

RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: UM OLHAR PARA O SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA*

Universidade do Estado do Pará

<https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

SUZIANNE SILVA TAVARES**

Universidade do Estado do Pará

<https://orcid.org/0000-0003-2764-0713>

RESUMO

Este artigo versa sobre os rituais da escola no cárcere em interface com a problematização do ser mulher na sociedade brasileira e, especificamente os reflexos do punitivismo na constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula na EJA. Consiste numa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual dialoga com estudos de Tavares (2017); Onofre (2014); Oliveira (2003); Paulo Freire (1996); Peter McLaren (1991). O objetivo é analisar como os rituais da escola no cárcere e da política punitivista regulam a conduta, desejos, sentimentos e subjetividades das mulheres que cumprem pena e ao mesmo tempo participam dos processos de escolarização da EJA no cárcere, a fim de provocar reflexões para possíveis mudanças neste âmbito. Os resultados apontam que a escola prisional tem a capacidade de funcionar para além dos rituais negacionistas, assumindo o compromisso ético-político em prol da formação humana voltada para o exercício da cidadania e agir coletivo. Para isto, o estudo reafirma a necessidade de repensar a escola, o professor e os próprios educandos enquanto agentes de transformação social, valorando as experiências e trajetórias de vida destas mulheres, rompendo com as determinações subsidiadas pelo sistema prisional ora masculino e, ainda, repensando o papel social da escola feminina enquanto espaço de afirmação das identidades, resgate da autoestima, e formação humana e ética.

Palavras-chave: Rituais; Escola no cárcere; Mulheres; Sistema Prisional Paraense. EJA

* 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. Bolsista produtividade do CNPq2. Brasil. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Mestre em educação pela Universidade do Estado do Pará/UEPA e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

ABSTRACT

SCHOOL RITUALS IN PRISON: A LOOK AT BEING A WOMAN BETWEEN BARS AND THE CLASSROOM

This article deals with the rituals of school in prison in interface with the problematization of being a woman in Brazilian society and, specifically, the consequences of punitivism in the constitution of being a woman between bars and the classroom at EJA. It consists of qualitative bibliographical research, which dialogues with studies by Tavares (2017); Onofre (2014); Oliveira (2003); Paulo Freire (1996); Peter McLaren (1991). The objective is to analyze how the rituals of the school in prison and the punitive policy regulate the conduct, desires, feelings and subjectivities of women who serve sentences and at the same time participate in the EJA schooling processes in prison, in order to provoke reflections on possible changes in this area. The results indicate that the prison school has the capacity to function beyond denialist rituals, assuming an ethical-political commitment in favor of human formation focused on the exercise of citizenship and collective action. To this end, the study reaffirms the need to rethink the school, the teacher and the students themselves as agents of social transformation, valuing the experiences and life trajectories of these women, breaking with the determinations subsidized by the prison system, which is now male, and also rethinking the social role of the female school as a space for affirming identities, restoring self-esteem, and human and ethical formation.

Keywords: Rituals; School in prison; Women; Pará Prison System. EJA

RESUMEN

RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: UM OLHAR PARA O SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

Este artículo aborda los rituales de la escuela en prisión en interfaz con la problematización del ser mujer en la sociedad brasileña y, específicamente, las consecuencias del punitivismo en la constitución del ser mujer entre las rejas y el aula de la EJA. Consiste en una investigación bibliográfica cualitativa, que dialoga con estudios de Tavares (2017); Onofre (2014); Oliveira (2003); Paulo Freire (1996); Peter McLaren (1991). El objetivo es analizar cómo los rituales de la escuela en prisión y la política punitiva regulan las conductas, deseos, sentimientos y subjetividades de las mujeres que cumplen condena y al mismo tiempo participan de los procesos de escolarización de la EJA en prisión, con el fin de provocar reflexiones sobre posibles cambios en este ámbito. Los resultados indican que la escuela penitenciaria tiene capacidad para funcionar más allá de rituales negacionistas, asumiendo un compromiso ético-político a favor de la formación humana centrada en el ejercicio de la ciudadanía y la acción colectiva. Para ello, el estudio reafirma la necesidad de repensar la escuela, el docente y los propios estudiantes como agentes de transformación social, valorando las experiencias y trayectorias de vida de estas mujeres, rompiendo con las determinaciones subsidiadas por el sistema penitenciario, ahora masculino, y

también repensar el rol social de la escuela femenina como espacio de afirmación de identidades, recuperación de la autoestima y formación humana y ética.

Palabras clave: Rituales; Escuela en prisión; Mujer; Sistema Penitenciario de Pará. EJA

INTRODUÇÃO

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. Com isto, não deve estar limitada somente a transmissão de conteúdo, mas também, estar associada às questões da mulher na sociedade e no sistema penal, provocando sensibilidade/criticidade na sala de aula.

A educação para as pessoas em situação de privação de liberdade do estado do Pará é estabelecida por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 013/2020 que trata, inclusive, sobre a atuação conjunta entre a Secretaria de Administração Penitenciária/SEAP e Secretaria de Educação e Cultura/SEDUC. Consoante o Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e para egressas do Sistema prisional Paraense, há grandes esforços para ampliar a oferta de atividades educacionais formais e não formais, bem como, articulações em diversos níveis para instituir o Plano durante o quadriênio 2021-2024.

Em 2017 foi criada uma escola, na rede estadual de ensino, a fim de atender o público da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional Paraense. Além das salas de aula, a estrutura da escola agrega espaço multiuso, biblioteca e laboratório de informática, buscando atender as demandas específicas dos espaços prisionais, bem como, as necessidades educacionais dos internos. Atualmente, a escola conta com Conselho Escolar, um avanço na gestão da educação prisional, que possibilita

o diálogo e a busca por parcerias, a fim de melhorar o ensino.

Dados recém-divulgados pela SEAP mostram que, nos últimos três anos, aumentou 560% o número de aprovados em média mínima no Enem para Pessoas Privadas de Liberdade (PPLs) no Pará. O levantamento também aponta que, no comparativo absoluto de 2018 a 2021, houve um aumento de 39% no total de PPLs que participam de alguma atividade de ensino formal no sistema carcerário paraense: em 2018, eram 2.261, já em 2021, 3.137.

No tocante a formação continuada e capacitação dos profissionais da escolarização das unidades prisionais o Plano busca institucionalizar e garantir a oferta de formação continuada e de qualificação, bem como, abordar nas formações temas que atendam as especificidades desse público, a saber: regras mínimas de tratamento para as pessoas privadas de liberdade, normas de comportamentos nos estabelecimentos penais, identificação de maus tratos, aspectos relativos a saúde e a higiene, preconceitos existentes e formas de combatê-los e, temas sobre diversidade (identidade de gênero, relações étnico-raciais, inclusão).

Historicamente a trajetória social e política das mulheres foi construída a partir da figura masculina, o que significa dizer que, na condição de sujeitos silenciados e invisibilizados, as mulheres, cotidianamente são cotidianamente submetidas a diferentes formas de exclusão/opressão fruto das desigualdades de gênero.

Entre os inúmeros desafios da EJA na escola do cárcere, salientamos a ética e a dimensão humana enquanto alicerces para a uma prática educacional libertadora e crítica, pautada nos processos de formação e exercício da cidadania para além de uma educação baseada nos rituais

do próprio conservadorismo, autoritarismo, produzidos pela colonialidade do poder.

Problematizar os rituais da escola carcerária é de suma relevância para compreendermos sua forma de organização, desde a própria estrutura física dos espaços (muitas vezes improvisados) e, sobretudo, as práticas pedagógicas dos educadores o que reflete a condução do próprio ensino. Podemos inferir que os rituais também refletem o sistema de crenças presentes no ambiente escolar, funcionam como desdobramentos de suas normas/regras/valores, enfim, acabam reforçando o poder hegemônico e inibindo o potencial crítico dos sujeitos a eles submetidos.

Para Batista (2019) “o punitivismo, neste contexto, configura uma política de controle social que segrega e pune os pobres em sua pobreza, os jovens por sua rebeldia, as mulheres por seu gênero e orientação sexual” (BATISTA, 2019, p. 19).

Destarte, pretendemos neste estudo, contribuir com o debate acerca dos rituais da escola em interface com a constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula da EJA no sistema prisional Paraense, a fim de provocar reflexões para possíveis mudanças neste âmbito, valorando as experiências e trajetórias de vida destas mulheres, rompendo com as determinações subsidiadas pelo sistema prisional ora masculino e repensando o papel social da escola feminina enquanto espaço de afirmação das identidades destas mulheres, resgate da autoestima, e formação humana e ética.

Para McLaren (1992) os rituais estão relacionados às dimensões simbólicas e mitopoéticas da escola, em que todos nós estamos submetidos aos impactos do ritual. Em qualquer sociedade, as raízes do ritual são os significados destilados, encarnados em ritmos e gestos, variando de cultura para cultura.

Os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias

da vida. Em oposição à opinião comum entre muitos estudiosos e leigos, de que os rituais desapareceram na sociedade contemporânea, os rituais estão sempre e, em toda parte, presentes na vida industrial moderna. Eles não são apenas parte do mausoléu da sociedade; eles permanecem vivos e vitais hoje, como foram na Grécia antiga e na Babilônia. Sua órbita de influência permeia todos os aspectos de nossa existência. (MCLAREN, 1992, p. 70)

A escola moderna situada em uma “aldeia global” está repleta de sistemas e rituais novos orientando a prática pedagógicas de professores e, conseqüentemente produzindo sujeitos mecanizados, alienados, passivos de uma educação bancária e tradicional.

[...] Os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como conseqüências da ação humana (como nas regras e rotinas em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas e cultura - cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles. (MCLAREN, 1992, p. 73)

Para McLaren (1992) os rituais são inentemente sociais e políticos, não podendo serem compreendidos isoladamente do modo como os indivíduos se situam biográfica e historicamente em várias tradições de mediação. No tocante a EJA na escola prisional feminina, os rituais são desdobramentos da cultura carcerária fortemente veiculada nestes espaços, reforçando as normas, controle sob os corpos, desejos e subjetividades humanas.

A prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar, em maior ou menor grau, a cultura carcerária. (ONOFRE, 2014, p. 139)

O cotidiano prisional requer dos detentos a aquisição de novos hábitos da cultura prisional, neste cenário, como aponta o estudo de Onofre (2014), na visão de educandos em situação de cárcere, ir à escola significa fuga do próprio isolamento em cela, representa ter mais liberdade e autonomia, poder de fala

“apontam o espaço escolar como um local onde as pessoas se reúnem e podem fazer novas amizades, pois conviver com outras pessoas, favorece o companheirismo” (ONOFRE, 2014, p. 150).

Depreende-se uma proposta de educação nas prisões que atenda as reais necessidades do público privado de liberdade, em que as práticas de leitura e escrita por eles apontadas como um dos benefícios da prisão, não sejam configuradas somente como mera transmissão de conteúdos, mas como processo de humanização e emancipação social. Vale ressaltar que o ato de conhecer as histórias de vida do público-alvo também é fundamental para que, em diálogo com as educandas, a seleção dos textos seja realizada seguindo as necessidades dessas mulheres educacionais, sociais, culturais, políticas, identitárias, etc.

O objetivo deste artigo é analisar como os rituais da escola no cárcere e da política punitivista regulam a conduta, desejos, sentimentos e subjetividades das mulheres que cumprem pena e ao mesmo tempo participam dos processos de escolarização da EJA no cárcere, a fim de provocar reflexões para possíveis mudanças neste âmbito.

Consiste numa pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual extrai de estudos de Tavares (2017) e Onofre (2014), narrativas de egressas do Centro de Reeducação Feminino (CRF) e de docentes que atuam no cárcere. Dialoga teoricamente com Oliveira (2003), Paulo Freire (1996) e Peter McLaren (1991).

Nas sessões a seguir iremos analisar o contexto histórico-social das mulheres em situação de cárcere (desigualdades de gênero, opressão, experiência prisional, violência de gênero) e, posteriormente, os rituais da escola, no ensino da EJA, no cárcere: tecituras da constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula, de modo a problematizar os reflexos dos rituais na escola prisional feminina frente a constituição do ser mulher (modos de ser e (re) existir dessas mulheres frente a opressão e masculinização da prisão).

AS MULHERES EM SITUAÇÃO DO CÁRCERE

“Como educadores, de forma empírica e teórica, lembramos que o ambiente escolar é um espaço de construção de afetividades e relações sociais, de interações para além da mera transmissão de conteúdos e currículos pré-estabelecidos, enfim, um espaço de convivência”. (RESES; PINEL, 2018, p. 74). A experiência prisional acarreta nos sujeitos encarcerados uma série de desafios, medos e incertezas, isto porquê a instituição prisão historicamente tem corroborado com a degradação humana observadas suas práticas hegemônicas e excludentes de negação do outro, medo, terror, controle, silenciamento, etc.

As misérias do cárcere acabam intensificando as experiências das mulheres com a depressão, uso de drogas, sofrimento, degradação humana. O cotidiano prisional é marcado pela sensação de medo, abandono e incertezas, em que a educação é compreendida por muitas destas mulheres como uma possibilidade de “fuga das grades” e da ociosidade da prisão. Para além desta dimensão, observamos a falta de ações articuladas e contínuas no sentido de promover uma educação humanista que contribua com a formação da mulher em situação de cárcere pela tomada de consciência sobre o seu papel na sociedade e exercício de cidadania.

O estudo de Assunção et al (2021) apresenta um relato de experiência acerca da prática de educação física com mulheres no Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no estado do Pará. A ação objetivou estabelecer o diálogo possibilitando a partir da metodologia de problematização proporcionar a prática de educação física para mulheres encarceradas não simplesmente para fazê-las “ocupar o tempo” ou até mesmo “gastar energia”, mas sobretudo, como uma possibilidade de humanização e de sensibilização, conscientizando-as sobre a realidade vivida na prisão e sobre sua (re) inserção na sociedade.

Quando os indivíduos problematizam a realidade, eles identificam situações-problema concretas, levantam questionamentos, geram debates a partir de dúvidas e da troca de conhecimentos em um contexto real de aprendizagem colaborativa a qual possibilita a construção de novos sentidos e implica em um compromisso com o seu meio. (ASSUNÇÃO *et al.*, 2021, p. 83)

Tal qual apontam os autores, a metodologia da problematização busca não somente ensinar os conteúdos científicos, mas formar cidadãos críticos, capazes de conviver em sociedade e cooperar para a sua melhoria. A educação de mulheres em situação de cárcere dada as suas especificidades (não somente do contexto prisional, mas da própria situação de gênero e situações de violência e opressão) tem caminhado no sentido de torná-la uma prática humanizadora e libertadora, pela compreensão da sociedade intra e extramuros. Neste cenário, Projetos como o supracitado anteriormente são de suma relevância para provocar mudanças no âmbito da educação em prisões. Projetos como “Corpo são, mente sã”, “Liberte uma amiga pela leitura”, “Páginas da minha vida”, “Lições do caos” realizados no CRF contribuem com a melhoria da qualidade de vida na prisão e transformação social das mulheres em cumprimento de pena. Todavia, apesar destas iniciativas o que observamos é o esforço por parte de alguns professores em promoverem mudanças e, por outro lado, professores desesperançosos e sem vontade política de engajamento para um trabalho pedagógico diferenciado para as prisões e, ainda, pouca ou quase nenhum interesse do Estado para gerar mais investimento neste âmbito.

Vivemos hoje um cenário político, econômico e social caótico em que enquanto o Estado considerar a educação para pessoas privadas de liberdade um gasto e não um investimento, infelizmente, o que teremos é uma sociedade cada vez mais mergulhada no medo, na violência, desigualdade social, racismo, exclusão social, visto que a maioria da população carcerária é composta por pobres, negros, analfabetos, corpos não somente aprisionados pelas

grades, mas que mesmo antes de serem levados a privação de liberdade, seus corpos e mentes já demarcam vivências com a violência, a opressão, o racismo, pobreza, insucesso escolar, etc.

Estabelecer o diálogo com as diferenças que compõem o ambiente prisional feminino é sem sombras de dúvidas essencial para combater o sentimento de abandono, incapacidade, tristeza, insegurança, angústia. A ausência de projetos vinculados ao empoderamento e emancipação social e o fluxo de ações pedagógicas descontínuas ou mesmo descontextualizadas com as especificidades do ambiente prisional feminino resultam no aumento da tensão, ociosidade e criminalidade.

O sistema prisional é masculino e desenvolve ações masculinizantes no sentido de desconsiderar a presença da mulher no ambiente carcerário. O estudo de Benedet e Medeiros (2021) apresenta alguns atravessamentos históricos para compreender a construção do que é ser mulher, brasileira, mãe e presidiária em nossa sociedade ora marcada por estereótipos, violência de gênero, opressão, feminicídio, etc.

Ao ler Beauvoir (2016), encontramos a mesma forma sutil de espoliação humana, também observada nos escritos de Sawaia (1999), ao abordar a dialética inclusão/exclusão. Beauvoir (2016) analisa como o homem representa sempre o neutro, o positivo, a ponto de resumirmos a experiência do homem à “experiência humana” em detrimento da vivência da mulher. À mulher é deixada a noção de negativo, da determinação de suas limitações. Assim, entende-se em nossa cultura que existe um tipo humano absoluto, que é o masculino. Nessa relação de uma alteridade opressiva, o homem é o sujeito (ser absoluto) e a mulher é o outro, o não lugar. (BENEDET; MEDEIROS, 2021, p. 206)

Ao revisitarmos a história observamos que a imagem social e moral da mulher sempre esteve subjugada à figura masculina, sendo adestradas à forma moralmente aceita de conduta. Pensar a subjetividade feminina prisional e escolar nos leva a seguinte indagação: como o encarceramento produz sujeitos alienados, reprime a mulher por seu modo de agir, pen-

sar, vestir e até mesmo de olhar “aprisionam em uma carapaça de aparências de bom ou mau comportamento” (BENEDET; MEDEIROS, 2021, p. 206)

O sistema prisional atua com a lógica da punição para promover a reabilitação, no entanto, o próprio sistema de informações penitenciárias apresenta um alto índice de reincidência criminal, o que acaba inibindo o ato de punir enquanto processo de reabilitação. A constituição do ser mulher (fixada na imagem de marginal, sujeito sem qualidades) demarca a degradação de sua identidade, sendo atravessada por esses estigmas. “O sistema prisional dos dias de hoje é, majoritariamente, destinado ao mais pobre, àquele que perde seu *status* de cidadão e passa a ser visto apenas em sua condição de marginalizado, não sendo mais considerado como “pessoa”” (BENEDET; MEDEIROS, 2021, p. 207).

O distanciamento da qualidade de seres vivos também é descrito no livro “Recordações da casa dos mortos”, Dostoiévski (2006), para ele, na medida em que os presos são desposuídos de esperança, os mesmos acabam se distanciando da qualidade de seres vivos, o que nas palavras de Goffman (1961) consiste no processo de mortificação do eu. Sem sombras de dúvidas, o cárcere é cruel, não retira somente a liberdade de ir e vir, mas corrobora com a perda de identidade, de sonhos, de esperança. “O cárcere, tal como vem sendo pensado e praticado, esgota a capacidade humana, desfibra a alma, provoca ódio e produz um submundo, muitas vezes, desconhecido por grande parte da sociedade” (SOARES; MATIAS; VIANA, 2016, p.79).

Em consonância com o que Goffman denomina de mortificação do eu, a colonialidade também reforça a perda de identidade dos sujeitos, esmagando sonhos, esperança e o próprio acreditar em seu potencial para transformar o mundo. O potencial transformador enseja novos caminhos para pensarmos uma educação no cárcere para além da colonialidade do ser que invade os corpos e experiências

dos sujeitos em situação de cárcere retirando destes qualquer possibilidade de (re) existir.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. (FREIRE, 2022, p. 45)

As mulheres em situação de cárcere sofrem múltiplos processos de punição/degradação de sua identidade, o que as insere neste contexto de adaptação às situações de opressão e de desesperança. A sua vaidade é inibida pela ausência de um espelho, por exemplo, por censura de agentes prisionais, pela baixa autoestima, etc. Para Freire (2022) há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado e quem tem no discurso da acomodação um instrumento eficaz de sua luta (a de obstaculizar a mudança). Afirma, ainda, que o primeiro seria o oprimido sem horizonte e o segundo o opressor impenitente.

Em uma pesquisa realizada no curso de mestrado, Tavares (2017) observou que apesar destes fatores, ainda existe nestes espaços, certa resistência por parte destas mulheres, o esperar de Freire, em que muitas delas tentam manter sua autoestima/vaidade, observamos isto pela ida à escola (maquiadas, perfumadas, algumas com penteado, unhas feitas). Atitudes estas que eram reforçadas pela coordenadora da escola no intuito de elevar a autoestima das educandas.

Consoante Costa e Florêncio (2021), em muitas unidades prisionais, há espaços destinados a atividades educacionais com carteiras, quadro, cadernos, fardamento, merenda, em contrapartida, as grades e os pesados portões de ferro não nos remetem a um espaço escolar adequado para funcionar como uma sala de aula. A arquitetura das salas de aulas das escolas prisionais (com suas grades e altos muros) se distanciam consubstancialmente em sua estrutura física, das salas de aula regulares, legitimando a vigilância de que trata Foucault

(1987) e, ainda, inibindo a expressividade dos educandos e educandas e a possibilidade de encontrar no espaço escolar, um lugar de afastamento desse processo de vigilância/controlado provocado com maior intensidade nas celas, bem como, o encontro consigo mesmo, seus medos, angústias, sonhos, liberdade de sentir-se mais sujeito.

Ao contrário disto, Paulo Freire (2003), defende uma concepção de sujeito pautada nas dimensões filosófico-antropológicas, epistemológicas e ético-políticas, em que o ser humano se apresenta enquanto um “ser de busca”, sendo inacabado, incompleto e, por conseguinte, tendo capacidade e autonomia de provocar mudanças tanto em sua vida como no mundo, em seu contexto social, político e educacional “esta é uma das razões por que o alfabetizador progressista não pode concentrar-se com o ensino da leitura e da escrita que dê as costas desdenhosamente à leitura do mundo. (FREIRE, 2022, p. 45)

A educação promovida nas prisões “ainda que, algumas vezes, seja confundida ou usada como parte de um tratamento terapêutico, para ocupar o tempo das pessoas encarceradas, ou como uma função moral destinada a corrigir pessoas intrinsecamente imorais”. (COSTA; FLORÊNCIO, 2021, p. 29), também parte de um debate filosófico-epistemológico e ético, pois defendemos neste estudo, uma educação não regulamentadora de aspectos morais e controle social, mas, uma educação humanista Freireana, capaz de intervir na subjetividade dos sujeitos, visando seu desenvolvimento ético e transformador.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. (FREIRE, 1996, p. 50-51)

Problematizar a constituição do ser mulher entre as grades e a sala de aula na vertente e pedagogia Freireana consiste em considerar que diferente dos outros animais, somente mulheres e homens como seres éticos são capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações.

RITUAIS DA ESCOLA NO CÁRCERE: TECITURAS DA CONSTITUIÇÃO DO SER MULHER ENTRE AS GRADES E A SALA DE AULA

Os rituais da escola no cárcere de mulheres envolvem como espaço a cela de aula e atividades da rotina prisional orientadas por lógicas da segurança masculino e por uma pedagogia do autoritarismo.

Os rituais da escola no cárcere apresentam desdobramentos do discurso ideológico-hegemônico, reforça uma pedagogia do autoritarismo, do controle, da regulamentação dos corpos. “O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente indagadora, buscadora, de homens e mulheres que se perdem ao perderem a liberdade” (FREIRE, 1996, p. 132). O discurso ideológico é tão forte e cruel que chega a confundir a própria curiosidade quando da naturalização da exclusão, violência, opressão, da banalização da própria vida.

Em sua análise sobre a “cela de aula” e o sentido da educação nos presídios, Leme (2007), caracteriza os espaços das salas de aula partindo do próprio significado e rituais da escola no cárcere.

A cela de aula principia um cenário utópico. Através dela, busca-se recuperar o tempo perdido, vislumbra-se um mundo, até o momento inatingível. Com ela criam-se possibilidades, comunicação com o mundo letrado. Códigos são aprendidos, códigos são decifrados. Nela a leitura de mundo é refinada. Por mais que façamos uma apologia da cela de aula, na realidade é uma grande metáfora, uma ilusão temporária, uma ilha diante do oceano de crueldade. Por mais

que queiramos, “a cela de aula” não esconde seu lado grotesco, disciplinador. A “cela de aula” não disfarça as suas grades, Na “cela de aula” o professor pode ser a personificação do poder controlador. (LEME, 2007, p. 125).

A organização da escola no cárcere se dá por meio da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo uma “modalidade educacional compensatória de baixa qualidade praticada em curto período, com resultados pedagógicos questionáveis para pessoas que não estudaram na época adequada” (MIRANDA, 2016, p. 99). Repensar o verdadeiro sentido da educação para mulheres privadas de liberdade vai além de reproduzir os códigos da cultura prisional enquanto algo posto/acabado, mas, compreender a escola e os sujeitos que dela fazem parte enquanto sujeitos ativos nesse processo de criação de uma cultura da resistência à todos os elementos que corroboram com a deterioração da subjetividades desses sujeitos.

Apesar dos avanços em torno do acesso à educação nas prisões, no que diz respeito ao encarceramento feminino e, mais especificamente a proposta de educação nas prisões femininas ainda não temos de fato uma escola voltada para a mulher, que atenda as especificidades desse público. Nesta direção, é preciso provocar reflexões e a elaboração de políticas públicas voltadas para uma educação da mulher e para a mulher em situação de cárcere, problematizadora das situações de opressão e diferença. Uma escola que promova reflexões políticas, éticas, econômicas, de empoderamento, comprometida com a formação humana.

A pesquisa realizada por Tavares (2017) apresenta a trajetória social de mulheres egressas do sistema penal, dando ênfase ao processo de escolarização no Centro de Reeducação Feminino (CRF), presídio feminino localizado no município de Ananindeua/Pa. Desta pesquisa destacamos algumas falas das mulheres-sujeitos sobre o que as motivaram a estudar na prisão.

Como eu já tinha um estudo entendeu, eu já tinha um estudo. Então, o que me levou a ir para

o MOVA foi essa situação porque eu já estava acostumada a trabalhar, eu tinha meu estudo né, eu saía de manhã pra trabalhar de noite eu ia pra faculdade, então, eu não me via ali dentro daquele lugar ali ficar sabe presa sem poder fazer nada, sem ter alguma coisa pra fazer, eu tinha que fazer alguma coisa! Pelo menos para tentar passar o tempo né, pra tentar passar o tempo ali dentro. Porque se tu não fizer alguma coisa que vá te levar a melhorar um pouquinho, tu enlouquece ali dentro! (EGRESSA A – TAVARES, 2017, p. 49).

Por causa que eu não tinha né, aí lá para passar mas o tempo, coisar mas a saudade né das minhas filhas né e do meu neto, eu comecei estudar, eu fiz curso aí depois comecei trabalhar aí tudo isso vai acalmando mas a pessoa né. (EGRESSA B – TAVARES, 2017, p. 49).

O interesse pela escola na prisão feminina parte da necessidade de superar a ociosidade e a saudade da família, sendo estes aspectos centrais do encarceramento feminino, pois grande parte dessas mulheres são abandonadas pelos companheiros além de receberem poucas visitas se comparado ao cárcere masculino. Todavia, ao iniciarem o processo de escolarização na prisão, estas mulheres vão sendo provocadas a olharem para si, para a sua trajetória social e penal de modo a serem oportunizadas de empoderar-se, de serem alfabetizadas, se tornar empreendedoras e até mesmo ingressarem no ensino superior.

A escola prisional feminina deve estar para além do caráter pedagógico, assume características próprias de cunho ético, humano e até mesmo terapêutico, visto que, para a maioria destas mulheres participar das atividades escolares acaba sendo uma estratégia de “fuga” da ociosidade, da solidão, e de todas as formas de sofrimento causadas no ambiente opressor da prisão. Por isso, é necessário estabelecer metas não somente educacionais mas humanas, de resgate destes seres humanos de sua própria humanização.

Propor uma escola prisional feminina significa romper com os padrões masculinizantes da prisão, buscando sobrepor os fatores de domesticação/opressão característicos da cultura prisional masculina.

Figura 1: Projeto Tempo de Ler



Fonte: pesquisa de campo, arquivo da pesquisadora, 2017.

Ainda consoante Tavares (2017) além da educação formal ofertada no CRF existem outras ações educacionais que fazem relação com a Proposta da EJA para privados de liberdade. O Projeto Tempo de ler, por exemplo, demarca uma proposta inovadora de alfabetização de adultos, não somente pela perspectiva metodológica andragógica, a qual também perpassa pela perspectiva Freireana de educação, mas, sobretudo, pelo fato de estar contribuindo com a emancipação pessoal e social dessas mulheres, bem como, com a superação do analfabetismo, redução do preconceito e evasão escolar.

O Projeto em questão é lecionado por duas detentas da casa penal, sendo uma responsável pela turma da manhã e a outra pela turma da tarde. Ambas as internas receberam o treinamento ofertado pelo IBRAEMA sendo também monitoradas pela assistência das coordenadoras pedagógicas, revelando que o ato educativo está para além de relações hierarquizantes, que independentemente de estarem ou não presas, essas mulheres são capazes de ensinar e de aprender uma com as outras numa relação dialética de educação. Vale ressaltar que a seleção das detentas para lecionar no Projeto tem como um dos critérios o maior grau de

escolaridade, o que também favorece para dar mais estímulo nas demais educandas, dada a relação entre elas em conhecerem seus limites e desafios, histórias de vida que tem fatores em comum (crime e situações de violência).

De acordo com Ireland (2011), as especificidades e os limites da escola na prisão contribuem para a redução do processo educativo à escolarização, desvinculando-se dos reais interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária feminina. Neste contexto, os rituais da escola carcerária são desdobramento dos próprios limites impostos pela cultura prisional e política punitiva desse tipo de instituição.

A política punitiva também se faz presente na escola prisional feminina quando de práticas pedagógicas tradicionais que são desenvolvidas para a manutenção da ordem da casa penal. Pensando numa proposta inovadora de consideração com a diversidade presente no presídio feminino, a escola prisional feminina no que diz respeito a criticidade e humanização é assim compreendida por parte das educandas egressas do CRF (TAVARES, 2017, p. 160):

Exista, existia sim, não de todas né, de todas as alunas, mas, por parte dos professores sim.

Mas, tem muitas de lá que queriam sim mudar. (EGRESSA, A).

Tem, tem muitos que ajudam, ele falava sempre assim também o professor...ele falava assim que era para gente estudar, para gente ser assim alguém na vida da gente, aí explicava um monte de coisa eles os professores. (EGRESSA, B).

Nem todos tinham interesse né, tinha gente que ia mais para sacaniar na aula, mas eles tinham sim essa auto-estima eles trabalhavam muito isso com a gente. Eles conversavam muito comigo, tinha dias que eu estava atribulada como diz assim lá, aborrecida lá e tal aí “Não fica assim Jana!”. (EGRESSA, C).

O ato educativo requer não apenas domínio de conteúdo, mas e, sobretudo, sensibilidade, postura ética e humana. Requer o compromisso com o outro, de alteridade e justiça social. Nas palavras de Freire (2016) a educação de adultos envolve o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito, sujeito capaz de aprender com sua própria realidade, compreendendo o sofrimento, as desigualdades e injustiças sociais não como fenômenos naturais, mas como produto da hierarquização social a qual determina os padrões de comportamentos legitimados pelas classes dominantes.

Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação de adultos e da alfabetização em particular. Se não devo, trabalhando não importa em que projeto, com educandos, sequer insinuar-lhes que meu Partido é o proprietário da verdade salvadora, não posso, por outro lado, silenciar em face de discursos fatalistas segundo os quais a dor e o sofrimento dos pobres são grandes mas não há o que fazer porque a realidade é assim mesmo. (FREIRE, 2016, p. 100-101)

Em Pedagogia da indignação, Freire (2022), nos fala da necessidade de denunciarmos as situações de opressão e degradação humana, anunciando novas possibilidades de construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva. Para isto, o ser humano enquanto ser inacabado que faz e refaz a história, o faz a partir do momento em que reconhece o seu inacabamento e, portanto, atua de maneira ativa intervindo no mundo.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. (FREIRE, 2022, p. 135).

Ao delinear as funções utilitaristas da Educação prisional Carreira (2009) critica a organização das escolas prisionais da América Latina, baseadas no tratamento terapêutico (espécie de cura/correção da conduta/comportamento humano), as práticas “corretivas” baseadas na função moral e, a restrição da educação enquanto mecanismo do mercado de trabalho (preparação da mão de obra).

Os três elementos elencados pelo autor são desdobramentos dos rituais da escola no cárcere, em que se conflitam no cotidiano prisional, a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão ora marcado pela superlotação nas celas, medidas punitivas de correção, desumanização, medidas disciplinares, cultura do medo e do silêncio. Nesta perspectiva, “a educação como formação humana ainda é algo estranho ao Sistema penitenciário. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional” (CARREIRA, 2009, p.2).

A estrutura, cultura, legislação, regras e limites impostos pelas instituições prisionais acabam inibindo o papel social da escola e a prática pedagógica dos educadores, se constituindo como “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar, configurando-se em situações de transgressão da ética.

Desse modo, a educação escolar em espaços de restrição e privação de liberdade não pode ser concebida como um benefício e/ou recompensa. Constitui-se como um direito que, infelizmente, muitas vezes é negado às pessoas que vivem a situação de encarceramento. Ao serem presas, as

peças têm alguns de seus direitos suspensos, não todos, em momento nenhum deixam de ser seres humanos, devendo, portanto, por direito, serem tratadas como tal. (SOARES; VIANA, 2016, p. 14)

Consideram Costa e Florencio (2021) que a educação no sistema prisional transcende o ideal punitivo, assumindo importante papel na humanização, ao possibilitar criar caminhos para a sua emancipação social. Para Freire (2022) a educação é permanente, não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, variando de acordo com o tempo-espaço.

Ao afirmar que a educação tem historicidade, Freire (2022) defende uma proposta educacional de respeito às diferenças e aos diferentes espaços em que os processos educacionais são produzidos. Por isso, a particularidade da EJA privados de liberdade requer um olhar bastante cuidadoso, pois lida com sujeitos que em sua grande maioria apresentam trajetórias de vida fragilizadas pelas duras desigualdades sociais. Sujeitos que em algum momento de suas vidas foram e/ou continuam sendo vitimizados pela sociedade moderna.

Diante do quadro de desumanidade e violência do encarceramento em massa, a esperança está em educar os sujeitos numa pedagogia de humanização e emancipação. Não uma pedagogia para servir ao sistema, no seu atual formato, mas para que o aluno-interno se reconheça como sujeito capaz de construir outra história de vida, nova e libertadora. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem, de sua própria evolução como ser social, e não como mero objeto do sistema. (COSTA; FLORENCIO, 2021, p. 30)

Transcender o ideal punitivo das prisões parte de uma profunda reflexão para além dos aspectos jurídicos de cumprimento da pena; consiste em repensarmos a função social da escola enquanto instituição dentro de outra instituição com possibilidades e desafios contrários ao punitivismo. Significa problematizar a escola punitiva e valorizar a escola como espaço de diálogo e recondução da vida humana,

pautada na ética do ser humano enquanto sujeitos em processo de transformação. “Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeitos à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho em um sem-número de gentes, a sua desesperação e a sua morte em vida” (FREIRE, 1996, p. 131).

Os rituais da escola no cárcere vistos como atendimento educacional são analisados por Carreira (2009, p.2-3):

é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários; é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas; quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

A escola no cárcere tal qual a escola regular apresenta sérios problemas, os quais tendem a se acentuar no contexto específico das prisões por meio de motins, rebeliões e medidas punitivas que incentivam a evasão escolar, o desinteresse das educandas pelo estudo, a falta de acesso aos estudos, jornadas pedagógicas reduzidas, ausência de PPP, etc. Fatores estes que provocam uma série de consequências éticas, políticas, educacionais, profissionais, na vida destas mulheres, pois a maioria nunca teve oportunidade de acesso à educação (mesmo antes da privação de liberdade) e/ou tiveram uma experiência de insucesso/fracasso escolar.

Despertar o interesse pela escola constitui um dos principais desafios impostos por este

cenário em que a educação seja percebida para além de um momento de “fuga” da aprisionada em seu convívio na cela, mas, um projeto que envolva liberdade, entusiasmo, autonomia, diálogo, respeito, acolhimento, humanização.

Os rituais da escola no cárcere acabam fortalecendo o discurso hegemônico e as práticas de desumanização, suscitando o fracasso escolar e a compreensão por parte das internas em olhar a escola enquanto algo distante de sua realidade, incapaz de provocar mudanças propositivas em suas trajetórias de vida.

A presença da educação escolar nas prisões, além de garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em SER MAIS, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização. Portanto, restringir a função da educação prisional à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo como intervenção positiva na vida das pessoas em situação de privação de liberdade (ONOFRE, 2015, p. 51)

Neste cenário, a escola na prisão não pode limitar-se a mera transmissão de conhecimentos historicamente instituídos na sociedade e/ou enquanto espaço de redução da ociosidade. Os seus rituais e modos de compreensão são condicionados pelas práticas de alienação/degradação humana. “Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, seu objetivo, ao frequentá-la, é “acatar as regras da casa”, visando a buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional” (ONOFRE, 2014, p. 142)

A rotina prisional impregnada de controle e vigilância organiza suas atividades diárias com bastante rigorosidade, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição. Os sujeitos aprisionados ficam subjugados a cultura carcerária, que aliena e nega sua própria identidade. Com isto, nos dizeres da autora um processo de “desadap-

tação da vida livre e a adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição”. (ONOFRE, 2014, p. 139)

Os rituais da escola no cárcere em maior ou menor grau constituem o reflexo da política do encarceramento brasileiro que compreende a escola enquanto questão de direito (espaço físico e acesso), mas que em contrapartida, não problematiza sua organização e fins educacionais, associando à realidade prisional e vivência social da população carcerária. Desse modo, ao analisar o significado da escola para o aluno, observamos as seguintes expressões “A escola é boa para sair da rotina; é melhor ir à escola do que ficar na cela; na escola a gente se distrai e o tempo passa rápido; na escola tem mais regalia do que no pavilhão” (ONOFRE, 2014, p. 143)

Os relatos apresentados pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola prisional nos levam a compreender que a instituição escolar instituída nesses espaços está distante de ser compreendida enquanto espaço de mudança/libertação/resistência. A lógica carcerária contribui para que as próprias internas possam forjar/mascarar sua ideia de escola enquanto instituição que de fato contribui com sua transformação social.

Para além disto, o fato de frequentarem a escola, de se adequarem aos seus rituais de certa forma possibilita o “contato” com as práticas e situações externas às do mundo prisional e a possibilidade de reexistir aos processos de opressão/desumanização em que a prisão submete o indivíduo.

Ler e escrever é apontado pelos sujeitos da escolarização prisional enquanto fatores fundamentais que constituem os rituais da escola carcerária, “o objetivo da escola no espaço prisional é capacitar os alunos à leitura e interpretação de textos como notícias, cartas, bilhetes” (ONOFRE, 2014, p. 146). A leitura e escrita no espaço prisional representam práticas de resistência, para acompanhar os processos criminais, ter mais liberdade, autonomia, ter conhecimento acerca de seus direitos e deve-

res, é uma perspectiva primeira de exercer sua cidadania. “A escola é um espaço fundamental, embora não único, para que a comunidade possa valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido um mínimo de autonomia” (ONOFRE, 2014, p. 148)

Portanto, é preciso problematizar os rituais da escola no cárcere a fim de pensarmos uma escola prisional voltada para a dimensão humana e ética dos educandos em situação de privação de liberdade. Uma escola que seja capaz de “incorporar em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (ONOFRE, 2014, p. 151)

O ser humano é “sujeito gnosiológico”, porque em suas relações uns com os outros *no* mundo e *com* o mundo conhecem e comunicam-se sobre o objeto conhecido. Nessa relação comunicativa, ensaiam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. (OLIVEIRA, 2003, p. 52)

O diálogo em Freire é fundamental para que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construírem novos saberes, como sujeitos conscientes de seu papel no mundo. Para Onofre (2014) pensar a educação escolar no presídio significa refletir sobre sua contribuição para a vida os encarcerados e da sociedade em geral. A autora elenca a aprendizagem participativa como um processo que envolve valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo.

Neste cenário, problematizar os rituais da escola no cárcere é de todo o modo relevante para que homens e mulheres em situação de privação de liberdade possam ser conduzidos ao processo de humanização por meio da educação dialógica/crítica e libertadora. Para isto, o papel dos educadores e educadoras que atuam nas escolas prisionais é de suma relevância para que o projeto de educação nas

prisões possa estar alicerçado nas dimensões ética, política e humana.

Nas palavras de Freire, o educador deve valer-se do seguinte posicionamento:

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneio ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas a sua mobilização. (FREIRE, 1996, p. 138)

A educação escolar enquanto processo de humanização do próprio ser humano configura-se enquanto possibilidade de resistência dentro de um espaço que é historicamente silenciado, marcado por fatores de opressão/desumanização. Para isto, refletir sobre os rituais da escola no cárcere significa repensarmos o papel da educação e da escola nesses espaços, partindo do olhar dos próprios internos-educandos, público-alvo desse processo educacional. Ainda em consonância com os estudos de Onofre (2014), os alunos apresentam a seguinte visão acerca do processo educativo desenvolvido na prisão. “O sistema aqui estraga as pessoas, puxa para trás. A escola é só para cumprir obrigação” (ONOFRE, 2014, p. 154).

Modificar a escola e a prisão, onde as relações ali estabelecidas estão permeadas pelo medo e desconfiança é um grande desafio, em especial, para os educadores que carregam consigo o compromisso social de contribuir com o processo de formação e transformação social dos indivíduos. No que diz respeito a relação aluno-professor na escola prisional, podemos compreender que um dos pontos marcantes que também fazem parte dos rituais da escola no cárcere é o respeito que as internas têm pelo educador.

Fica claro, portanto, que o papel do professor para os aprisionados, vai além de organizar o trabalho no interior da escola. Ele é alguém que convive, anima, orienta, aconselha, dialoga, aponta caminhos. No contato direto da sala de aula, ele pode influenciar a vida dos presos e da prisão de maneira positiva. (ONOFRE, 2014, p. 159)

Para Gadotti (1993), a educação de adultos presos é diferente da escola regular, por sua flexibilidade e dinamismo em que “os conteúdos devem ser diferenciados, e aí o grande desafio do educador de adultos, porque ele tem que construir uma metodologia nova, tem que construir conteúdos significativos para aquele que se está educando (GADOTTI, 1993, p.124). Em contribuição ao pensamento de Gadotti (1993), podemos evidenciar consoante as palavras de Freire (1996) que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no meu cumprimento ético e dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141)

Onofre (2014) aponta que a figura do professor na escola prisional representa um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz de sua prática educativa uma contribuição ao ser humano, criando novas possibilidades e perspectivas de resistência aos fatores degradadores da prisão.

Os rituais são assim ligados à condução do próprio ensino; os rituais são assim ligados a instrução em sala de aula; organização do professor e “estilo pedagógico” (McLAREN, 1991, p. 58). Ao considerar a violência e a desordem como resistências ritualizadas, o autor chama atenção para o fato de que estas são inconscientemente canalizadas contra a ordem social opressora.

Os rituais como um tipo de currículo oculto acabam reforçando a cultura alienante e ideológica da prisão. Neste cenário, a função da escola neste espaço é a de mera distração dos educandos aprisionados para se combater os “maus pensamentos”. Em contrapartida, os professores carregam consigo a árdua tarefa de superar as contradições do sistema e, promo-

ver processos educativos de cunho libertador, que seja atrativo para as internas, que envolva suas trajetórias de vida, considere seu contexto social e prisional.

Ser professor na escola prisional significa:

[...] que, no presídio, são até mais respeitados. Por respeitarem o professor, quando respondem alguma coisa, logo depois pedem desculpa. Esse respeito faz parte do código de honra que existe entre eles dentro da penitenciária. No dizer dos professores, os aprisionados sabem que a escola não está ali para atrapalhar a vida de ninguém e que os professores não são funcionários da penitenciária. (ONOFRE, 2014, p. 162)

O respeito pelo professor faz parte da cultura prisional, fazendo do espaço escolar um ambiente de harmonia, pois diferentes dos demais setores do presídio, na escola a conduta e comportamento das internas não geram atitudes de violência e desordem como nas celas, por exemplo. Todavia, apesar de ser bem aceito pelos educandos, o professor da escola prisional lida cotidianamente com sérios conflitos advindos dos rituais da escola e da forma como esta é percebida pelos diretores e agentes prisionais. O estudo de Onofre (2014) aponta a seguinte percepção:

Para o diretor quando os alunos estão na escola, estão ocupados, não importando o que estão aprendendo e como. É sinal de que tudo está calmo. Os guardas têm outra visão, porque se não tivesse escola, ele não precisaria soltar o preso e trabalharia menos... o professor que está lá no dia-a-dia tem uma visão diferente, mas acaba desanimando, porque o estímulo da casa é muito pequeno. (Professor C). (ONOFRE, 2014, p. 165)

Neste cenário de lutas e contradições, observamos que a escola prisional só existe em virtude da determinação legal, por se tratar de um direito das pessoas privadas de liberdade, direito este que é legitimado pela Lei de Execução Penal, todavia, está distante de ser tratada como prioridade para fins de transformação social destes sujeitos. Tão logo, não há interesse pela educação de pessoas presas, tão pouco apoio aos professores.

Em relação aos conteúdos que são ministrados, os professores destacam a importância de trabalhar as noções de higiene e de saúde, noções de comportamento e de convívio social. Importante salientar que, como parte dos rituais do ensino, os conteúdos devem estar correlacionados a vivência dos educandos da escola prisional. Observemos o seguinte relato:

Quando comecei a ensinar as regiões brasileiras, uns dos presos começou a contar a sua história de roubo vivida em Cuiabá. Tudo o que tem relação com os lugares onde viveram, gostam de contar e prestam muita atenção... O aprendizado aqui tem que ter utilidade para eles. (Professor D). (ONOFRE, 2014, p. 169).

De acordo com a autora, a escolha de textos e temas a serem trabalhados com o público encarcerado é da mesma forma essencial, pois só pode ser realizada a partir da leitura da realidade do grupo. Conquanto, respeitar o acesso ao saber socialmente acumulado pela humanidade é um dos principais desafios da escola na prisão, enquanto espaço de cidadania, resistências, enfrentamentos e que pode ser concebida para além de rituais designados por uma parcela social que controla e determina a ação dos sujeitos, mas, uma escola que apesar de estar situada em uma instituição marcada pela opressão, controle, vigilância, etc. tem a possibilidade de se constituir como espaço de diálogo, resgate e construção de identidades, cultivar sonhos possíveis de serem concretizados.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Problematizar os rituais da escola no cárcere é de suma relevância para a compreensão dos fatores de opressão, silenciamento, negação de direitos em que as mulheres em situação de privação de liberdade vivenciam na prisão. Entender que o ser humano não está pronto, acabado é um dos primeiros desafios para mudar a percepção de que a escola prisional só existe para legitimar um direito e/ou para o cumprimento de regras internas, controle,

imposição identitária, ocupação do tempo.

Entender que a escola prisional tem a capacidade de funcionar para além dos rituais negacionistas, assumindo o compromisso ético-político em prol da formação humana voltada para o exercício da cidadania e agir coletivo não é utopia, mas, um sonho possível de ser concretizado. Para isto, o estudo aponta a necessidade de repensar a escola, o professor e os próprios educandos enquanto agentes de transformação social.

O professor da escola prisional precisa ser mais valorizado, encontrar parceria do diretor da casa penal e agentes penitenciários, a fim de promover um ensino colaborativo. O espaço da escola deve ser acolhedor, dispor de recursos materiais para a oferta de uma educação de qualidade. Os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos e de possibilidade de ser mais. Nesta perspectiva, por maiores que sejam estes desafios, devemos provocar mudanças, mesmo que ínfimas, mas que a cada dia algo novo possa ser construído para este cenário.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima; GUIMARÃES, Jesyan Wilysses Oliveira; COQUEIRO, Taize Rocha. **Veredas para o sol**: escritos sobre a educação no Cárcere Paraense. Curitiba, CRV, 2021.
- BATISTA, Wilson Roberto. **Educação e gênero no sistema penitenciário paulista**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2019.
- BENEDET, Marina Corbetta; MEDEIROS, Ana Beatriz. Gênero, saúde e prisão: maternidades possíveis no contexto prisional. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC. **Revista de Psicologia**, v. 33, n. 3, p. 205-211, set.-dez. 2021.
- CARREIRA, Denise.; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria nacional para o direito humano à educação**: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e**

- outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo., et all. **Pedagogia da Solidariedade,** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação.** São Paulo: FUNAP, 1993.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1961.
- IRELAND, T. D. (Org.). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios Educação em prisões. **Em Aberto,** Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.
- MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista:** novos paradigmas. São Paulo: Saraiva, 2014.
- MIRANDA, João Milton Cunha de. **Educação de jovens e adultos:** escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto. 205 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras Freireanas sobre educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão:** o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SILVA, Vanuza Souza. **O ENTRE DA LIBERDADE, AS PRISÕES:** Os feminismos que emancipam, prendem? Uma história do gênero feminino na Penitenciária Regional Feminina de Campina Grande (1970-2000). 301 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife, 2014.
- SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente. **Educação em espaços de privação de liberdade:** descerrando grades. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.
- TAVARES, Suzianne Silva. **Educação no Cárcere:** Processo de Reinserção Social de Mulheres. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, 2017.

Recebido em: 27/9/2023
Aprovado em: 28/10/2023