunidades socialmente criadas”. De Maeyer (2013, 2018) entende a educação na prisão como uma continuidade da educação já vivida, como parte de um processo contínuo de aprendizagens permanentes, que valoriza as diversas experiências e saberes, uma educação ao longo da vida que tem como ponto central os sujeitos que participam desse processo. Ireland (2011) destaca a aprendizagem e a educação ao longo da vida em diversos tempos e espaços diferentes.

Muñoz (2011) e Scarfó e Aued (2013), destacam que o papel da educação e da escola nos espaços de privação de liberdade deve ir para além de uma capacitação instrumental técnica, mas que tenha como foco uma educação em Direitos Humanos para a garantia dos direitos e a prevenção das violações a esses direitos, e ainda reconhece nessa educação a possibilidade transformadora individual e coletiva. Scarfó (2009) ainda assevera que a educação não deve apontar ao tratamento ou assistência penitenciária, “mas ao desenvolvimento integral da pessoa, para melhorar sua qualidade de vida, formar-se profissionalmente, ter acesso à cultura e dela desfrutar” (p. 110).

² Goffman (1999, p. 11) compreende a instituição total como estabelecimentos “de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Esses pesquisadores nos abrem caminhos e trazem reflexões para a construção de uma educação em prisões que tem como foco os sujeitos em privação de liberdade e nos fundamentam no embate contra o discurso do senso comum que imputa a educação nas prisões o papel principal de ‘ressocialização’, de ‘reingresso’ ou de ‘reentrada’ dos apenados na sociedade, e exigem da escola e da educação a resolução da contradição entre ensinar a esses sujeitos a vida em liberdade estando eles privados dela, ou seja, a escola deve “reensinar” a viver em sociedade num ambiente de privação de liberdade numa instituição total. A escola na prisão é perpassada por diferentes incoerências e é chamada a responder por questões que não tem como resolver sem a garantia dos demais direitos humanos.

Nesse trabalho e com base nesses autores apresentados entendemos que a educação e a escola nas prisões têm diferentes finalidades e objetivos, mas que o ponto de partida e o ponto de chegada é o sujeito que participa desse processo. Pensar a educação escolar nesse contexto é superar os paradigmas instrumentais e caminhar no sentido do paradigma humanista. Apontamos que essa educação é marcada pela dicotomia humanidade/desumanidade, a prisão objetiva a mortificação do eu, ou a desumanização e a escola deve pretender desenvolver a humanidade na perspectiva freiriana, de libertação, emancipação e transformação, ancorada nas questões éticas e políticas. Uma educação ao longo da vida que reconhece o saber acumulado dos alunos e valoriza a diversidade, que se propõe a romper com o preconceito e com os estigmas recorrentes no ambiente prisional.

A educação na prisão não deve negar o passado e o crime, mas deve ajudar aos educandos visualizar novas perspectivas, outras atitudes e projetos (De Maeyer, 2018). Para isso, cabe também a educação educar os demais sujeitos que atuam nesse espaço e transformar as prisões em espaços educativos. “El auténtico desafío consiste em transformar la prisión em um lugar de educación necessária [...]. Um lugar de educación donde cualquier evento, cualquier actividad represente uma oportunidad de aprender” (De Maeyer, 2018, p. 32).

É nessa perspectiva apresentada de dignidade, Direitos Humanos, humanização, cidadania e direito que apresentaremos um trabalho desenvolvido numa escola Estadual inserida numa prisão feminina no Estado do Rio de Janeiro. Reconhecer a especificidade do espaço-tempo e gênero na educação para privadas de liberdade nos demanda entender os marcos normativos que perpassam a educação. Para tanto, apresentaremos um breve panorama da mulher e a prisão, realidade vivida por essa professora e que impacta o planejamento das suas práticas e concepções pedagógicas e seus encaminhamentos na sala de aula.

Aprisionamento feminino

A contemporaneidade trouxe em seu bojo mudanças nas relações sociais e na luta pela igualdade de gênero, as mulheres passaram a assumir papéis até então considerados masculinos, como a participação efetiva no tráfico de drogas. Vivenciamos um aumento quantitativo no número de mulheres encarceradas que colocou o Brasil em quarto lugar entre os países que mais encarceram mulheres no mundo e em terceiro lugar em taxa de encarceramento a cada 100 mil habitantes. Em 2016³ o número de mulheres encarceradas chegou a 42. 355 ou 40 mulheres presas a cada 100 mil habitantes, atrás apenas dos EUA e da Rússia. Em apenas dezesseis anos houve um aumento de 455% de mulheres presas, um percentual muito maior do que o encarceramento masculino. Se comparados os números e

³ Dados mais recentes divulgados pelo Departamento Penitenciário do Ministério da Justiça.

percentuais, o quantitativo de mulheres presas ainda é insignificante em relação aos homens, mas com um crescimento preocupante.

Esse cenário nos incita a pensar sobre alguns encaminhamentos para o tratamento e a educação para as mulheres presas. Essas mulheres são invisibilizadas nas políticas de execução penal e não tem suas especificidades consideradas. O reconhecimento da vulnerabilidade social das mulheres presas foi ratificado pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as mulheres de 1994 e aprovada pela Organização Dos Estados Americanos. O documento em seu artigo nono indica que mulheres em privação de liberdade estão sujeitas à violência e cabe aos estados promover diferentes ações, inclusive educacional, no sentido da superação da violência e na garantia dos direitos.

Alguns avanços devem ser registrados nos últimos cinquenta anos no marcos protetivos das mulheres, inclusive das mulheres em situação de privação de liberdade (ALERJ, 2016). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher de 1979, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, estão entre os principais acordos e convenções no qual o Brasil é signatário e que se situam como importantes avanços na proteção das mulheres. No entanto, precisamos avançar no que se refere às mulheres privadas de liberdade, já que ainda não constituem parte significativa desses documentos, mas não podemos descartar a importância desses acordos internacionais no processo de reconhecimento da igualdade entre gêneros e das mulheres como sujeito de direitos, além da resignificação do conceito de violência ao ratificar que não está circunscrita a questão física, mas que abrange a violência sexual e psicológica.

Em 1955 foi assinada as Regras Mínimas para o tratamento de Presos, esse documento reflete o contexto histórico em que foi produzido, momento em que a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres ainda não tinha alcançado grande potencial na produção de leis e normas. Tanto assim que, mais de meio século se passaram e as normas foram revisitadas e atualizadas, originando as Regras de Mandela. Não houve por parte do legislador em 1955 a menção a educação nos espaços escolares ou não escolares. Já nas Regras de Mandela a educação e a profissionalização constam como meios de garantir a reintegração dos apenados à sociedade, porém sem reconhecer a especificidade da educação escolar e não escolar para mulheres.

Os objetivos de uma sentença de encarceramento ou de medida similar restritiva de liberdade são, prioritariamente, de proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência. Tais propósitos só podem ser alcançados se o período de encarceramento for utilizado para assegurar, na medida do possível, a reintegração de tais indivíduos à sociedade após sua soltura, para que possam levar uma vida autossuficiente, com respeito às leis.

2. Para esse fim, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem oferecer educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, inclusive aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, esportiva e de saúde. Tais programas, atividades e serviços devem ser oferecidos em consonância com as necessidades individuais de tratamento dos presos (BRASIL, 2016a).

Apesar das inúmeras conquistas presentes nos acordos e nos marcos legais, foi apenas em 2010 com o lançamento das Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e em medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras – Regras de

Bangkok pela Organização das Nações Unidas (ONU) que se deu pela primeira vez a elaboração de um acordo internacional que versou sobre as especificidades, as necessidades e os encaminhamentos para mulheres em privação e restrição de liberdade. As diferentes questões que perpassam em ser mulher e presa estão apresentadas nessas regras.

Regra 1: A fim de que o princípio de não discriminação, seja posto em prática, deve-se ter em consideração as distintas necessidades das mulheres presas na aplicação das Regras. A atenção a essas necessidades para atingir igualdade material entre os gêneros não deverá ser considerada discriminatória. (BRASIL, 2016b).

A formulação dessas regras fundamentou-se na importância da construção de outro olhar para a garantia dos direitos humanos básicos para as mulheres infratoras. O que nos chama a atenção é o debate quase inexistente sobre o processo educacional voltado para a superação das diversas questões que perpassam as relações de gênero nas prisões e na vida em sociedade, não podemos esquecer que a escola é espaço privilegiado para a desconstrução de paradigmas calcados no patriarcalismo⁴. Ao longo do tratado a educação se associa a questão da saúde, mais especificamente sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez.

Um importante documento em que a educação para mulheres aparece foi redigido na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em 1997:

As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da sua 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. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações (CONFINTEA V, 1997).

As normas brasileiras pouco destacam a importância de se desenvolver uma educação voltada para atender as especificidades das mulheres. A Constituição federal (1998) brasileira margeia a questão de gênero ao asseverar que as finalidades da educação são: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e garante o acesso à educação para todos. No entanto, é importante garantir a permanência e o reconhecimento das suas especificidades, da luta pela igualdade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que as contemplem como sujeitos da sua própria história e da história da sociedade e potencializem a desconstrução/reconstrução do papel da mulher na sociedade.

A Lei de execuções Penais insere a educação no âmbito da assistência penitenciária, mas não aborda a questão de uma educação de gênero e pensada para mulheres, assim como as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais também não versam sobre o tema, mas avança ao sinalizar a potencialidade da educação como emancipatória e descartar a ideia que assenta a educação como privilégio, corroborando as demais legislações que ratificam a educação como um direito para todos.

⁴ Patriarcalismo – Relações históricas e sociais que tem como base uma relação hierárquica entre homens e mulheres, ou como afirma Saffoti (1999, p. 143) é um “sistema masculino de pressão das mulheres”.

O Plano Nacional de Educação (2014) apresenta como suas diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, mais uma vez um documento oficial tangencia a questão de gênero e uma educação que respeite as diversidades e as lutas das mulheres.

Não podemos deixar de destacar que a questão de gênero e a luta das mulheres vivenciam alguns avanços importantes, temos o aumento significativo da participação das mulheres no processo educacional, porém como nos alerta Leoney (2013), apesar desse “acolhimento” a escola ainda reproduz e perpetua processos de hierarquização e de desigualdade social a partir de linguagem sexista, práticas cotidianas e currículos que ainda invisibilizam as mulheres. Ao pensarmos nas mulheres presas elas ainda sofrem por estarem confinadas em espaços prisionais que não foram construídos para atender as suas demandas, normalmente são presídios para homens adaptados ou não para receber as mulheres. Ou seja, elas vivenciam uma dupla forma de violação de seus direitos.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres publicado em 2013 destaca a educação como um “eixo fundamental para a construção de uma sociedade igualitária” (p.20). Nesse sentido, acreditamos que mesmo a escola sendo um espaço que reproduz as práticas e relações sociais, é também um espaço privilegiado para a resistência e a transformação da realidade.

Em 2014 foi instituída a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Brasileiro (2014) com o “objetivo de reformular as práticas do sistema prisional brasileiro, contribuindo para a garantia dos direitos das mulheres, nacionais e estrangeiras”. Essa política tem como uma de suas diretrizes o fomento a educação conforme a legislação educacional vigente sem expressar caminhos para uma educação que tenha como foco a desconstrução de uma educação que ainda hierarquiza e reproduz discursos que não reconhecem as mulheres e suas lutas. Ademais a política aponta a necessidade de garantir a formação e capacitação permanente para todos os sujeitos que atendem a mulheres em privação de liberdade e as egressas em assuntos tais como: identidade de gênero, sexualidade, gravidez, saúde da mulher, abordagem étnico racial, entre outros. Consideramos esse um importante avanço no debate sobre as mulheres presas, mas a temática da educação que tenha por objetivo repensar as questões de gênero ainda tangencia o documento. Propomos refletir como a escola a partir da prática de uma professora pode contribuir dentro da prisão para desconstrução da exclusão e hierarquização de gêneros.

Mulheres que nos representam

Segundo dados do relatório do Ministério da Justiça (Brasil, 2016) a maior parte do efetivo carcerário feminino é formado por mulheres jovens, 27% das mulheres tem entre 18 e 24 anos e 23% tem entre 25 e 29 anos, são em sua maioria negras 68% e com grau de instrução escolar baixo, esse é o perfil da maioria das alunas do colégio em que o projeto foi realizado. Assim, precisamos compreender que a ideia de juventude como um momento de transição para as responsabilidades da vida adulta (Carrano, 2007) não condiz com as jovens que encontramos nas salas de aula. O autor destaca que as condições de sobrevivência da juventude de baixa renda “demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude” (p.05).

Essa juventude feminina e que está privada de liberdade tem como marca o fracasso escolar, em algum momento da vida esse grupo foi abandonado pela escola, não que a escola os tivesse expulsado dos seus bancos, mas sim que as demandas dessa sociedade desigual dificultou e até impossibilitou que essas mulheres tivessem um caminho linear e contínuo de escolarização, por isso, preferimos adotar a ideia que o abandono é da escola e não dos

sujeitos, o nosso posicionamento busca desconstruir o discurso da meritocracia e da culpabilização individual pelos fracassos, entre eles o escolar.

Esse fracasso escolar é observado nos dados disponibilizados pelo Departamento Penitenciário, 45% das mulheres presas não completaram o Ensino Fundamental, 15% concluíram esse nível de ensino e 17% tem o Ensino Médio incompleto, ou seja, num contexto em que a maior parte das mulheres são jovens entre 18 e 29 anos, mais de 70% não terminaram a educação básica. De Maeyer (2013) reconhece esse fracasso escolar e lança um desafio a todos que se propõe a dialogar e pensar a educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade, como “apresentar aos detentos uma educação para toda vida como algo diferente do risco de um novo fracasso escolar?” (p.35).

Pensar sobre esse desafio é questionar as nossas práticas e concepções pedagógicas e curriculares e além da própria finalidade da escola, é também compreender que a superação do fracasso escolar demanda diferentes questões e diferentes sujeitos e instituições, como os problemas da formação e da valorização dos profissionais da educação, além do debate democrático sobre as finalidades da escola que conte com a participação da sociedade civil e dos diferentes sujeitos que se fazem presente na relação pedagógica nas prisões, incluindo os familiares dos privados de liberdade.

No entanto, algumas experiências individuais já caminham na tentativa de superação e entendem a importância de um planejamento que tenha como meta a “reflexão e a ação sobre a realidade” (Freire, 1968). Como exemplo e como sugestão de caminho, apresentamos a experiência de uma professora de História em uma unidade escolar inserida numa penitenciária feminina. O trabalho proposto fundamentou-se em autores como Freire e De Maeyer que partem da premissa de uma educação ao longo da vida, apontam a importância do conhecimento da realidade dos sujeitos e da valorização dos conhecimentos adquiridos nas suas experiências de vida. O alunado para quem a atividade foi pensada e desenvolvida é composto exclusivamente por mulheres que, conforme Lagarde (1997, p.647), “estão presas e diversas são suas prisões na sociedade e na cultura pelo simples fato de serem mulheres num mundo patriarcal, e todas dividem a prisão constituída por sua condição de gênero”. Portanto, partiu-se de uma realidade concreta, a prisão feminina que é marcada pelas questões de gênero e pelo patriarcado que renega a mulher presa ao esquecimento e a desqualificação (MORGA, 2001). O espaço prisional feminino é marcado pela “desatenção para com as necessidades das mulheres presas e faz dos presídios femininos unidades de segunda linha, ou seja, reproduzem o lugar de submissão e descaso que as mulheres ainda ocupam em vários setores da sociedade” (ALERJ, 2016 p. 18). Então pensar a educação e a prática pedagógica em presídios femininos é compreender o processo duplo de exclusão, por ser mulher e ser presa e criar possibilidades de transformação e de emancipação dessas mulheres.

O trabalho desenvolvido buscou ter como fundamento teórico as principais discussões realizadas nesse artigo e no reconhecimento de que uma educação nas prisões deve ser considerar o contínuo de aprendizagens das alunas, ou seja, a educação ao longo da vida. A experiência aconteceu no mês de março, e teve início com a comemoração do dia internacional das mulheres. Toda a escola se envolveu com os trabalhos, diálogos e reflexões sobre o papel da mulher na sociedade e os processos de luta pela igualdade de direitos, além do debate sobre a violência contra a mulher. Precisamos recordar que ao falar de violência não estamos nos remetendo apenas a violência física, mas compreendendo que existem outras formas simbólicas que afetam a condição de ser mulher na contemporaneidade, como a violência imposta pelos padrões de belezas eurocêntrico e que afeta a subjetividade dessas mulheres que em sua maioria são negras ou pardas, mas reconhecem a beleza e a representação do ser mulher em imagens de modelos brancas e magras, ideal de beleza da sociedade atual e que não representa a maior das mulheres presas ou não.

A ideia da pesquisa surgiu de um trabalho realizado pelas alunas para a comemoração do dia das mulheres e que tinha como símbolo de mulher brasileira algumas modelos e artistas de televisão que em nada representavam a diversidade étnica presente naquela sala de aula, majoritariamente formada por mulheres negras e pardas. O debate sobre tal fato permeou a construção coletiva do planejamento do trabalho que veio a se chamar “mulheres que nos representam”. A professora perguntou as alunas qual daquelas mulheres representavam cada uma delas, e para surpresa da docente todas as 10 alunas afirmaram que não se sentiram representadas pelo grupo exposto. Juntas, professora e alunas, elaboraram um planejamento com o objetivo de conhecer mulheres negras que foram importantes em seu tempo e descobrir suas histórias.

A ideia dessa atividade se fundou no que De Maeyer (2013, p. 36, grifo meu), afirma ao situar que a educação na prisão deve ajudar “a enxergar que é possível fazer outras coisas que ele [ela] é capaz de outra atitude, outros projetos e outras afeições”. Pretendia-se buscar outros referências e outras representações que potencializassem o resgate e a valorização da nossa herança afro-brasileira.

O desenvolvimento do trabalho teve que ser adaptado a realidade de uma escola inserida no sistema prisional que não possibilita o acesso ao computador e nem a internet para pesquisas. As adaptações metodológicas são necessárias para o planejamento e execução dos trabalhos e da prática pedagógica nas escolas que estão dentro das prisões, cabe ao docente criar estratégias para que os projetos possam acontecer. O caminho encontrado foi a professora apresentar vinte mulheres negras da História e uma pequena biografia de cada uma, as alunas deveriam escolher entre essas mulheres aquela que as representaria. Após essa etapa a professora fez um levantamento biográfico, coletou e imprimiu imagens das mulheres selecionadas pelas alunas, são elas: Dandara – mulher negra escravizada que lutou no quilombo dos Palmares; Aquatune – Filha do Rei do Congo que lutou contra os portugueses, foi escravizada e trazida para o Brasil onde fugiu e lutou pelo fim da escravidão; Tia Ciata – mulher negra que vivia na favela e é um símbolo de luta e do fortalecimento do samba no Rio de Janeiro; Leila Gonzalez – mulher negra, fundadora do Movimento Negro Unificado e militante da luta das mulheres negras; Carolina de Jesus – mulher negra com pouca escolaridade que escreveu sobre o seu cotidiano e teve o reconhecimento pela sua obra; Anastácia – mulher negra escravizada que lutou contra a escravidão.

As alunas utilizaram o material para pesquisa e elaboração de um breve resumo da biografia que ficou exposta na escola. A escolha de criar um espaço com a imagem e a biografia de cada uma das mulheres surgiu do debate entre as alunas que consideraram as informações e o reconhecimento dessas mulheres importante e que deveria ser dividido com todas as outras alunas e os funcionários da escola e do presídio. Ao longo das semanas foi possível observar que as alunas estavam certas e muitas pessoas pararam para ler e conhecer personagens da nossa história que foram silenciadas, por serem mulheres e negras, mas que mereceram um lugar de destaque e representaram aquelas alunas presas. O trabalho reverberou para o interior das celas a partir do debate sobre as questões étnicas e o papel das mulheres na história do Brasil.

Diferentes depoimentos das alunas demonstram a importância de trazer para a sala de aula a construção democrática do planejamento de um trabalho, as discussões de gênero e de etnia. Um desabafo em um desenho de uma mulher negra com um turbante na cabeça pode dimensionar a representatividade dessas mulheres com as alunas, “meu silêncio grita, meu olhar entrega, mas ninguém percebe, assim como deve ter acontecido com essas mulheres”. O reconhecimento da dor e da luta que essas mulheres vivenciaram impactou a aluna e esperamos que tenha possibilitado a certeza da construção de outras atitudes e outros projetos como De Maeyer (2013) nos alertou.

O trabalho desenvolvido contemplou alguns pressupostos da educação de jovens e adultos como a valorização do conhecimento do aluno, a participação dos alunos em todo o processo de construção, planejamento e execução, transferindo o protagonismo do docente para o discente em todas as etapas, pautou-se numa relação dialógica e respondeu a uma demanda da própria turma, atitude que De Maeyer (2013) acredita ser essencial para conter o fracasso escolar, planejamento baseado nas iniciativas dos próprios alunos para a construção das práticas pedagógicas, além de partir da exclusão vivida para potencializar a transformação e valorização. Uma aluna destacou que a importância do trabalho consistiu no reconhecimento de “mulheres que foram discriminadas, humilhadas, pisadas e que mesmo com tudo para dar ‘errado’, deram certo, um exemplo para seguir quando sairmos daqui”. Outra aluna afirmou que o trabalho trouxe o conhecimento de “mulheres que fizeram sua própria história e nos deixaram um legado de luta”.

No mais, o trabalho contemplou o atendimento a Lei 10. 639 de 2003 que alterou a LDBEN 9394 de 1996 e incluiu a obrigatoriedade da História e cultura afro-brasileira no currículo das escolas. A redação alterada do artigo 26 referendou que as lutas, as culturas dos negros e a participação e contribuição desses povos na formação da sociedade nacional seja resgatado, a isso acrescentamos a valorização da cultura e da história dos homens e mulheres negros no Brasil. Nesse trabalho buscamos resgatar e valorizar a contribuição silenciada pelo preconceito de mulheres negras na luta pelos seus ideais.

Considerações finais

Esse artigo se insere no debate das práticas pedagógicas nas escolas inseridas em unidades prisionais, mas sem pretender se ancorar em receitas e propor soluções, mas caminhou no sentido de inquietar professores e pesquisadores para que construam suas próprias práticas e pesquisas com novos olhares e leituras para a educação de jovens e adultos em espaço de privação de liberdade. Apontamos as contribuições de autores para pensarmos as questões que perpassam o trabalho na sala de aula e a relação entre professor e aluno num ambiente marcado pela violência e pela exclusão.

O reconhecimento da educação de jovens e adultos em espaços de privação e liberdade como um direito já está assegurado, porém a efetividade desse direito ainda precisa avançar, assim como o debate sobre as práticas pedagógicas e curriculares e a finalidade da educação. Nesse artigo não pretendemos esgotar o assunto, mas suscitar o debate e as demandas que perpassam a educação nas prisões para além do debate das políticas públicas.

Situamos a educação para os privados de liberdade para além de uma função ressocializadora, mas dentro de um contínuo, uma educação ao longo da vida. Nessa perspectiva entendemos que a escola tem o papel de humanização fundamental para a emancipação dos sujeitos que estão presos e vivenciam um espaço desumanizador.

Apresentamos uma experiência realizada numa escola inserida numa penitenciária feminina que pode apontar caminhos e ideias para práticas que coadunem com o que os diversos autores apresentados aqui debatem sobre a educação na privação de liberdade. Acreditamos ser um ponto principal para a construção de uma educação pautada na humanização e na emancipação o conhecimento da realidade dos sujeitos presentes no processo ensino-aprendizado e o estabelecimento de uma relação dialógica na sala de aula. Precisamos romper com os entraves e os discursos que pautam a educação nas prisões a partir de uma perspectiva instrumental e funcional.

Esperamos contribuir para o debate e a construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas e curriculares para a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de

liberdade, a partir da perspectiva de uma educação ao longo da vida que não separe o processo de aprendizado no tempo-espaço intra e extramuros.

Referências

- ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro). (2016). *Relatório Temático: mulheres, meninas e privação de liberdade*. Recuperado em 20 julho, 2018, de <http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/03/Mulheres.pdf>
- Breitman, M. I. R. (1989). *Mulheres, crimes e prisão: o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Carrano, P. (2007). *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n. 0, p. 1-108, ago.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2010). *Resolução CNE/CEB n. 2, 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. Brasília, DF.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1998)*. Brasília, DF.
- Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011 (2011). Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- De Maeyer, M. (2013). Educação na prisão não é mera atividade. *Revista Educação & Realidade*. 38(1), 33-49.
- De Maeyer, M. *Elementos universales constitutivos de la Educación em prisión*. (2018). In E. Julião. *Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul: questões, perspectivas e desafios*. (pp. 19 – 38) . Jundiaí: Paco Editorial.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goffman, E. (1999). *Manicômios, prisões e conventos*. (pp. 07-108). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ireland, T. (2011). Educação em prisões no Brasil. In T. Ireland (Org.). *EM ABERTO. Educação em Prisões*, 24(86), 19-39.
- La Garde, M. (1997). *Los cautiveros de las mujeres: madre esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Dirección General de Estudios de la Posgrado da Universidad Nacional Autónoma, 642-933.
- Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984*. (1984). Lei de Execuções Penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003* (2003). Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF.
- Leoncy, C. (2013). *Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

- Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (2016). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Brasília, DF.
- Morga, E. (2001). *História de Mulheres de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC.
- Muñoz, V. (2011). O direito à educação das pessoas privadas de liberdade. In T. Ireland (Org.). *EM ABERTO. Educação em Prisões*, 24(86), 57-73.
- Penna, M. G. (2011). Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In A. Lourenço, & E. ONOFRE, (orgs). *O espaço da prisão e suas práticas educativas*. (pp. 131-146). São Carlos: EDUFSCAR.
- Portaria Ministerial MJ e SPM nº 210, de 16 de janeiro de 2014 (2014a). Institui a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. Brasília, DF.
- Regras de Mandela* (2016a). Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.
- Regras de Bangkok* (2016b). Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.
- Saffioti, H I.B. (2005). Gênero e Patriarcado: a necessidade da violência. In M. Castillo-Martín, & S. de Oliveira, (orgs.). *Marcadas a Ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar* (pp. 35-76). Brasília: SEPM.
- Scarfó, F. *A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva*. In Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania (pp. 107-137). Brasília: UNESCO.
- Scarfó, F. & AUED, V. (2013). [El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel](#). *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1).
- Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (2013). *Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2013/2015)*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Silva, R. & Moreira, F. (2011). *O Projeto Político-Pedagógico para a educação em prisões*. In *EM ABERTO. Educação em Prisões*. 24(86), 89–104.
- UNESCO. (1999). Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro*. Brasília: SESI/UNESCO.
- Wacquant, L. (2011). *As Prisões da Miséria*. São Paulo: Jorge Zahar.