

EDUCAÇÃO NO CÁRCERE FEMININO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de *

OLIVEIRA, Suzianne da Silva de **

RESUMO

Neste artigo debate-se a formação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em cárcere feminino. O objetivo é refletir, a partir do recorte de uma pesquisa realizada em cárcere feminino, sobre a formação de educadores para atuação como docentes em escolas de presídios com jovens e adultos e sua relação com o currículo. As questões norteadoras são: que formação é necessária para o desenvolvimento de uma educação no cárcere feminino? Que concepção de educação e de currículo são fundamentais para a formação dos educadores de presídios, e, em especial, nos cárceres femininos? A investigação foi realizada com os seguintes sujeitos: duas professoras do ensino fundamental, duas coordenadoras pedagógicas e três egressas do Centro de Reeducação Feminina – CRF. Nesta pesquisa foram utilizados como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas com uso de gravador e observação *in loco*, com registro no diário de campo. Os dados foram sistematizados e analisados com técnicas de categorização da análise de conteúdo. Na pesquisa, como cuidado ético, apresentou-se o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) a todas as pessoas entrevistadas. Entre os resultados destaca-se que a educação no cárcere feminino, pela caracterização das mulheres atendidas, precisa de uma formação docente que debata as questões da diferença por questões de gênero, etnia, classe, entre outras, sendo a educação intercultural crítica um dos caminhos na construção curricular dos cursos de formação continuada.

Palavras-Chave: Educação no cárcere feminino. Formação de professores. Currículo.

* Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Brasil. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

** Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará – Brasil, em 2017. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

**EDUCATION IN FEMALE PRISON: EDUCATION TRAINING AND CURRICULUM IN
THE CRITICAL INTERCULTURAL PERSPECTIVE**

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de *

OLIVEIRA, Suzianne da Silva de **

ABSTRACT

This article discusses the training of educators who work in the Youth and Adult Education in female prison. The objective is to reflect, based on a research carried out in female prison, on the training of educators to act as a teacher in prisons schools with young people and adults and their relationship with the curriculum. The guiding questions are: what training is necessary for the development of an education in the female prison? What conceptions of education and curriculum are essential for the training of prison educators, and especially female prisoners? The research was carried out with the following subjects: two elementary school teachers, two pedagogical coordinators and three graduates from the Center for Female Reeducation. In this research were used as methodological procedures: the bibliographical and documentary survey, semi-structured interviews with recorder and in loco observation, with recording in the field diary. Data were systematized and analyzed using content analysis categorization techniques. In the research, as ethical care, the Term of Free and Informed Commitment was presented to all persons interviewed. Among the results, it should be pointed out that education in the female prison, through the characterization of the women served, needs a training teacher that discusses the issues of difference due to gender, ethnicity, class, among others, considering the critical intercultural education one of the ways in the curricular construction of continuing training courses.

Keywords: *Education in the female prison. Teacher training. Curriculum.*

* Pós-doctorate in Education, PUC-RJ. PHD in Education (Curriculum) from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP and UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Teacher and researcher of the PPGED and Coordinator of the Popular Education Center Paulo Freire of the State University of Pará.. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

** Master in Education, State University of Pará, 2017. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

=====

EDUCACIÓN EN LA CÁRCEL FEMENINA: FORMACIÓN DE EDUCADORES Y CURRÍCULO EN LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de*

OLIVEIRA, Suzianne da Silva de**

RESUMEN

En este artículo se debate la formación de educadores que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos en la cárcel femenina. El objetivo es reflexionar, a partir del recorte de una investigación realizada en la cárcel femenina, sobre la formación de educadores para actuación como docente en escuelas de presidios con jóvenes y adultos y su relación con el currículo. Las cuestiones orientadoras son: ¿qué formación es necesaria para el desarrollo de una educación en la cárcel femenina? ¿Qué concepción de educación y de currículo son fundamentales para la formación de los educadores de presidios, y en especial en las cárceles femeninas? La investigación se realizó con los siguientes sujetos: dos profesoras de la enseñanza fundamental, dos coordinadoras pedagógicas y tres egresadas del Centro de Reeducción Femenina - CRF. En esta investigación se utilizaron como procedimientos metodológicos: el levantamiento bibliográfico y documental, entrevistas semiestructuradas con uso de grabador y observación in loco, con registro en el diario de campo. Los datos fueron sistematizados y analizados con técnicas de categorización del análisis de contenido. En la investigación, como cuidado ético, se presentó el Término de Compromiso Libre y Esclarecido (TCLE) a todas las personas entrevistadas. Entre los resultados se destaca que la educación en la cárcel femenina, por la caracterización de las mujeres atendidas, necesita una formación docente que debata las cuestiones de la diferencia por cuestiones de género, etnia, clase, entre otras, siendo la educación intercultural crítica uno de los caminos en la construcción curricular de los cursos de formación continuada.

Palabras clave: Educación en la cárcel femenina. Formación de profesores. El currículo.

*Post-doctora en educación por la PUC-RJ. Doctora en Educación (Currículo) por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo - PUC-SP y UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e investigadora del PPGED y Coordinadora del Núcleo de Educación Popular Paulo Freire de la Universidad del Estado de Pará. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

** Maestría en Educación - Universidad del Estado de Pará. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo trazemos para debate a formação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em cárcere feminino. Este estudo tem por base uma pesquisa concluída em 2017, que analisa se a educação carcerária desenvolvida em um Centro de Reeducação Feminina (CRF), no município de Ananindeua, no Estado do Pará, contribui para o processo de reinserção social de mulheres.

Esta pesquisa aponta que as educadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos no cárcere feminino não possuem em sua formação inicial e, poucas, na formação continuada, estudos para desenvolverem atividades pedagógicas em escolas de presídios e na EJA, o que indica a necessidade de formação para esses professores que desenvolvem atividades educacionais em escolas de presídios. Além disso, pela população atendida, mulheres das classes populares, com baixa escolaridade, de diferentes raças e oriundas de bairros periféricos da capital, de municípios interioranos do Estado do Pará, entre os quais, comunidades ribeirinhas, quilombolas etc., de outros estados brasileiros e, inclusive, de outros países, indica a necessidade de acesso a uma educação intercultural.

A educação para mulheres privadas de liberdade pode abranger estratégias de intervenção social, contendo saberes e valores relacionados à vida e subjetividade dessas mulheres, possibilitando-lhes reconhecerem-se como sujeitos de direitos, capazes de intervir e transformar sua própria realidade. Precisa, também, caracterizar-se como motivadora, considerando que parte significativa da população feminina carcerária não participa das atividades educacionais ofertadas nos Centros de Reeducação.

No Estado do Pará, da população carcerária feminina constituída por 730 mulheres, 59 estudam (5%) e 40,5% não têm acesso ao processo de escolarização (SUSIPE, 2015). Esses dados evidenciam a existência de um significativo quantitativo de mulheres no cárcere que não frequentam a escola prisional, existindo, também, uma evasão recorrente, que aponta a necessidade de uma prática educativa que atenda aos interesses dessa população feminina carcerária.

=====

É importante destacar que o encarceramento de mulheres, durante muito tempo, foi precário e sem diretrizes legais.

Embora, o encarceramento de mulheres em salas, celas, alas e seções separadas dos homens fosse uma prática recorrente, até o ano de 1940, não havia qualquer diretriz legal que exigisse ou regulamentasse nem essa prática, nem uma instituição para tal fim específico (ARTUR, 2009, p. 01).

Só mais recentemente, em 1924, é que Lemos de Brito:

[...] após percorrer o país visitando todas as prisões, elaborou um projeto de reforma penitenciária e ofereceu um plano geral, no qual aconselhou a União a construir um reformatório especial, que não se pautasse nos moldes tradicionais da época, ou seja, nos moldes das prisões masculinas; ao invés disso ele propôs ao Estado construir um reformatório direcionado ao tratamento específico para a mulher por parte do Sistema Penitenciário (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

O cárcere feminino precisa superar a lógica disciplinar e de controle social das prisões masculinas, caracterizados por uma política de coerções, que se constitui em “[...] um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2010, p. 165). A educação constitui uma forma de superação da lógica disciplinar, porque se apresenta como uma nova forma de compreender a população feminina privada de liberdade e se configura como instrumento fundamental de interação no cárcere e de reinserção social das detentas.

Oliveira (2017) chama atenção ao fato de que, na maioria das vezes, o(a) presidiário(a), ao terminar sua pena, volta ao convívio social e acaba retornando ao mundo do crime por não encontrar outra forma de continuar conduzindo sua vida. Por isso, a educação se constitui em possibilidades concretas de reinserção social.

Há necessidade, também, de se considerar que as mulheres que estão no cárcere sofrem opressões de gênero, inclusive, algumas foram presas por servirem de “mulas” no tráfico de drogas sob controle dos companheiros.

Dessa forma, compreender o encarceramento feminino e suas especificidades, nos cursos de formação de professores, torna-se fundamental para quem vai desenvolver atividades técnicas e pedagógicas na EJA em escola de presídios com mulheres.

O objetivo deste artigo é refletir, a partir de um recorte da pesquisa realizada no cárcere feminino, sobre a necessária formação de educadores para atuação como docentes em escolas prisionais de jovens e adultos.

As questões norteadoras são: que formação é necessária para o desenvolvimento de uma educação no cárcere feminino? Que concepção de educação e de currículo são fundamentais para a formação dos educadores de presídios, e, em especial, nos cárceres femininos?

Apresentamos o referencial teórico, a metodologia e, nos resultados/discussões, o que caracteriza a educação do cárcere feminino; em seguida, a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Reeducação Feminino (CRF) de Ananindeua – Pará e sua relação com o currículo e, por fim, os indicadores de formação de educadores para desenvolverem ações educativas no cárcere feminino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As bases teóricas deste estudo estão pautadas na educação intercultural crítica, com foco para a questão de gênero e o currículo crítico.

A educação intercultural crítica fundamenta-se em Paulo Freire (2004), Candau (2002, 2005), Oliveira (2015) e Fleuri (2001, 2006).

Oliveira (2015) defende a tese de que Paulo Freire é a gênese do pensamento intercultural no Brasil, por apresentar desde as suas categorias fundantes, na Pedagogia do Oprimido, a cultura como uma das principais categorias. Além disso, debate em suas obras questões sobre as diferenças de classe, etnia, gênero, idade, entre outras, apresentando os pressupostos de uma educação crítica, intercultural e libertadora.

A interculturalidade crítica na visão de Freire (2004), Fleuri (2001, 2006) e Candau (2002) provém das lutas e demandas dos movimentos sociais contra as injustiças e processos de subordinação de determinadas culturas

Para Fleuri (2006, p. 497), a educação intercultural visa “[...] respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não se anule, mas que ative o potencial criativo e vital de conexão entre diferentes agentes e entre os seus respectivos contextos”.

=====

Nessa perspectiva, a educação intercultural envolve relações históricas e sociais de poder e busca a interação, o diálogo e a interrelação entre as diferentes culturas, superando a compreensão simplificadora e hegemônica de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas de forma harmoniosa e sem conflitos. Isto significa problematizar e não desvincular a relação complexa entre as questões da diferença e da desigualdade presentes na sociedade.

Para Freire (1986, 2007, 2001b), o diálogo faz parte da relação ética da interculturalidade e se constitui em matriz da própria democracia.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem. (FREIRE, 1986, p. 122-123).

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

Nas relações interculturais, conforme Freire, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, nem dominar o outro e sim transformar a realidade e o contexto social com o outro (OLIVEIRA, 2015).

A educação intercultural, na visão de Candau (2002), promove o reconhecimento do direito à diferença, visando ao diálogo e à interrelação entre os diferentes grupos sociais e culturais. Está direcionada para a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades sociais.

Oliveira (2015) analisa que a interculturalidade apresenta duas dimensões: a epistemológica e a ético-política.

No campo epistemológico, se dimensiona como um problema de conhecimento, cuja questão central é a relação entre o uno e o múltiplo. As distinções assumidas em forma de oposição (*eu* ou *o outro*), na qual o outro é negado e excluído, precisam ser superadas pelo que Fleuri (2001) denomina de “epistemologia complexa” (sistêmica, global e ecológica), que se caracteriza por uma epistemologia da conexão, em que se faz “[...] conexões entre as

singularidades e destas com a universalidade, sem perder de vista a visão totalizadora e complexa do contexto sociocultural” (OLIVEIRA, 2015, p. 66).

Essa epistemologia refere-se, também, à necessidade de superação da dicotomia entre os seberes “[...] levando-nos a pensar a educação como prática social de formação cultural e humana na qual se valorizam os saberes da experiência e os valores dos grupos socialmente excluídos” (OLIVEIRA, 2015, p. 66). Aponta, ainda, para “[...] um *despojamento* das certezas e verdades *absolutas e únicas*” (AZIBEIRO; FLEURI, 2006, p. 9).

A dimensão ético-política da interculturalidade se apresenta, conforme Oliveira (2015, p. 67), quando “[...] a diversidade é analisada do ponto de vista ético e como projeto político de transformação social, com vista ao processo de humanização e libertação dos seres humanos”.

A Ética freireana denuncia a opressão social, está comprometida com os excluídos, com os esfarrapados do mundo, e anuncia novos valores pautados nos direitos humanos (FREIRE, 2000).

Faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (FREIRE, 2000, p. 129).

A libertação, então, é vista por Freire (2003) como um processo complexo e plural envolvendo as diversas dimensões do ser humano: a classe, o sexo, a raça e a cultura.

A questão de gênero faz parte do debate sobre opressão-libertação da educação intercultural crítica.

Mendes (2014, p. 86), explica que o conceito de gênero faz referência:

[...] à construção cultural do feminino e do masculino através de processos de socialização que formam o sujeito desde a mais tenra idade. Este conceito, segundo a autora, foi libertador na medida em que permitiu às mulheres demonstrar que a opressão tinha como raiz uma causa social, e não biológica ou natural (MENDES, 2014, p. 86).

=====

O estudo do gênero pressupõe a análise da construção da feminilidade e da masculinidade, que nascem na própria relação social entre homem e mulher, não sendo possível o estudo separado dessas duas dimensões, bem como, o pensamento de que as justificativas para a opressão da mulher estariam ligadas a fatores de ordem social e não a fatores biológicos e/ou naturais.

Esse estudo possibilita, então, compreender a relação de poder existente do homem sobre a mulher na sociedade e, como a mulher é historicamente marcada pela opressão e invisibilização frente ao poder conferido ao homem.

A educação intercultural crítica também envolve estudo sobre o currículo em uma perspectiva crítica.

O currículo crítico, na visão de Paulo Freire, engloba “[...] a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2010, p. 109).

Dessa forma, o currículo, além de ter uma dimensão política e cultural, abarca a vida cotidiana da escola, o seu *saber-fazer*, relações, ideologias e práticas concretas (FREIRE, 1995), envolvendo relações sociais e culturais em diferentes espaços educacionais.

A educação intercultural crítica, então, visa à libertação de segmentos sociais oprimidos, entre os quais as mulheres, que pressupõe a autonomia dos sujeitos na construção de sua história de vida, estando relacionada à cidadania, cujo conceito está associado com a história da pessoa, com o assumir a sua história na mão e na ingerência no contexto histórico e social do qual faz parte (FREIRE, 2001a).

3 METODOLOGIA

Este artigo é recorte de uma pesquisa de campo, realizada em um cárcere feminino do município de Ananindeua, Estado do Pará, com bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e concluída em 2017.

O *locus* da pesquisa é um Centro de Reeducação Feminina, que oferta turma de Educação de Jovens e Adultos, projetos educacionais destinados à leitura, ao exame oftalmológico (com distribuição de óculos) e ao fortalecimento das relações étnico-raciais, bem como promove cursos de arte (pintura e violão) e profissionalizantes em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Instituto Federal do Pará (IFPA). No Centro existe uma cooperativa, por meio da qual as mulheres confeccionam e vendem os materiais produzidos. Essas atividades visam contribuir para a permanência das mulheres na escola prisional e, em consequência, minimizar os índices de evasão escolar.

Esta pesquisa consiste em um estudo de abordagem qualitativa, cuja finalidade é captar, interpretar e explicar o caráter relacional dos fenômenos que compõem a realidade em sua complexidade (SANTA RITA, 2007), bem como intervir em uma situação insatisfatória, visando apontar mudanças de condições percebidas como transformáveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), reduzindo a distância entre a teoria e os dados e entre contexto e ação.

Trata-se de um estudo de caso, cuja investigação foi realizada com os seguintes sujeitos: duas professoras do ensino fundamental, duas coordenadoras pedagógicas e três egressas do CRF. Neste artigo, as pessoas entrevistadas serão mencionadas por meio de nomes fictícios.

As professoras estão na faixa etária 44 a 50 anos; uma é mestre em Linguística e outra especialista em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade. Possuem 06 a 07 anos de trabalho no CRF. As coordenadoras pedagógicas estão na faixa etária entre 45 e 50 anos, uma é formada em Pedagogia e outra é especialista em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade. Uma possui 5 meses e outra 10 anos de trabalho no CRF. As egressas do Centro de Reeducação Feminino possuem 31, 40 e 51 anos e a cor morena, parda e negra. Todas são católicas, solteiras e possuem de 02 a 04 filhos.

Identificamos que apenas uma professora e uma coordenadora possuem especialização em EJA direcionada à população privada de liberdade, ou seja, formação direcionada para a população carcerária.

O quadro de profissionais que atuam na educação no CRF é composto ainda por duas técnicas de coordenação pedagógica, dois técnicos em educação, cinco internas (Apoio

=====

Pedagógico) e doze professores de nível fundamental e médio que possuem vínculo com a Superintendência do Sistema Penal (SUSIPE) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por meio de convênio.

Nesta pesquisa foram utilizados como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas com uso de gravador e observação *in loco*, com registro no diário de campo.

Em relação ao levantamento bibliográfico, foram realizadas leituras de obras de Paulo Freire, de autores sobre a educação intercultural e o currículo, bem como sobre o sistema prisional feminino, em especial, sobre a educação no cárcere.

Os dados foram sistematizados e analisados com técnicas de categorização da análise de conteúdo, de Bardin (1979).

Na pesquisa utilizou-se, também, como cuidado ético, o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), que foi aplicado a todas as pessoas entrevistadas.

4 RESULTADOS/DISCUSSÕES

4.1. A educação no cárcere feminino

A educação no cárcere feminino é plena de desafios em função do público atendido: são mulheres em situação de privação de liberdade, com histórias de vida marcadas por estigmas e marginalizações, seja por questões de classe, etnia ou gênero, que apontam demandas no seu desenvolvimento escolar que vão além do pedagógico, envolvendo dimensões psicológicas, sociais, éticas e políticas.

A questão da educação no cárcere ela é uma educação que exige muito o cunho social é trabalhar com esse ser humano na construção/reconstrução dos sonhos, de ideais, de valores, então, o que significa trabalhar é de estar investindo nessa transformação dessa pessoa, porque como é um Centro de Reeducação se entende que essa pessoa vai ser reeducada para retornar à sociedade. Então, grande é a nossa responsabilidade, é um desafio, porque nós vamos reeducar e as vezes essas pessoas, mulheres nem educadas foram (COORDENADORA ANA).

Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA, Suzianne da Silva de OLIVEIRA
Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica.

Pela fala da coordenadora, percebemos que há, no CRF, a preocupação com a reinserção social das mulheres por meio da educação, entendida como uma forma de alimentar sonhos e esperanças de reconstrução de vidas, e, nesse sentido, vai além do ensinar os conteúdos escolares, por envolver laços de afetividade e o respeito às diferenças, em um lugar marcado pela violência, como é o cárcere.

As educadoras compreendem que a não escolaridade está ligada à criminalidade e daí a importância da educação no processo de reinserção social das mulheres no cárcere. Por isso, consideram ser uma educação cuja responsabilidade está para além da sala de aula, buscando-se superar, por exemplo, a falta de financiamento e lutando para realizar parcerias em ações e projetos pedagógicos, com vistas a proporcionar uma educação com qualidade social.

As educadoras também revelam que ser profissional da educação nas escolas prisionais é ter a responsabilidade e o compromisso humano com a transformação do outro. A educação, então, se apresenta como princípio transformador e humanizador, por isso, promover educação para o público privado de liberdade é mais amplo do que uma educação focada na aprendizagem técnica e nos conteúdos escolares.

Como grande parte do público do cárcere não teve acesso à educação, uma das atividades das educadoras é atrair as mulheres para a escola, ou seja, fomentar o sentimento de admiração pela educação, incentivando-as a participarem da escola não para redimir a pena, mas compreendendo-a como fundamental no processo de reinserção social.

Assim, se a falta de acesso à educação é um dos fatores que leva à criminalidade, uma das formas de superação de tal problemática estaria em inserir os sujeitos vinculados a situações de criminalidade na escola.

As egressas do sistema penal reafirmam a importância da educação no cárcere e reconhecem ser uma oportunidade para as mulheres não alfabetizadas aprenderem a ler e a escrever.

Muito importante, muito importante. A questão da educação é muito importante sim! Até porque, como eu estou falando, tem muitas pessoas que estão lá, que não sabem nem escrever o seu nome! Entende? Mas que, como às vezes você não tem nada para fazer, pelo menos ir para lá para escola, já vai aprender a fazer um número, aprender a conhecer o alfabeto, entendeu? Teve pessoas que

=====

já saíram de lá sabendo escrever o seu nome. Porque tem muitas pessoas que assinavam, faziam a sua assinatura só com um dedo e, que a partir daí já desse momento da alfabetização, de ter a oportunidade de ir para escola já aprenderam a, pelo menos, assinar o seu nome (EGRESSA ALDA).

Considero, porque tem muitas meninas lá, que não sabe ler, não sabe escrever, tem muitas assim lá e, às vezes quando elas foram presas, várias vezes elas assinaram muitos papéis em delegacia e não sabem o que assinaram (EGRESSA BEATRIZ).

Sim, até porque tem muita gente que não sabia nem escrever o seu nome e já saiu de lá com bem aprendido mesmo (EGRESSA CARLA).

A escola, para as egressas, é vista como importante no processo de alfabetização, bem como forma de evitar a ociosidade, que faz parte do cotidiano do cárcere.

Compreendemos que a alfabetização no contexto prisional precisa, como afirma Freire (2005), ser um processo político voltado para a libertação dos sujeitos. Entretanto, a escola, no contexto carcerário, se configura como um espaço contraditório: em determinados momentos aparece como um canal para a domesticação, quando é trabalhada como forma de controle e disciplina e, em outros, é apontada como humanizadora e transformadora de pessoas.

Pressupomos que as educadoras, por meio de uma educação crítica, podem fomentar nessas mulheres a percepção da importância da educação não somente para o processo da leitura e da escrita, compreendendo que o ato educativo se constitui em um ato político de libertação e transformação de suas vidas e do próprio sistema prisional e social.

4.2. A formação de educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos prisional

Em termos de formação inicial em EJA e/ou EJA prisional, duas educadoras indicaram terem tido apenas informação sobre educação de jovens e adultos e uma sobre a educação no cárcere. Mas destacam que foi muito pouca a formação sobre essa modalidade de ensino e, em especial, nas prisões.

Além disso, quando há formação continuada em EJA esta encontra-se mais direcionada ao espaço escolar das redes municipais e estaduais de ensino do que aos diferentes ambientes

educacionais, entre os quais o cárcere. Situação esta que interfere no trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos ao se defrontar o educador com espaços diferenciados de ensino.

A pesquisa realizada no CRF de Ananindeua aponta para o fato de que a formação continuada de educadores ainda é um assunto silenciado por parte dos órgãos responsáveis pela gestão educacional prisional.

No que se refere aos conhecimentos da EJA e desta no cárcere, por meio da formação continuada, duas entrevistadas afirmaram que realizaram a Especialização de EJA para pessoas privadas de liberdade, ofertada pela Universidade Federal do Pará. Essa especialização foi importante pelo contato com professores e técnicos que atuam na escola prisional, e em especial, por tratar da educação de jovens e adultos.

Mas por parte dos órgãos de gestão prisional, a formação continuada acontece de forma esporádica, sem uma política estabelecida e sem planejamento prévio.

A gente tem de vez em quando alguma coisinha assim, semana pedagógica e tal. A promessa inicial era que nós tivéssemos essa formação continuada mesmo, inclusive nós inicialmente não tínhamos aula nas sextas-feiras em nenhuma casa, justamente para que essa formação acontecesse de forma continuada. Acontece às vezes, às vezes não acontece, ou seja, como eu falei, como eu escrevi, ela é muito descontinuada. Aqui, ali, surge alguma chance de. Geralmente na semana pedagógica, e as vezes quase nem isso (EDUCADORA ALICE).

Apesar de algumas entrevistadas terem realizado o curso de Especialização em EJA para privados de liberdade, a promoção e iniciativa foi da Universidade Federal do Pará, não existindo, no interior da escola prisional feminina, uma rotina de planejamento. Esse contexto evidencia que a formação continuada não ocorre e/ou quando ocorre é de forma descontinuada, ou seja, os coordenadores e, sobretudo, as professoras têm que buscar suas próprias alternativas para conhecer mais o público com o qual estão trabalhando e, assim, criar alternativas pedagógicas para desenvolver a ação educativa no sistema prisional.

Uma das educadoras entrevistadas destacou que a formação continuada dos profissionais do cárcere feminino deveria ser promovida por meio da parceria SEDUC-SUSIPE.

=====

No entanto, por existirem problemas de relação entre os dois órgãos, não estão definidas de forma clara tanto à política de formação quanto a de ações educativas.

Assim, a falta de comunicação/interação entre a Secretaria de Educação e a Superintendência do Sistema Penal acaba dificultando a proposta da formação continuada, fazendo com que cada uma dessas instituições cumpram o mínimo que lhes cabe em relação à administração da educação nesses espaços. A SEDUC disponibiliza professores e materiais didáticos, enquanto que a SUSIPE disponibiliza a infraestrutura, ficando a formação em um plano secundário e/ou até mesmo obscurecido.

A fala da educadora Bárbara revela que as formações ofertadas, além de descontínuas, também são aligeiradas e, por isso, não atendem às demandas dos profissionais da escola prisional.

É importante destacar que os conhecimentos adquiridos na EJA, por parte dos profissionais da educação do cárcere, pouco têm contribuído para a prática pedagógica na CRF. Uma das professoras, inclusive, problematiza a qualidade dos livros da EJA. Situações que evidenciam a necessidade de uma formação mais contínua, planejada e consistente teoricamente e em relação à prática docente.

Os meus conhecimentos de EJA? Olha, os meus conhecimentos de EJA, acabaram sendo muito na marra. É lendo alguma coisinha aqui, outra ali, eu nunca tive uma formação de EJA (EDUCADORA ALICE).

As educadoras informam que visam superar o silenciamento da gestão do presídio feminino em termos de formação buscando adquirir conhecimentos sobre a EJA, sobretudo, para esclarecer situações vivenciadas na prática. Isso significa que não apenas buscam conhecimentos específicos e sobre a legislação vigente a respeito da educação de jovens e adultos, como refletem sobre a prática pedagógica vivenciada no cárcere. E essa reflexão sobre a prática cotidiana é vista pelas educadoras como importante porque possibilita mudanças na prática docente.

Para Freire (2007, p. 39) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Apesar de as educadoras estarem buscando melhor qualificar a sua prática docente, é urgente que se pense sobre a formação que interessa a esse campo de educação, na medida em que apresenta um público diferenciado, sendo necessário conhecer as suas especificidades: de onde vem? Como é constituído no ambiente carcerário? Para que, como e o que trabalhar com essa população?

A formação aqui discutida está para além da prática tradicional. Volta-se para uma formação humana permanente, de reconhecimento e valorização dos sujeitos e seus saberes, em seus diversos contextos, evidenciando formas e processos de formação da autonomia para construir uma educação democrática transformadora e para o exercício da cidadania. Compreende o ensinar vinculado ao aprender e ao ser aprendente como ser inacabado e inconcluso em permanente processo de formação. Isso significa pensar outro modelo de escola “[...] tecida por uma rede de saberes, onde o aprendizado não seja apenas um objetivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido [...] escola pensada não para sujeitos, mas pelos sujeitos” (SERPA, 2011, *apud* SILVA; REBOLO, 2017, p. 183).

Assim, a formação de educadoras prisionais, que está implicada com a formação da EJA, precisa superar o currículo característico das escolas de ensino regular, para atender às especificidades das mulheres em situação de privação de liberdade – o que pressupõe dialogar com os seus saberes e experiências de vida, compreendendo as situações de depressão, tristeza, desânimo e baixa autoestima que vivenciam por estarem em privação de liberdade. O que indica um novo projeto escolar que atenda as diferentes vidas e tenha como direcionamento a superação das desigualdades sociais (MIZUKAMI, 2002).

Há de se pensar em uma concepção mais humanitária, crítica e dialógica que possibilite trabalhar esse ser humano, que já adentra a escola prisional com uma série de conflitos de ordem pessoal e social e que, portanto, apesar de todas as suas complexidades (até mesmo como vítima das contradições sociais do próprio sistema social), por meio de processos educativos, possa se constituir autor de sua própria história, revertendo a lógica que legitima a prisão enquanto instituição disciplinar, autoritária e segregadora.

Levar essas mulheres em privação de liberdade a compreenderem a importância da educação, que está para além da remissão de sua pena, resulta em processos maiores da libertação

=====

de seu próprio eu e na não aceitação da realidade imposta pelo sistema, na medida em que repensem criticamente as trajetórias que as levaram à criminalidade e, os caminhos que podem levá-las à libertação. Sobre essa questão, Freire (2005) ressalta:

[...] é importante preparar o homem [e a mulher] para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos (FREIRE, 2005, p. 45).

Nesse sentido, Freire (2005) destaca que a realidade só pode ser modificada quando o ser humano descobre que é modificável, portanto, uma das formas de se fazer essa descoberta encontra-se na educação enquanto processo de transformação/conscientização dos sujeitos. Uma educação libertadora sugere instigar os sujeitos da aprendizagem a tomarem consciência de sua existência no mundo, tomar conhecimento de que a educação, mais que um direito, é uma forma de se rebelar contra as contradições do sistema. É preciso, portanto, como afirma o autor, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação, provocando, antes de tudo, uma atitude crítica e de reflexão, que resulte em mudanças nas ações humanas.

A concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire, é ainda “[...] a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os[as] educandos[as] nela tomem parte de maneira livre e crítica” (FREIRE, 2005, p. 59).

[...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2005, p. 33).

A educação, quando respaldada pelo caráter crítico-humanizante, auxilia os sujeitos oprimidos a desvelarem a realidade dominante e, uma vez desmistificada, possibilita que as mulheres do cárcere sejam capazes de projetar um futuro melhor, quando de sua liberdade, protagonizando uma nova perspectiva de vida, para além da criminalidade.

Logo, o trabalho pedagógico crítico e humanizador é fundamental para o contexto e as trajetórias de vida dessas mulheres, provocando a problematização acerca de sua condição de oprimida e estimulando a constante transformação de seu “vir-a-ser” (FREIRE, 2005).

Por se constituir uma educação de mulheres no cárcere, emerge o olhar para a questão própria da mulher, ou seja, coordenadoras e professoras devem respaldar sua práxis de forma a considerar as principais questões que gravitam em torno da rotina da mulher encarcerada, entre as quais: a ausência dos filhos, a saudade da família, a depressão, o uso de entorpecentes, os problemas afetivos etc. Tais questões indicam que a educação no cárcere feminino precisa ser diferenciada da dos presídios masculinos.

Consideramos fundamental que essas educadoras e demais membros da equipe técnica que compõem o espaço prisional sejam formados por uma educação intercultural crítica, que debata questões de gênero, etnia, idade etc., para compreenderem a relevância de sua atuação no processo educacional no ambiente prisional feminino, cuja tarefa é incluir essas mulheres na sociedade via processo educacional, fazendo-as entender o sentido do seu estar no mundo e se reconhecendo como sujeitos de direitos.

Dessa forma, a luta feminina pelo direito de viver em sociedade, sem opressão social, envolve inúmeros contextos, entre os quais, o sistema prisional e este sistema precisa também ser modificado, a partir das necessidades do público feminino, considerando ter o sistema prisional como referência organizacional os presídios masculinos.

Freire (1993, p. 92) critica, do ponto de vista da ética, todas as formas de dominação, entre as quais as sexuais:

Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência (FREIRE, 1993, p. 92).

A formação continuada de professores na perspectiva de uma educação intercultural crítica pressupõe assumir e debater os pressupostos epistemológicos e ético-políticos desta educação, bem como efetivar um currículo crítico e intercultural.

=====

Explica Silva (2006, p. 146) que um currículo intercultural se difere do modelo tradicional centrado nos conteúdos escolares, ao transformar o currículo “[...] em espaço de vivências, de interlocuções de saberes, de enfrentamento e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira”. O autor ainda afirma que consiste em um currículo que “[...] carrega em si uma metodologia de trabalho de cooperação, de construir junto, considerando o outro diferente e seus saberes”.

Silva (1999) destaca ser o currículo uma construção social, histórica e política, envolvendo relações de poder:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

O currículo na perspectiva intercultural apresenta dimensão política ao problematizar a construção das diferenças e dos preconceitos e buscar desconstruir os discursos que silenciam ou estereotipam o outro (CANEN, 2002).

Freire considera o currículo em uma dimensão político-emancipatória e democrática que, segundo Saul e Silva (2009), envolve o estabelecimento de uma relação dialética entre o currículo e o contexto sociocultural mais amplo e implica em compreendê-lo como um processo que envolve a participação dos sujeitos da ação educativa.

O currículo na perspectiva crítica freireana “[...] deve abranger métodos nos quais os saberes dos alunos sejam valorizados e suas vozes não sejam silenciadas no contexto da aprendizagem escolar (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 124). Dessa forma, o currículo implica em relações dialógicas entre os sujeitos, por meio de saberes e práticas cotidianas escolares e da vida em sociedade.

Em uma formação continuada direcionada à educação intercultural, os professores precisam ser vistos como intelectuais críticos e transformadores da realidade, capazes de pensar sobre a prática e intervir no contexto socioeducacional, para que, por meio do diálogo, “[...]”

tornem o conhecimento significativo de modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório” (GIROUX, 1997, p. 33), minimizando os processos de discriminação e exclusão social.

Portanto, consiste em uma formação que fomente práticas educativas coletivas e fundamente teoricamente os professores a compreenderem a complexidade conceitual e operacional de uma educação intercultural e dialogue com diferentes áreas de conhecimento, saberes e experiências culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre a educação de mulheres jovens e adultas, em um cárcere feminino do município de Ananindeua, no Estado do Pará, aponta para a necessidade de políticas de formação de profissionais para atuarem em unidades prisionais, que atendam as especificidades da população atendida.

Além das políticas de investimento na educação de jovens e adultos em ambientes prisionais, o estudo indica a relevância dessa modalidade de educação para a reinserção das mulheres privadas de liberdade na sociedade.

A educação no cárcere feminino, pela caracterização das mulheres atendidas, precisa de uma formação docente que debata as questões da diferença por meio de abordagens de gênero, etnia, classe, entre outras, sendo a educação intercultural crítica um dos caminhos teórico-metodológicos indicados na construção curricular dos cursos de formação continuada. Uma formação crítica, dialógica, ética e política que possibilite aos educadores e técnicos educacionais compreenderem a necessidade de uma educação diferenciada para as mulheres em situação de privação de liberdade.

Aos profissionais que atuam no sistema prisional, é imprescindível o processo de formação continuada, em uma perspectiva crítica, que leve não somente ao conhecimento do marco normativo de regulamentação das relações internas do presídio, mas, sobretudo, aos elementos que constituem as demandas do público feminino privado de liberdade viabilizando o processo de reinserção social dessas mulheres.

=====

Além disso, há a necessidade de se debater questões da mulher no contexto prisional, que é muito mais abrangente e complexo em relação ao encarceramento masculino por envolver, no campo social, diversas formas de violência, situações de desigualdade e de exclusão, que na prisão tendem a ser intensificados, levando a maior vitimização da mulher no sistema de justiça criminal.

A educação no cárcere feminino, tal como a formação das educadoras, necessita estar fundamentada nos princípios da educação intercultural crítica, com vistas a promover a socialização de suas culturas e saberes, e reconhecer que, independentemente da situação de privação de liberdade, as mulheres devem ser respeitadas em sua condição humana.

Assim, é importante considerar a prática de educação de jovens e adultos no cárcere feminino como prática de libertação de mulheres, com base em princípios da humanização, criticidade e reflexividade acerca de sua condição de invisibilização/opressão, bem como um espaço significativo de estudos e pesquisas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARTUR, Ângela Teixeira. “Presídio de Mulheres”: as origens e os primeiros anos de estabelecimento. São Paulo, 1930-1950. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História** – Fortaleza, 2009.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade na educação popular e na formação de educador@s. **Anais Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade e Colóquio da Association pour la Recherche Interculturelle na América Latina**. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01-24. Disponível em: <www.rizoma3.ufsc.br>. Acesso: 10out. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1979.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP& A, 2005. 13-37 p.

_____. Educação multicultural: tendências e propostas. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002. 81-101p.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. 174-195p.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 95, p. 331-334, maio/ago., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em, 11 jun. 2010.

_____. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. In: **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. Nº 16, 45-62, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em, 12 jun. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo/SP: Centauro, 2005.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

=====

- _____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2e. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001a
- _____. **Educação & atualidade brasileira.** 2e. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.
- _____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **A educação na cidade.** 2e. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ed. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MENDES, Soraya da Rosa. **Criminologia feminista:** novos paradigmas. São Paulo: Saraiva, 2014.
- MIZUKAMI, Maria da Graça et alii (orgs). **Formação de professores:** Práticas Pedagógicas e Escola. São Paulo: Edufscar, 2002.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire:** gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- OLIVEIRA, Pablo Rodrigo Bes. Educação no cárcere: aproximações e distanciamentos de uma pedagogia prisional. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão.** V.4, N1, p. 538-548, 2017.
- OLIVEIRA, Érika Patrícia Teixeira de Oliveira. **Mulheres em conflito com a lei:** representações sociais, identidade de gênero e letramento. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá - PR, 2008.
- SANTA RITA, R. P. **Mães e crianças atrás das grades:** em questão o princípio da dignidade da pessoa humana. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Ministério da Justiça, 2007.

SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antonio. O currículo e a educação de jovens e adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas. 21(1), 117-126, jan/abr., 2016.

SAUL, Ana Maria. Currículo. 2e. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.90. n.224. p. 223-244. jan/abr, 2009.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande – MS. v.18, n.1, p. 179-190. jan/mar, 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultur(as), currículo e diversidade. **Contrapontos**. v.6. n.1., . p. 137-148, jan./abr 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUSIPE. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. **Revista Além dos Muros**. Ano 05. n.º 09. Dezembro de 2015.

Artigo recebido em 02/08/2017.

Aceito para publicação em 05/09/2017.

=====