

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

BÁRBARA ALVES MUNHOZ

**EDUCAÇÃO, INTERSECCIONALIDADE E DIREITOS HUMANOS: um estudo
sobre o currículo, ações pedagógicas e formação de professores para a
Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho-RO**

PORTO VELHO-RO

2023

BÁRBARA ALVES MUNHOZ

EDUCAÇÃO, INTERSECCIONALIDADE E DIREITOS HUMANOS: um estudo sobre o currículo, ações pedagógicas e formação de professores para a Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho-RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosangela Aparecida Hilário

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação Docente

PORTO VELHO-RO

2023

Catálogo da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

M966e Munhoz, Bárbara Alves.
Educação, interseccionalidade e direitos humanos: um estudo sobre o currículo, ações pedagógicas e formação de professores para a Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho-RO / Bárbara Alves Munhoz. - Porto Velho, 2023.

157f.: il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosângela Aparecida Hilário.

Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Currículo escolar. 2. Direitos humanos. 3. Educação. 4. Formação de professor. 5. Interseccionalidade. I. Hilário, Rosângela Aparecida. II. Título.

Porto Velho

CDU 37.016:342.7

FOLHA DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos 17 dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às xx horas, teve início sessão pública de Defesa de Dissertação, Sala: Plataforma *Google Meet*, onde se reuniram os(as) membros(as) da Banca Examinadora composta pelos Professores(as) Doutores(as): Prof.ª Dr.ª Rosangela Aparecida Hilário (Orientadora e Presidenta), Maria Angélica Souza Ribeiro(membro externo), Samilo Takara (Membro interno) Maria Aparecida Antero Correa (Membro interno suplente) e Valdenia da Silva Alves Menegon a fim de argüirem a mestranda Bárbara Alves Munhoz acerca da Dissertação intitulada: " Aberta a sessão pela Presidenta, coube a mestranda, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo EDUCAÇÃO, INTERSECCIONALIDADE E DIREITOS HUMANOS: um estudo sobre o currículo, práticas e ações pedagógicas na Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho -RO em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, Bárbara Alves Munhoz foi **APROVADA COM DISTINÇÃO** no Exame de Defesa de Dissertação, faz jus ao título de Mestra em Educação e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Recomendações da Banca Examinadora: Fazer pequenos ajustes na forma de apresentação e revisão de formatação e organização em todo o texto: os prazos da academia produzem defeitos que podem comprometer a fluidez na leitura do texto. A banca reconheceu o esforço da mestranda em atender as sugestões que foram feitas na qualificação e fez sugestões para ampliar o potencial e alcance do texto. Foram elogiadas ainda a coerência e densidade teórico- metodológica, reconhecida a relevância da temática para o campo da formação de professoras e recomendado o texto para publicação.

Porto Velho, 17 de março de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA APARECIDA HILARIO, Docente**, em 18/03/2023, às 02:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdenia Guimarães e Silva Menegon, Usuário Externo**, em 18/03/2023, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA APARECIDA ANTERO CORREIA, Docente**, em 18/03/2023, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SAMILO TAKARA, Docente**, em 18/03/2023, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Angélica Souza Ribeiro, Usuário Externo**, em 21/03/2023, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1283997 e o código CRC 3FD08608.

Dedico este trabalho a todas as mulheres
pobres e racializadas, silenciadas, excluídas e
esquecidas do meu Estado de Rondônia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Rosangela Aparecida Hilário, por acreditar neste projeto e me ensinar o que eu precisava aprender como acadêmica, como pessoa e como mulher.

Agradeço a mim, pela perseverança de sempre: Bárbara do passado, obrigada por tudo o que você fez por nós!

VOZES-MULHERES

Conceição Evaristo

*A voz de minha bisavó ecoou criança
nos porões do navio. ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.*

*A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha recolhe em si
a fala e o ato.*

*O ontem — o hoje — o agora.
Na voz de minha filha far-se-á ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

RESUMO

As estatísticas nacionais comprovam o vertiginoso crescimento da população carcerária feminina ao longo dos anos, este grupo de mulheres é, em sua maioria, negra, pobre, jovem e de baixa escolaridade. Considerando a Educação como meio legítimo para a assunção da Cidadania e humanização, e na preocupação de fortalecer e elevar as mulheres racializadas de maneira que possam usufruir da Cidadania Plena prometida constitucionalmente, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar o currículo escolar, práticas pedagógicas e formação de professores à luz dos Direitos Humanos e da Interseccionalidade, então desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré na Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria Mendonça na Cidade de Porto Velho, Estado de Rondônia, com o intuito de saber se estes têm contribuído para o processo de Educação Crítica das alunas detentas, e de que forma essas ações impactam (ou não) as vivências daquelas mulheres. Esta pesquisa se estrutura a partir da Teoria Decolonial (Feminismo e Pedagogia). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, com objetivo explicativo, sendo sua natureza aplicada; a análise de dados é por meio da Autoetnografia e da Análise de Conteúdo. As sujeitas desta pesquisa são seis alunas detentas voluntárias, matriculadas naquela escola, duas professoras e o coordenador pedagógico, entrevistados de maneira semiestruturada. Os resultados encontrados comprovam que a Educação realizada naquele presídio não perpassa por um currículo escolar, ações educativas e formação de professores pela perspectiva decolonial, ou, pelo menos, crítica, também não abrange a Educação em Direitos Humanos, nem evidencia a Interseccionalidade. A presente pesquisa aspira avançar no debate da Educação Prisional, destacando a Interseccionalidade, os Direitos Humanos e a Educação Para Liberdade.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Direitos Humanos; Educação; Formação de Professor; Interseccionalidade.

ABSTRACT

National statistics confirm the vertiginous growth of the female prisoner population over the years. This group of women are mostly black, poor, young and with low education. Considering education as a legitimate means for assumption of citizenship and humanization and in the concern to strengthen and elevate racialized women, so they can enjoy the full citizenship constitutionally promised, this current research aims to analyze the school curriculum and pedagogical practices, based on the Human Rights and Intersectionality, developed at the Madeira Mamoré State Secondary and Elementary School at the Suely Maria Mendonça State Penitentiary for Women in the city of Porto Vello, Rondônia, with the purpose of knowing whether these have contributed to the process of critical education and assumption of full citizenship by incarcerated students, and how these actions impact (or not) the experiences of those women, whether it contributes to understanding and assumption of citizenship. This research is structured from the Decolonial Theory (Feminism and Pedagogy). The methodology used will be of a qualitative approach, with an explanatory objective, being its applied nature, data analysis will be through Autoethnography and Content Analysis. The research subjects are six voluntary incarcerated students, enrolled in that school, two teachers and the pedagogical coordinator, interviewed in a semi-structured way. The results prove that the education accomplished in that prison does not permeate a school curriculum, educational actions and teacher training from a decolonial perspective, or, at least, a critical one and does not cover education in human rights, nor does it show Intersectionality. This research intends to advance the debate on prison education, highlighting Intersectionality, Human Rights and Education for Freedom.

Keywords: Education; Intersectionality; Human Rights; School Curriculum; Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Úrsula, matriarca barbadiana de Porto Velho-RO	19
Figura 2 – Trabalhadores e trabalhadoras negras barbadianas em lavanderia à vapor em Porto Velho.....	36
Figura 3 – Painel “Paulo Freire” de Luiz Carlos Capellano.....	52
Figura 4 – Tela "Operários", de Tarsila do Amaral	79
Figura 5 – Entrada do pavilhão da Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça, 2022.....	94
Figura 6 – Estrutura do pavilhão escolar na PESMM em 2022	95
Quadro 1 – Teorias Curriculares segundo Silva (2010).....	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EEEMF	Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
PESMM	Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria Mendonça
PNDH-3	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
NUAMSP	Núcleo de Atenção às Mulheres Privadas de Liberdade e Egressas
ONU	Organização das Nações Unidas
PMRO	Polícia Militar do Estado de Rondônia
RO	Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE AFETIVIDADE, PROFISSIONALIDADE, DOR E ESPERANÇA ...	14
1 INTRODUÇÃO	19
1.1. Delimitação do Objeto de Estudo	19
1.2. Percurso metodológico: procedimentos de pesquisa	27
1.3. Organização da dissertação.....	34
2 REPRESENTANDO A BASE DA PIRÂMIDE: a mulher preta (Presente, Presente, Presente!).....	36
2.1. Mulher Preta: uma sujeita	41
2.2. Por que Feminismo Negro?	46
2.3. Interseccionalidade	49
3 EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: Cidadania, tolerância e respeito às diferenças.	52
3.1. Realidade da Educação Prisional	53
3.2. Mulheres encarceradas e a Educação	60
3.3. Educação em Direitos Humanos	65
3.4. O Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)	69
3.5. Por que Paulo Freire para docentes do presídio? O pensamento freiriano inspirando uma Pedagogia Para Liberdade.....	73
4 TEORIAS PARA CHAMAR DE NOSSAS.....	79
4.1. Saber e poder na perspectiva decolonial	80
4.2. A Pedagogia Decolonial	84
4.3. Currículo e formação de professor	85
4.4. Teoria Curricular: Currículo Pós-Crítico	88
4.5. Formação de professores para o presídio feminino	90
5 A EDUCAÇÃO NO PRESÍDIO FEMININO EM PORTO VELHO-RO: análise documental, pesquisa de campo, resultados e discussões.....	94
5.1. O Presídio Feminino em Porto Velho-RO e a Escola.....	94
5.2. Relembrando o percurso metodológico para a pesquisa de campo	101
5.3. Roda de Conversa: extrato dos processos precedentes as entrevistas.....	101

5.4.	Relatos de si: coordenador pedagógico e professoras	106
5.4.1	Análise de Conteúdo do resultado obtido com o corpo docente.....	117
5.5.	Relatos de si: histórias de mulheres encarceradas que estudam	123
5.5.1	Análise de Conteúdo do resultado obtido com as alunas	133
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: para não concluir!	137
	REFERÊNCIAS.....	141
	ANEXO A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....	151
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152

MEMÓRIAS DE AFETIVIDADE, PROFISSIONALIDADE, DOR E ESPERANÇA

Em 2013, eu era uma 2º Tenente da Polícia Militar do Estado de Rondônia (PMRO) e recém-formada no Curso de Formação de Oficiais. Os oficiais combatentes da PMRO são formados para os comandos de tropas, são especializados em várias áreas de atuação policial, primordialmente as operacionais.

Naquele mesmo ano aconteceu uma greve de agentes do Sistema Penitenciário Estadual, a qual perdurou por longos três meses, trazendo grande angústia à sociedade, com representações midiáticas sobre a insegurança pela possibilidade da fuga de presos, conseqüentemente, aumento da violência. A PMRO foi convocada para realizar a intervenção junto aos presídios, tomando as direções e postos das unidades prisionais.

Quando cheguei ao Presídio Provisório Feminino em Porto Velho-RO, substituindo a diretora dali, deparei-me com uma realidade muito diferente do meu dia a dia de trabalho. Embora, como policial, já tenha lidado diretamente com infratores da lei, nosso trabalho se encerra quando as entregamos à delegacia de polícia para procedimentos de investigação e reparação dos eventuais dolos. No presídio, a situação foi outra: naquele lugar/espço a missão era zelar por cada uma das 160 mulheres presas, com atenção para que suas necessidades fossem supridas e elas tivessem o cuidado, proteção e condições de resolver suas pendências e, ao mesmo tempo, ter seus Direitos Humanos assegurados, conforme preconiza a Constituição.

No Presídio Provisório Feminino a polícia penal tem a função de vigiar, cuidar e atender as mulheres encarceradas. Havia rotinas rigidamente estabelecidas de café da manhã, almoço e jantar, banho de sol, enfermaria, condução às audiências, condução ao hospital, visitação da Promotoria, Defensoria e Vara de Execuções Penais do Estado. Todo o trabalho era para que os direitos das detentas fossem garantidos, mesmo assim elas viviam em miséria: ausência de afetividade (familiar e coletiva), falta de sensibilidade com seu estado mental e emocional, preocupação por seus filhos(as), material de higiene e ocupacional limitados, etc. Fui testemunha de que rotinas e burocracias bem oferecidas não garantem bem-estar: são necessárias políticas públicas para assistência, em especial, para a mulher encarcerada.

O ambiente era rico em fenômenos curiosos, a dinâmica, cultura e linguagem eram muito próprias, tornando aquele pequeno ambiente um mundo à parte. Todos os envolvidos (detentas, sociedade, policiais penais, policiais militares, etc.) têm suas

percepções e razões dentro deste cenário, e cada motivação se justifica, cada um carrega uma história cheia de variáveis que convergem para cada escolha que fizeram.

Por mais esforços que se fizessem no presídio, estes não eram suficientes para que a pessoa detenta despertasse para o entendimento da sua circunstância e nela fosse inculcada a necessidade de mudança de vida, pois sua formação enquanto pessoa se deu, geralmente, em meio à pobreza e à violência, onde quem dita a marcha de suas ações é a lei da sobrevivência.

O perfil das detentas ali era, no geral, formado de mulheres muito pobres, periféricas, racializadas, sem escolarização suficiente que lhe garantisse mais oportunidades de trabalho, assim como apontam todos os relatórios institucionais sobre o perfil da mulher encarcerada no Brasil. A maioria era mãe, porém não recebiam visitas de parentes e de seus filhos, muito menos de seus companheiros, o que destaca mais ainda o abandono dessas mulheres, principalmente após ingressarem no Sistema Prisional. Por serem abandonadas por suas famílias, estas mulheres, por consequência, tinham menos acesso à pronta defesa jurídica, tendo que aguardar a mercê da Defensoria Pública Estadual.

Naquele mesmo momento eu passava por um dilema pessoal: eu me despertava para ser mulher. Comecei a apreciar ser mulher e ser feminina. Fui uma menina masculinizada, criada com três irmãos homens, eu cursei Agronomia e depois Segurança Pública, todas áreas masculinizadas pela sociedade, eu simplesmente não me enxergava como mulher, apesar de sofrer inúmeras discriminações em meu percurso devido ao meu gênero.

Meu movimento, até então, era para “ter um lugar no mundo dos homens predadores” (VERGÈS, 2020, p. 29), eu queria o objetivo genérico do feminismo universal, mas eu era uma mulher, e racializada, e a raça me coloca em um patamar abaixo na escalada social. Eu sentia, mas não sabia explicar, eu não tinha as leituras que tenho hoje.

Convergiu aquela experiência e meu momento de busca para o reconhecimento da minha própria identidade, não só como mulher, mas como porto-velhense, beiradeira, já que então eu me envergonhava das minhas origens amazônicas. Eu me chamava de “tucura¹”, “pé-duro”, “cabocla”, explicando uma

¹ Gado vira-lata, mestiço, sem raça definida, com baixa produtividade. Gado altamente adaptado às condições extremas do bioma. C.f. dicionarioinformal.com.br

existência nada especial, comum, de mestiça, de gente daqui. Não havia beleza nesta pele morena, nem definições nos meus traços que, ora pareciam indígenas, ora pareciam negros, e ser mestiço nos desapropria de qualquer identidade. Assim como não havia graça na história (quase esquecida) do meu povo, nesta terra explorada, valorizada somente para a agropecuária, extrativismo e mineração. Sentia vergonha por ser da “Capital mais feia do Brasil”, de “Roubônia”, da “Terra de Índio”.

Essa depreciação de nós mesmos é comum ao meu povo, infelizmente. A dinâmica de valorizar o que é de fora, de querer pertencer/parecer ao colonizador, expressa a nossa vigente colonialidade. Mesmo cientes de nossa condição de mestiços, nos “pretendemos eurocêntricos” e isso é tido como “normal” (HILÁRIO, RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 336). Esse “não se enxergar” tem tudo a ver com o racismo! A suposta democracia racial no Brasil turva nossa visão para as inúmeras demonstrações do racismo velado. A discriminação racial no nosso meio é real, estrutural e compõe a formação das pessoas desde a infância, independentemente da condição financeira, ela não é percebida ou é percebida como algo normal.

Minha família tem origem boliviana amazônica, meus avós eram da fronteira com o estado do Acre, e a discriminação racial é muito evidente no nosso meio, pois ao que me parece, minha parentela sofreu discriminações por ser “índio negro”, uma variação “piorada do indígena”, com características geralmente atribuídas ao caboclo e cafuzo amazônico. Traços indígenas e cabelos crespos. Durante toda a vida, eu ouvi, no meio familiar, termos como “melhorar a raça”, “limpar a raça”, “casar com gente fina”, “casar com pé-duro”, “fulano se casou com preto, sujou a família”, “beltrano nasceu índio puro”, “tucura”, “caboclo”, etc. Uma preocupação constante em fazer descendentes com a pele mais clara ou “gente fina”, pois a cor está diretamente ligada a condição social. Meu finado avô era uma das pessoas mais racistas que conheci, mesmo apresentando fortes traços indígenas, quando discriminado, gritava indignado: “¡SOY CARAYANA!”², e assim exigia o reconhecimento do sangue espanhol que supostamente possuía.

Muitos de nós temos histórias para contar, passagens que nos constituíram e

² *Carayanas* eram famílias ricas (e brancas) que se assenhorraram em povoados já estabelecidos, como Guayaramerin e Riberalta, na Bolívia do início do século XX. Com seu poder e influência afastaram o povo nativo para as periferias das cidades, se apossando da área central, fazendo fama por sua riqueza, opulência e por serem, também, grandes proprietários de terra na zona rural (GALLOSO, 2005, p. 35).

que estão no inconsciente, que precisam ser trazidas para o consciente e racionalizadas para entendermos que somos parte (vítima e agente) da máquina marginalizadora das pessoas não brancas.

Foi então que decidi precisar assumir uma postura a partir do espaço de poder que ocupo. Decidi declarar minha opinião sobre o racismo e o machismo, em favor da minha filha, das minhas ancestrais silenciadas, das colegas que não tiveram oportunidades ou, ainda, a mesma audácia de se posicionar contra o estabelecido e perecem por aí em sobrevividas. Decidi por contribuir para nutrir a esperança de que o conhecimento possa, de fato, libertar.

Foi uma catarse para mim, perceber que eu parecia muito com aquelas mulheres presas, tanto na cor da pele, nos traços físicos, nos costumes beiradeiros, de alguma forma eu me via nelas. Foi esclarecedor perceber que não fosse o processo de resistência que eu nem sabia nomear, eu poderia ter sido uma daquelas mulheres aprisionadas em vidas que não viveram. Embora, em lados opostos das grades, a cor da pele me aproximou, e pelo convívio diário acabei me inclinando a elas, entendia seus dilemas e sentia suas dores.

Passei a pensar que maneira seria possível despertar nas mulheres presas a vontade de serem protagonistas de suas próprias vidas, como elas acessariam a independência financeira e emocional, como poderiam dar conta de suas famílias, como enxergariam a si próprias sujeitas de direitos e deveres, como seria possível fomentar sonhos e projetar uma vida melhor depois do cárcere.

No Mestrado em Educação conheci Paulo Freire e me apaixonei por seu conceito de Educação Libertadora, aprendi com ele que a reflexão para consciência da Cidadania deve ser provocada e não imposta, bem como aprendi que transgredir é salutar para ocupar espaço na vida e no mundo. Foi desta forma que a temática me escolheu, foi ao encontro do meu momento de reconhecimento e também de reflexão, percepção e comprovação de que a mulher preta, pobre e periférica está na base da sociedade e é a mais atingida pelas injustiças sociais.

Aqui, esclareço que, por vezes, utilizo os termos “mulher negra” e “mulher preta³” como equivalentes em meu texto, pois ambas vivenciam tragédias

³ Preta ou negra? O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utiliza a classificação “preta” para classificar pessoas com a pele retinta e “negra” para juntar pretas e pardas, na medida das lutas do Movimento Negro, para a evidência do grande quantitativo de pessoas racializadas afrodescendentes no Brasil (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 96).

semelhantes, mas por óbvio que a mulher da pele retinta sofre muito mais discriminação no Brasil, onde o preconceito aumenta à medida que a pele fica mais escura. Nem por isso as mulheres racializadas, as caboclas, as cafuzas, as chamadas “mulatas⁴”, deixaram de sentir o peso de não carregarem a cor certa para o sucesso, para serem acolhidas.

A emersão me provocou a investigação, a qual compartilho com leitoras privilegiadas agora. A partir de então não sou só uma mulher negra que escapou da sina destinada às minhas iguais de subalternidade e subvida; a partir deste momento tenho me desenvolvido como mulher e reconhecido a beleza e a importância de minhas origens e cultura; foi também neste momento que cresceu em mim um orgulho de ser quem sou e fazer parte do grupo das mulheres que já nascem sabendo o conceito de “dororidade”, a saber, a dor que une todas as mulheres em torno da solidariedade e da cumplicidade para resistir aos apagamentos e invisibilidades. Espero que este trabalho consiga, com êxito, justificar a mulher que está na base da pirâmide e, assim, impulsioná-la a degraus mais altos.

⁴ Convém salientar que o Movimento Negro Unificado resolveu banir a definição “mulata” por entender que não há resignificação possível para ela.

1 INTRODUÇÃO

“Disseram que eu tenho sorte. O que eu tenho mesmo é audácia.”

— *Carolina de Jesus*

Figura 1 – Úrsula, matriarca barbadiana de Porto Velho-RO



Fonte: Fotografia de autoria de Marcela Bonfim (2019, n.p.)

1.1. Delimitação do Objeto de Estudo

A Educação Escolar ofertada nos presídios brasileiros tem por objetivo qualificar pessoas privadas de liberdade, oportunizando a elas obterem formação, conhecimento e mais oportunidades de trabalho, e assim ampliarem as possibilidades de vivenciar digna reinserção social.

Os últimos dados sobre a população carcerária no Brasil destacam informações alarmantes. Em pesquisa do ano 2000 até 2016, constatou-se que a taxa de aprisionamento aumentou mais de 150% em todo país, ficando entre os países com maior população carcerária, proporcionalmente (INFOPEN, 2016, p. 11). Ainda nesta pesquisa, constata-se que a quantidade de vagas nos presídios brasileiros não acompanha o crescimento do número de presos, sendo que em todos os Estados Federativos há superlotação carcerária, contudo, é inviável a construção de mais

presídios por conta dos altos custos econômicos e sociais (INFOPEN, 2016, p. 08).

Segundo o “Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil”, estudo realizado entre os anos de 2005 e 2012, os dados sobre a escolaridade da população prisional brasileira mostram que a maioria dos(as) presos(as) não chegou a completar o Ensino Fundamental (BRASIL, 2015, p. 29).

Quanto ao marcador “raça/cor”, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020, p. 307), em 2019 os negros representaram 66,7% da população carcerária, enquanto a população não negra (brancos, amarelos e indígenas, segundo a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) representou 33,3%. O referido anuário trouxe, literalmente: “verifica-se que, as prisões no Brasil estão se tornando, ano a ano, espaços destinados a um perfil populacional ainda mais homogêneo”.

Em pesquisa INFOPEN Mulheres (2014, p. 05), no período entre os anos 2000 a 2014, verificou-se aumento da população feminina encarcerada em 567,4%. Das mulheres que estavam presas, nesta mesma época, 67% eram negras, ou seja, duas em cada três presas eram negras. Analisando essas informações em 2014, vê-se um diagnóstico da população carcerária feminina no Brasil:

A prevalência de certos perfis de mulheres (baixa escolaridade, negras) no Sistema Prisional revela a discrepância das tendências de encarceramento de mulheres no país, e reforça o já conhecido perfil da população prisional geral. Os dados apresentados abrangem diferentes aspectos: desde a natureza da prisão, tipo de regime, raça/cor/etnia da mulher privada de liberdade, estado civil, escolaridade, razão de sua prisão. Esse conjunto de dados reflete dimensões bastante distintas, que permitem o cruzamento entre si e a elaboração de diagnósticos sobre as eventuais falhas do sistema de justiça criminal e também de políticas públicas, que poderiam ser traduzidas em maiores oportunidades sociais a perfis específicos de mulheres (INFOPEN MULHERES, 2014, p. 20).

A estigmatização de mulheres negras, pobres e de baixa escolaridade fomenta a destinação desses corpos ao cárcere, já que constantemente “a população excluída e marginalizada é recrutada como criminosa dentro dos setores socialmente mais débeis do proletariado” (BARATTA, 2011, p. 179).

Todas as pesquisas elencadas apontam a necessidade de políticas públicas voltadas para a mulher negra encarcerada, notadamente mais incidente no Sistema Prisional, desta forma justifica-se a urgente reparação dos danos causados pelo racismo estrutural, machismo e exclusão social a esta parcela considerável da

população brasileira.

No Brasil, a sanção penal tem tríplice finalidade: “retributiva, preventiva geral e especial e reeducativa ou ressocializadora”, mas “a maioria absoluta dos autores afirma que a ressocialização é a mais relevante ou mesmo a única finalidade na execução penal” (DOS ANJOS, 2009, p. 01). A ressocialização baseia-se, entre outras medidas, na Educação Formal ofertada nos presídios para todo aquele que tenha condições e queira utilizar deste direito, visando a melhoria da qualidade de vida da pessoa privada de liberdade. Sobre a importância da Educação:

A literatura criminológica sugere aquilo que intuitivamente se sabe sobre a população prisional no Brasil: maior escolaridade é um forte fator protetivo. Manter os jovens na escola pelo menos até o término do fundamental pode ser uma das políticas de prevenção mais eficientes para a redução da criminalidade e, por conseguinte, da população prisional. Pessoas analfabetas, alfabetizadas informalmente mais aquelas que têm até o ensino fundamental completo representam 75,08% da população prisional (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2016, p. 47).

O relatório do Departamento Penitenciário Nacional (2016, p. 60) enfatiza a importância das atividades educacionais e laboroterápicas para “a ressocialização do apenado, diminuição futura da criminalidade mediante a redução da reincidência e mesmo diminuição dos incidentes prisionais como rebeliões e motins”, não só pela ocupação e diminuição do ócio, mas pela obtenção de consciência e interesse em aprender. Atividades educacionais nos presídios contribuem para a diminuição do número de presos(as) encarcerados(as), uma vez que conta para a remição de pena.

Angela Davis, destacada ativista da abolição penal, articulada a um processo de fortalecimento das populações historicamente às margens dos direitos sociais nos Estados Unidos (latinos, pretos, muçulmanos, imigrantes, entre outros), em um texto produzido sobre a Penitenciária de Ática, a qual ofertava todas as modalidades de ensino, inclusive de Nível Superior, alerta para o fato:

Os prisioneiros reconheceram muito cedo o fato de que precisavam ser mais educados, que quanto mais educados eles fossem, seriam capazes de lidar com eles próprios e seus problemas, com os problemas das prisões e os problemas das comunidades das quais a maioria veio (DAVIS, 2018, p. 62).

O mesmo acontece no meio feminino, a consciência obtida por meio da Educação é inestimável para ressocialização, para a mulher encarcerada vislumbrar o sistema de múltiplas opressões que a assolam, para fazer melhores escolhas,

resistir e lutar. As mulheres encarceradas pelo Estado são vistas como “anormais”, já que, de modo geral, não se espera criminalidade por parte de mulheres (DAVIS, 2018, p. 71), este estigma sexista, juntamente com as demais coações de gênero, raça e classe social, reforçam as dificuldades no acesso aos direitos fundamentais por parte da mulher encarcerada.

Com esse contexto, justifica-se a escolha do tema desta dissertação, que se debruça sobre a Educação de mulheres negras, pobres e encarceradas, já que estas representam a maioria da população carcerária feminina no Brasil, que, por sua vez, aumenta progressivamente, ou seja, os números apontam um perfil de mulher destinado ao cárcere. Então, qual estratégia pedagógica é mais frutífera para essa mulher quanto a libertação de pensamento, consciência para acesso à Cidadania, entendimento de suas circunstâncias sociopolítica e econômica?

O assujeitamento das mulheres negras para a invisibilidade acontece estruturalmente, fruto de uma dinâmica social machista, sexista, racista e colonial, que afeta não só a conduta social no cotidiano, mas os instrumentos de controle estatais, os quais são construídos e mantidos por homens brancos e ricos, uma “ficção construída” a partir de seu próprio *status*, como “sujeito universal”, “ignorando o sujeito concreto” (mais ainda a sujeita concreta — mulher encarcerada), que se formou na pobreza, “com dependências e vulnerabilidades” (RAMOS; NICOLI, 2020, p. 32), ou seja, existe uma produção e reprodução normalizada de desigualdade e indignidade para determinados sujeitos.

A falta de acesso ao trabalho digno, Educação e outros direitos fundamentais, assim como a discriminação racial e de gênero que atinge diretamente as mulheres negras, faz parte de uma “neurose cultural brasileira”, segundo Lélia Gonzalez. Isto é, “o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios” (GONZALEZ, 2020, p. 84).

A análise das condições da Educação para mulheres encarceradas, no tocante a ressocialização, é necessária, visto a fatídica discriminação que este gênero sofre na sociedade, e que de maneira descendente, contribui para a marginalização e criminalização de mulheres, principalmente de mulheres negras. As discriminações sobre a mulher negra são interseccionais, ou seja, é um “sistema múltiplo de opressões interligadas” (AKOTIRENE, 2019, p. 21).

Pretende-se destacar a temática de Gênero e Raça, pois, por mais esforços que o Movimento Feminista tenha conduzido para a emancipação da mulher, ainda é

patente a desvantagem da mulher negra no mercado de trabalho, nas produções intelectuais e científicas, e na política (VERGÈS, 2020, p. 39). Quanto mais as mulheres das camadas mais vulneráveis, como a mulher negra encarcerada, pois no ambiente prisional há o total apagamento delas.

A discussão sobre a importância da Educação, Gênero e Raça tem a intenção de apresentar temáticas ditas pós-modernas como ferramenta de Educação Vanguardista para soluções de problemas contemporâneos. “Entender as nuances e possíveis leituras da sociedade em que vivemos é fundamental para entendermos o alcance de conceitos como empatia, desigualdade, diversidade e diferença” (HILÁRIO; SANTOS; CORREA, 2019, p. 417). Sem tais conceitos não há como realizar a Educação Tradicional em um ambiente tão particular como a prisão feminina, pois as alunas detentas são sujeitas com trajetória, realidades (de pobreza e violência) e conhecimentos diferentes, sendo impossível homogeneizá-las; além disso, a estrutura escolar e dinâmica interna daquele ambiente não concebe a escola como se conhece.

É importante que a mulher negra, pobre e encarcerada seja protagonista no seu processo educativo, uma vez que Gênero, Raça e Classe Social, entre outros marcadores de diferenças, estão sendo amplamente estudados tanto pela Pedagogia Decolonial quanto pelo Feminismo Negro e seus desdobramentos. Este é um grande desafio, já que realizar a Educação Básica no presídio já é, por si, penosa. Supõe-se que trazer temáticas como estas para a sala de aula requer repensar o plano político pedagógico escolar e filosofia de ensino.

Tentar integrar a mulher negra, pobre e encarcerada à Educação da sociedade “radicalmente democrática” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 20), pela Educação Tradicional, é não reconhecer que esta partiu de um patamar social desvantajoso. É necessário que sua constituição como sujeita, sua cultura, seu arcabouço de conhecimento e experiências, sejam validados e acolhidos:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma Educação para o conhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma Educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 23).

Trazer o debate de Gênero e Raça para a escola fora do presídio é contemplar

as Teorias de Curriculares e a Teoria Pós-Crítica de Currículo, propor uma tendência de formação em que se evidencia a análise das relações de poder e a sujeita aprendente de acordo com sua perspectiva — identidade e diferenças (SILVA, 2010, p. 17). Tal conceito imprime sensação de pertencimento tanto dentro quanto fora da escola, contribuindo para o aprendizado e socialização, e isto calha para a Educação de mulheres encarceradas.

A Teoria Pós-Crítica de Currículo visa uma proposta de Educação muito mais inclusiva e multicultural, além de convergir com as orientações dos Direitos Humanos quanto à Educação, já que seu foco é o sujeito aprendente e suas especificidades. Decerto que esta tendência não é a única que satisfaz o contexto educativo brasileiro, contudo, é o que há de mais atual no âmbito das Teorias Curriculares para a Educação cidadã de uma sociedade multicultural.

A Educação Crítica propicia que Raça e Gênero sejam assimilados no dia a dia do aluno(a), fazendo parte de sua conformação de indivíduo e cidadão, ao contrário do que se tem na realidade escolar, onde esses temas são evidenciados em datas comemorativas. Uma Educação Multicultural é interessante no sentido de agregar pessoas excluídas, a socialização com elas e a compreensão de sua identidade e história diminui a intolerância, desfaz estigmas e preconceitos, combate a opressão e estimula a inclusão social (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 23).

Para tanto, é necessário que se perceba o sujeito e seu contexto para a construção de um currículo mais específico. Em se tratando de um país colonizado, como o Brasil, é imprescindível que a Educação Crítica proposta seja também uma Educação Decolonial. Silva (2010, p. 129) fala da relação de poder contida no currículo, um domínio eurocêntrico que inspirou muito do Currículo Tradicional de ensino, ainda vigente em nossa cultura:

Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? [...].

Portanto, a Teoria Pós-Crítica de Currículo atua no sentido de criticar o Currículo Tradicional que, por seu formato, legitima os preconceitos em nossa

sociedade, reforçando a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, pois o conhecimento se desenvolve em um determinado contexto histórico e geográfico (SILVA, 2010).

Igualmente importante, a formação de professores na Pedagogia Decolonial precisa ser estruturada, estimulada e instituída, no intuito de efetivação da Educação Para Liberdade, pois somente com estas duas bases, currículo e formação de professores, é possível reformar a “Educação Bancária”, como nomeia Freire (1967), há muito sedimentada no Brasil.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3) é um eixo orientador do Plano Nacional de Direitos Humanos (V), instituído pelo Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Basicamente este projeto para a Educação tem o objetivo de fomentar o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância:

[...] formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2009, p. 01).

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o currículo escolar previsto para a escola no presídio deveria ser um norteador, desenvolvido para aquele espaço, considerando o público-alvo, com disciplinas e/ou debates que vão além da práxis previstas na escola tradicional, onde o aluno(a) além do senso crítico para reconhecer o papel das estruturas econômicas e políticas para a reprodução social, conseguiria refletir e apreender as diferenças que os constituem.

Desta forma, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos seria de grande valia na realização da Educação cidadã nos presídios femininos, que juntamente com um currículo escolar pensado para aquelas alunas, e dentro daquele ambiente, poderia realizar a Educação para a Cidadania Plena. Uma questão se levanta: a escola prisional tem se direcionado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?

É necessário um estudo multidisciplinar comprometido com a transformação social deste cenário. A presente dissertação avança sobre a questão basilar da Educação Para Liberdade e para a Cidadania, sem, contudo, esvaziar o debate, mas contribuindo, como ponto de partida, com o progresso no conhecimento de meios para

realizar a Educação em presídios para mulheres racializadas e pobres, na esperança do resgate de sua humanidade e de uma vida mais digna para elas.

É por meio da Cidadania que a mulher encarcerada obterá consciência de direitos e deveres, dela e dos demais. Exercer a Cidadania, em pleno gozo das garantias constitucionais, é se reconhecer como sujeita de direitos a serem requeridos e alcançados para uma vida mais digna; é pensar criticamente, a partir de si mesma e suas circunstâncias, e conseguir verificar injustiças e direitos a serem requeridos. A assunção à Cidadania é objetivo da Educação.

Sendo assim, chega-se ao seguinte problema de pesquisa: o currículo escolar da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental (EEEMF) Madeira Mamoré na Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria Mendonça (PESMM) atende a necessidade do público-alvo, quanto a Educação Crítica, conscientizando-lhe de seu contexto sociopolítico, considerando o entendimento sobre Gênero, Cor, Educação e o Encarceramento em que estão inseridos e auxiliando na assunção à Cidadania?

O recorte da temática para o público carcerário feminino em Porto Velho–RO planeja levantar questões elementares para estudos futuros no campo da Pedagogia, iniciando por conhecer as alunas e comunidade docente, sua realidade, desafios e expectativas quanto à Educação naquele ambiente; o que a escola ali representa para elas, qual sua importância e como suas intervenções podem contribuir para a melhoria da Educação (currículos, formação de professores e políticas públicas).

Com isso, pretende-se realizar uma análise-crítica do currículo escolar, as práticas pedagógicas e a formação de professores(as) para o presídio feminino, à luz dos Direitos Humanos e Interseccionalidade, com o intuito de saber se estes têm contribuído para o processo de Educação Crítica e assunção à Cidadania plena das alunas detentas, e de que forma essas ações impactam (ou não) as vivências daquelas mulheres, se contribui ou não para o entendimento e assunção à Cidadania.

Para tanto, foi desenvolvido ao longo da pesquisa alguns objetivos específicos, são eles: a) Analisar o currículo escolar, as ações pedagógicas e a formação de professores(as) daquela escola, no que tange à Educação Crítica; b) Evidenciar os desafios da escola no presídio; c) Provocar debate e reflexões sobre a Interseccionalidade e Direitos Humanos naquele contexto; d) Ouvir e dar voz a mulher encarcerada; verificando se “ser preta, pobre e periférica” impacta os espaços que aquelas mulheres ocupam (ou não); e se a baixa escolaridade contribuiu para que estivessem no cárcere e suas perspectivas para o futuro considerando a Educação

ofertada no presídio.

No contexto específico da prisão, é essencial conhecer quais saberes e/ou estratégias a escola e os professores(as) precisam desenvolver para colaborar com a Educação Crítica de indivíduos tão carentes e marginalizados. Portanto, o presente trabalho ouve e dá voz às mulheres negras encarceradas, assim como visa auxiliar o professor(a) da penitenciária, a Educação pública, o sistema carcerário e a sociedade.

Decerto que não será possível alcançar soluções cabais para todos os sistemas envolvidos. O problema é complexo, o que se propõe, então, é “puxar a ponta do novelo”, partindo por conhecer o currículo escolar, ações pedagógicas e como se dá a formação de professores(as) naquele local e se influenciam a vida das alunas detentas e suas esperanças, ouvindo a própria comunidade escolar.

A resposta para o problema é de grande relevância social, principalmente para as mulheres, por serem elas a maioria da população brasileira, e destas é majoritária a parcela pobre, e das pobres, grande parte é negra. Outro fator relevante são os índices crescentes de encarceramento feminino, como anteriormente citados.

Além da relevância social, há ainda o interesse acadêmico de produção de trabalhos voltados a melhorar a Educação de modo geral, visto que o Brasil tem Educação precária, e tão somente com base em estudos científicos se poderia propor mudanças para tal cenário. Outra justificativa é que, certamente, são poucos os trabalhos científicos sobre Educação no sistema carcerário estadual, principalmente evidenciando a Educação de mulheres encarceradas, sobretudo as negras (e/ou não brancas).

O presente estudo é pertinente aos interesses das mulheres, visto a possibilidade de, quiçá um dia, estar na condição de cautelada do Estado. Estes motivos elencados acima são reais justificativas para a execução desta pesquisa.

1.2. Percurso metodológico: procedimentos de pesquisa

Com o foco no objetivo deste trabalho: realizar uma análise-crítica do currículo escolar, práticas pedagógicas e formação de professores para o presídio feminino, à luz dos Direitos Humanos e Interseccionalidade, com o intuito de saber se estes têm contribuído para o processo de Educação Crítica e assunção à Cidadania Plena das alunas detentas, e de que forma essas ações impactam (ou não) as vivências daquelas mulheres, é suposta a hipótese de que a escola no presídio não tem

condições de prestar um serviço para além do básico, ou seja, o currículo e ações pedagógicas desenvolvidas ali não são suficientes para as alunas alcançarem os entendimentos necessários de Cidadania, direitos e condições sociais, bem como se supõe que os professores(as) não receberam capacitação adequada, própria para Educação Prisional.

A hipótese inicial é de que a Educação ofertada no presídio feminino não é suficiente para a formação das alunas detentas enquanto cidadãs, supondo os percalços que a Educação Pública Brasileira precisa transpor, ainda mais a Educação Prisional. A hipótese é de que não haveria no currículo escolar desenvolvido ali, uma disciplina específica ou ações multidisciplinares que trabalhassem a Identidade, Gênero, Raça, Sexualidade, entre outras diversidades humanas; e que as alunas detentas recebem somente as disciplinas obrigatórias sem maiores preocupações com sua formação como indivíduos e membros da sociedade.

Para se comprovar a hipótese, a presente pesquisa parte das percepções das próprias alunas e corpo docente para elucidar se estão recebendo e compartilhando conhecimentos nesses vieses e se sentem protagonistas ou, ao menos, incluídas nas ações pedagógicas que desenvolvem.

No primeiro momento, foi feita uma revisão bibliográfica para apresentar conceitos, teorias e asserções que permeiam o tema proposto. No segundo, uma pesquisa de campo, realizada na escola do presídio feminino em Porto Velho-RO. Sendo assim, a pesquisa desta dissertação tem uma abordagem do tipo qualitativa, pois os dados obtidos são percepções, narrativas e experiências dos participantes da pesquisa.

Para tanto, utiliza-se para a exposição, análise e discussão dos dados obtidos, as ferramentas **Autoetnografia** e **Análise de Conteúdo**. Em especial, a Autoetnografia foi escolhida por ser, dentre os métodos disponíveis da pesquisa científica, a que mais se aproxima da intenção deste trabalho em humanizar a pesquisa junto às alunas detentas, uma vez que consiste basicamente em oportunizar, expor e reconhecer o valor da história e experiência pessoal dos participantes da pesquisa.

A Autoetnografia se aproxima muito do modo de escrita de autoras negras brasileiras, como o conceito de “Escrevivência” de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus. Contudo, como a “Escrevivência” é a expressão pormenorizada de histórias, sentimentos e emoções, seria inviável utilizá-la para coleta e análise de dados de uma

pesquisa com grande grupo de indivíduos como esta. A saber:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (EVARISTO, 2020, p. 11).

A Autoetnografia também dialoga com o Letramento Racial, fundamentado no Brasil principalmente por Aparecida de Jesus Ferreira, que em definição bem resumida, seria a Educação por meio da contação de histórias não hegemônicas ou contranarrativas, pois esta expressão permite uma poderosa compreensão de como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos (FERREIRA, 2014).

Este modo de escrever diferenciado é o marco da escrita de mulheres negras, esta metodologia é necessária no sentido de que a universidade também é um lugar de “disputa de poder e de conhecimento” (HILÁRIO, SANTOS; CORREA, 2019, p. 417), sendo a “Escrevivência” e o “Letramento Racial” metodologias transgressoras.

Ainda que seja necessário resistir nessas metodologias, “devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo” (ANZALDÚA, 2000, p. 231), combatendo as críticas acadêmicas sobre a pessoalidade neste modo de produção de conhecimento. Há na comunidade acadêmica a marginalização da escrita negra, que por mais prestígio que tenha o autor ou autora, ainda assim, ocupa uma posição de subalternidade naquele meio. Uma autora negra brasileira é “apenas uma autora ‘negra brasileira’” (MACHADO, 2014, p. 260). Por isso, “É essencial para a emancipação da mulher negra que esta ocupe espaços interditos de trabalho intelectual” (HOOKS, 1995, p. 469).

Ao escolher a Autoetnografia como método de escrita, coleta de dados e análise, honram-se as precursoras do Feminismo Negro, além de embasar na confiança de que por meio desse método é que se pode chegar minimamente a vislumbrar a dimensão do que se trata falar sobre racismo e sexismo vivenciados pelas sujeitas da pesquisa e chegar no dito “só quem vive é que sabe!”. Este método pode captar as assimetrias sociais nas histórias narradas pelas mulheres entrevistadas, assimetrias estas que destinam as mulheres negras para espaços de subalternidades, como a prisão.

A obra “Etnografia da prática escolar” de Marli Elisa Dalmazo Afonso de André (2020) foi selecionada para conceituar a Pesquisa Qualitativa e a Etnografia aplicada à Educação; Motta e Barros (2015) que fizeram uma resenha crítica publicada do livro “*Handbook of Autoethnography*”, de 2013, de Stacy Holman Jones, Tony E. Adams e Carolyn Ellis; e artigos do Professor Márcio Caetano que em suas pesquisas utiliza a ferramenta metodológica Autoetnografia. Já para a Análise de Conteúdo foi utilizado o livro “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2011).

Sobre a Pesquisa Qualitativa, André (2020, p. 15) afirma que esta definição se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente); a pesquisa qualitativa defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Logo, as preocupações da pesquisa qualitativa residem em captar o sentido que as pessoas dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem no seu dia a dia; “a interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro”, pois o indivíduo também forma uma visão de si a partir da interação com os outros; como os sujeitos descobrem “os métodos” que utilizam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que os cercam; e, por fim, quais os significados têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados — sendo esta última a Etnografia (ANDRÉ, 2020, p. 15–16).

A Etnografia aplicada à Educação chama a atenção, pois, em primeiro momento, se aproxima dos propósitos de evidenciar a especificidade do grupo de alunas detentas, sua cultura interna e procedimentos habituais:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da Educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2020, p. 24).

Contudo, estudos na área educacional não precisam necessariamente cumprir todas as exigências de uma pesquisa etnográfica (uma longa permanência do pesquisador em campo; o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias

sociais na análise de dados), basta uma “adaptação da etnografia à Educação”: “estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2020, p. 24).

Apesar de a Etnografia possibilitar ao pesquisador(a) a descoberta do sistema de significados culturais de um grupo, em pesquisa sobre as possibilidades de ferramentas metodológicas, encontra-se a **Autoetnografia**, uma ferramenta original da Antropologia, que possibilita o cruzamento de informações levantadas com a experiência pessoal, trazendo emoção e vulnerabilidade ao texto, expondo as subjetividades que, por vezes, não se consegue exprimir no texto etnográfico:

A pesquisa social na maior parte das Ciências Sociais busca a impessoalidade, já a autoetnografia emerge para estudar a experiência pessoal, para ilustrar como esta experiência é importante no estudo da vida cultural, não clamando a produzir um método melhor ou mais válido do que outros, mas provendo outra abordagem nos estudos socioculturais. Autoetnografia representa a experiência pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, de forma que o método procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339).

Partindo desse pressuposto, Caetano, Teixeira e Silva Junior (2019, p. 39) afirmam que “a autoetnografia crítica oferece subsídios teórico-metodológicos fundamentais à investigação”, pois “procedida de perspectiva interpretativa e interacionista-simbólica”. Para estes autores, “os conhecimentos construídos pela autoetnografia podem ultrapassar o ideal acadêmico-positivista de uma suposta neutralidade, uma objetividade científica e/ou um entendimento particular acerca do outro”.

A Autoetnografia converge com a intenção do debate proposto por este trabalho, no sentido de “criticar discursos dominantes e hegemônicos”, já que intenta suscitar o protagonismo de mulheres negras, que ainda é parco devido ao silenciamento constante que sofrem:

A pesquisa convencional, mesmo no campo das Ciências Sociais, ditada pela cultura ocidental, dos países industrializados, ricos e colonizadores, constrói com a perspectiva positivista um conjunto de “normas” a serviço do projeto da Modernidade. A etnografia ortodoxa, por exemplo, busca uma descrição objetiva e em terceira pessoa, normalmente construída por um pesquisador branco (homem ou mulher), ocidental e de classe média. A autoetnografia, todavia, parte do pressuposto que o conhecimento não tem como ser neutro nas instituições educacionais e nem fora delas. A persistente valorização da objetividade cria um viés, que é mascarado pela própria objetividade,

distorcendo o conhecimento em caminhos opressivos e refletindo a perspectiva conservadora da maioria dos trabalhos acadêmicos. Por isso, uma das propostas da autoetnografia é servir à justiça social, como componente político que visa a explorar e explicitar elementos da iniquidade em tempos e espaços sociais particulares (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1340).

A Autoetnografia confere ao pesquisador um caráter interpretativo diferente dos que produziram as experiências, à medida que proporciona que as pessoas que experienciaram fenômenos se distanciam dos fatos, possibilitando que percebam a dimensão de suas ações, reflexões e significados que antes não percebiam (CAETANO; TEIXEIRA; SILVA JUNIOR, 2019, p. 39). Desse modo, “é criado um novo sentido, mais elaborado e problematizado, dando uma dimensão crítica ao vivido e possibilitando sua reelaboração significativa” (SILVA JÚNIOR; CAETANO, 2017, p. 42).

A Autoetnografia também permite que, enquanto pesquisadores(as), insiram suas próprias impressões e experiências no texto. No caso em específico desta pesquisadora, ser mulher, racializada e pobre permite um espelhamento das participantes da pesquisa: conseguir enxergá-las em seu “não lugar”; motivo pelo qual se produziu um texto, por vezes, em primeira pessoa. Segundo Silva Júnior e Caetano (2017, p. 41), a Autoetnografia propicia a todas as pessoas envolvidas na investigação uma “elaboração reflexiva sobre o existir”, desta forma, conforme o deslindado na investigação, o pesquisador(a) pode lançar mão de suas impressões:

O método autoetnográfico propõe uma pesquisa social pautada numa prática menos engessada segundo a qual o/a pesquisador/a, em princípio, não precisa suprimir sua subjetividade, como preconizada hegemonicamente pelo discurso científico na maior parte dos séculos XIX e XX. Desse modo, a autoetnografia se propõe a refletir o campo e suas produções em suas dimensões emocional, espiritual, intelectual, corporal e moral. Centrada na autorreflexão do sujeito investigado/investigador, a autoetnografia pode possibilitar o reconhecimento das dimensões subjetivas envolvidas no processo investigativo (SILVA JÚNIOR; CAETANO, 2017, p. 40).

Motta e Barros (2015, p. 1339) afirmam que a Autoetnografia é construída com cinco chaves: a visibilidade para si; forte flexibilidade sobre si e sobre os outros membros do grupo; engajamento pessoal para entender e comunicar uma visão crítica da realidade; vulnerabilidade, pois as histórias pessoais evocam emoções nos leitores(as) que vivenciam ou imaginam como é estar no lugar do(a) investigado(a); e a rejeição de conclusões, uma vez que esta metodologia resiste ao fechamento das

concepções de si e da sociedade, pois concebida como algo relacional, processual e mutável.

Ressalta-se que o presente trabalho é apenas inspirado na Autoetnografia, porque a duração da pesquisa é insuficiente para se produzir um resultado autoetnográfico categórico, o que demandaria muito mais tempo de acompanhamento das sujeitas da pesquisa. Insiste-se, porém, num estudo inspirado na Autoetnografia, pois esta metodologia nos permitirá ser “porta-vozes” das sujeitas da pesquisa.

Assim, este trabalho evidencia e traz mais destaque a Autoetnografia, crescendo o seu uso entre pesquisadores(as) em Educação para trazer novas perspectivas científicas, fazendo com que pesquisadores(as) sejam entusiastas das temáticas que pesquisam, já que esta metodologia os envolve além do compromisso de pesquisar, mas de se autoanalisar no processo.

Também é utilizado na pesquisa o método “**Análise de Conteúdo**”, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam “um tratamento das informações contidas nas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 41), para dissecar os discursos dos participantes, de maneira descritiva, sistemática e quantitativa, comparando suas narrativas, a fim de encontrar convergências nas histórias, motivações, escolhas, opiniões e expectativas em quantidade suficiente para conduzir uma afirmação ou infirmação das hipóteses levantadas, sendo, portanto, um método dedutivo. Ao final, consegue-se verificar mensagens “exclusivas, quando um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes e objetivas, quando codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais” (BARDIN, 2011, p. 42).

Bardin (2011, p. 36) afirma que este método visa também captar “mensagens pouco exploradas” na interpretação comum. Em nossa pesquisa, esperamos conseguir iniciar a análise das narrativas por classificação (lista de categorias) para prosseguir na investigação de outros desdobramentos de questões que se apresentam durante as entrevistas. Essa possibilidade é própria da Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 36), auxilia no começo da análise, “pois nunca se sabe exatamente por qual ponta começar”.

São as categorias que “permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 43), ou seja, as categorias firmadas pelas participantes da pesquisa mostrarão, além do conteúdo em si, por vestígios, ensinamentos e outros preceitos desvendados que interessam para a conclusão do

trabalho.

O local da pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental (EEEMF) Madeira Mamoré, responsável pela Educação Formal de todo o sistema penitenciário em Porto Velho–RO, esta escola tem uma subunidade na Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça, atualmente único presídio feminino na capital do estado, reunindo presas provisórias e sentenciadas. A EEEMF Madeira Mamoré trabalha para a formação de 34 alunas detentas atualmente, contudo este efetivo é sempre flutuante, pois a entrada e saída de presas é constante.

A coleta de dados foi *in loco*, e se deu em dois momentos. O primeiro em visita à escola para explorar seu funcionamento, rotina, currículo e dinâmica pedagógica, além de conhecer o quadro de professores(as) e gestores(as). O segundo momento foi em entrevistas semiestruturadas com as alunas detentas e corpo docente (Anexo A), para tanto utilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido firmado por cada um dos voluntários participantes (Anexo B), em consonância com as diretrizes da Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (2012; 2016), que trata sobre a questão da pesquisa envolvendo seres humanos.

Foram realizadas duas rodas de conversa em sala de aula, reunindo 20 alunas de todos os anos, idades e quantidade de pena, para as primeiras aproximações, onde foi possível coletar dados com colocações e participação genérica. Posteriormente, foi feita entrevista individual com 06 alunas a fim de alcançar histórias integrais que serviram para responder ao problema inicial, além de cumprir os objetivos específicos deste trabalho.

A pesquisa com as alunas detentas foi realizada apenas com as voluntárias, que de forma anônima contribuíram com suas histórias e experiências para a pesquisa. A inserção no meio daquela comunidade escolar foi para levantar questões previamente formuladas, contudo, foi deixado livre as percepções e opiniões dos(as) entrevistados(as), por meio de entrevista semiestruturada, que foi gravada, reconstruída, categorizada e debatida.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Após a Introdução, vem o Capítulo 2, “Apresentando a base da pirâmide: a mulher preta (Presente, Presente,

Presente!)”, de apresentação da mulher preta, pobre e periférica pela ótica do Feminismo Negro e da Interseccionalidade. Em seguida, o Capítulo 3, “Educação para liberdade, tolerância e respeito às diferenças”, apresenta a Educação Prisional como um direito humano, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a “Educação Para Liberdade” de Paulo Freire (1967), no intuito de evidenciar a importância da Educação como vetor de emancipação. O Capítulo 4, “Teorias para chamar de nossas”, apresenta conceitos e teorias pós-modernas para uma Pedagogia Decolonial, interessante à Educação Prisional feminina. O quinto capítulo, “A Educação no Presídio Feminino em Porto Velho-RO: análise documental, pesquisa de campo, resultados e discussões”, traz os achados da pesquisa de campo, reflexões e conclusões. Por último, têm-se as Considerações Finais, dando o desfecho do trabalho.

2 REPRESENTANDO A BASE DA PIRÂMIDE: a mulher preta (Presente, Presente, Presente!)

“Nos salta aos olhos o que historicamente reconhecemos, no contexto: os brancos eram identificados como trabalhadores qualificados e designados para assumir cargos superiores e negros ocupavam funções com tarefas físicas mais pesadas [...] mulheres negras lavadeiras identificadas como ‘negras barbadianas’ [...] foram mencionadas pejorativamente como prostitutas que eram contratadas apenas como lavadeiras”.

— Luana Shockness

Figura 2 – Trabalhadores e trabalhadoras negras barbadianas em lavanderia à vapor em Porto Velho



Fonte: Fotografia de autoria de Dana Merrill, integram o acervo Museu Paulista e MIS-SP, compartilhada por Imagens Que Faltam (2022, n.p.)

Iniciamos este capítulo com destaque para a afirmação “mulher preta: presente, presente, presente!”. Longe de trazer um modismo a um texto científico, o que se pretende é evidenciar uma presença-ausente. Mulheres pretas sempre estiveram por toda parte, nós as vemos, mas não as enxergamos, porque, geralmente, ocupam funções de subalternidade: são cozinheiras, faxineiras, cuidadora, babás, etc.

Após muitas leituras, observação e constatação dessa presença encoberta,

convencemo-nos de que a afirmação de presença é devida e necessária. Antes não entendíamos a pretensão de resistência e luta desta afirmação. É preciso lembrar que, apesar da supressão histórica e ainda vigente, a mulher negra age em proteção de si mesma, não cedendo, recusando-se a sucumbir. A presença da mulher negra precisa ser anunciada!

O Feminismo Negro tem avançado no sentido de fazer refletir sobre as “práticas discriminatórias do cotidiano”, sobre como ainda falta representatividade para que mais mulheres negras sejam fortalecidas, sobre como ainda não vemos mulheres negras em posição de poder, sobre como os estudos científicos de mulheres negras e outras obras de autoria negra feminina ainda não têm o espaço devido, encorajando estratégias de desenvolvimento (CARNEIRO, 2020, p.04–05).

Por isso, no presente trabalho, evidenciaremos o conhecimento de autoras negras, cientistas sociais, filósofas, educadoras e militantes do Feminismo Negro como autoridades em pesquisa e vivência como mulheres negras para patentear as várias intenções e objetivos desta pesquisa. São elas: Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks, Glória Anzaldúa, Françoise Vergès, Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene, Rosângela Hilário, dentre outras. “Debruçamo-nos sobre as teóricas do feminismo negro porque pautam direitos para maiorias minorizadas em função da condição de raça, gênero e todos os múltiplos fenômenos que cercam o constituir-se pessoa fora do ‘padrão’ em qualquer tempo” (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 333).

São essas pensadoras negras que endossam o uso da escrita em primeira pessoa do plural, como justificado no Percurso Metodológico deste trabalho, já que nossas escolhas, sejam quais forem, são baseadas em vivências, em experiências com determinadas teorias e conceitos. E as teorias que tivemos acesso e temos buscado estudar são as que vieram da crítica ao racismo, machismo, sexismo e capitalismo.

O uso da Autoetnografia e/ou Escrivência como método de escrita é um ato de resistência e empoderamento para a existência na Academia de quem não é desejável na produção das Ciências:

As Ciências que fazemos são retroalimentadas pela escuta e partilha das narrativas e processos dos corpos desobedientes para anunciarem suas estratégias para a assunção ao estado de direito. Para nós, aprender e internalizar o conhecimento posto é o primeiro passo para reorganizá-lo a partir de uma proposta de inclusão. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 332).

Com estas teorias e conceitos, formaram-se importantes frentes de trabalho para a visibilidade do saber de intelectuais negros e negras. E utilizá-las é também honrar sua trajetória de pesquisa, luta e resistência, e fomentar a integração.

Isto posto, continuamos no raciocínio de que mulheres negras são pessoas (em direito), mas não são sujeitas (na prática), visto que as garantias constitucionais não alcançam em plenitude essas mulheres destinadas à invisibilidade. São sempre objetos, artigos de uso. Mesmo no campo acadêmico, objeto do saber de outros, pois se convencionou que os negros e negras não têm conhecimento, nem sobre si (GONZALEZ, 2020, p. 84). Seus reclames são negados, suas necessidades ditadas por outros.

Como dito por Anzaldúa (2000, p. 229), a mulher de cor não é ouvida, ela não existe, portanto, “fala em línguas”, sua linguagem não é compreendida, os brancos não fazem questão de conhecer, entender, muito menos aprender. Por isso, parecem sem Educação Formal, pois a que se tem não lhe representa, e não é conveniente que se faça uma escola para sua língua, linguagem e cultura, pelo contrário, interessa silenciar “a linguagem marcada pela classe e pela etnia”.

A negativa de humanização da mulher negra, impedimento de tê-la como sujeita, como ser pensante, consciente, com espírito e mente, também se baseia na resistência de análises que insistem em priorizar apenas a luta de classes como marcador de opressão social, negando a incorporação das categorias Raça e Gênero, afastando mulheres negras da construção da democracia brasileira (GONZALEZ, 2020, p. 84).

No Marxismo, o avanço na crítica social é inegável, trazendo um salto cultural importante para o nosso desenvolvimento, para a nossa conscientização sobre as classes sociais e sobre a busca de direitos, contudo não há espaço para se dialogar sobre Raça e Gênero, sendo este último um debate mais moderno. “Sem pautar as especificidades de como a raça estrutura os impactos das vivências, não se pode sequer sugerir igualdade de oportunidades, considerando que os percursos e vivências são sempre diferentes e diversos” (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 335).

Para bell hooks (2015, p. 195), a luta de classes está indissoluvelmente ligada à luta para acabar com o racismo, pois o racismo e suas funções evidenciam-se quando este é analisado acuradamente na sociedade capitalista, revelando intensa

relação com as classes sociais.

Assim, o Movimento Negro, respaldado na Teoria Racial Crítica⁵, tem importante papel na luta por direitos e espaço, e as mulheres negras desta organização, dotadas de um grande sentimento de solidariedade, com base nas experiências históricas comuns às mulheres negras, agregando não só outras mulheres, mas também a comunidade *Queer*, pela aproximação de luta, têm alcançado mais influência para a causa contra as múltiplas opressões (GONZALEZ, 2020, p. 104).

As lutas dos movimentos sociais e intelectuais negros têm buscado “um novo posicionamento político que tem por sentido estratégico o redimensionamento da mulher negra a partir de uma perspectiva própria” (CARNEIRO, 2019, p. 168), onde se estimule uma “superação” a partir da construção de um “conhecimento coletivo, que expressa os significados, histórias, peso da luta e caminho” (HILARIO; SANTOS; CORREA, 2019, p. 418) das mulheres negras, destacando essa “minoría”, presente, necessária e valorosa.

No Brasil, o racismo é um problema social negado, a dita “democracia racial brasileira” intenta furtar a gravidade da questão, exaltando o processo de miscigenação, afirmando que todos somos o resultado de mestiçagem e que não há pureza de raça, mas a verdade é que aqui impera o “racismo disfarçado” (GONZALEZ, 2020, p. 33). Esse tipo de racismo, muito comum na América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e americana do que outra coisa, incute a alienação nos próprios discriminados, pois nossa conformação social é hierarquizada, onde os brancos se colocam como superiores e dominantes:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculadas pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais (GONZALEZ, 2020, p 131).

Somado ao racismo incubado, as desigualdades sociais são escamoteadas em

⁵ A Teoria Racial Crítica é uma perspectiva que tem sido usada recentemente no campo educacional, principalmente no contexto dos Estados Unidos, para examinar as experiências de estudantes africano-americanos (*African-American*), latinos e, principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade. Teoria que, entre outros princípios, é norteada pela “centralidade do conhecimento experiencial” (FERREIRA, 2014, p. 241).

explicações simplistas das “relações forjadas em uma política de meritocracia”, intentando convencer que brancos e negros partem de um mesmo patamar, exigindo-se um desempenho similar entre ambos (HILÁRIO; SANTOS; CORREA, 2019, p. 414). A discriminação é sentida nas condutas sociais e na dificuldade de acesso aos direitos fundamentais, ela é percebida ainda que não explicitamente comunicada, e faz parte da nossa constituição enquanto sociedade, se reforçando nas famílias e nas escolas, nossos primeiros círculos sociais.

A constante busca por pertencer ou parecer com o colonizador impede a emancipação e autonomia intelectual e produtiva, impede a criatividade na arte, na cultura e na tecnologia; impede a criação de novos métodos, originais de um povo multicultural. A busca em pertencer/parecer com o explorador fomenta o esquecimento de outras origens nossas. O que nos leva a perguntar: por que, sendo maior parte da população brasileira, quase não sabemos nada da comunidade negra?

Para um efetivo resgate de identidade, o Movimento Negro no Brasil esforça-se desde os anos 1970 para conseguir informações que situem a comunidade negra, para iniciar a escrita de uma história que fora negada. Sueli Carneiro (2019, p. 14) fez pesquisa sobre o censo brasileiro a partir dos anos 1970 e verificou que os registros não comentavam nada sobre as raças da população, considerou também que os dados levantados não eram suficientes para montar um diagnóstico satisfatório, pois as informações eram “insignificantes” e falhas, com sérios problemas de continuidade das pesquisas. De lá para cá, tal falta de preocupação com as estatísticas da população negra contribuiu para a invisibilidade do povo negro, comprovando a “discriminação racial” no Brasil.

As “dificuldades técnicas da pesquisa” dos idos dos anos 1970 não justificam a inexistência de um fator tão relevante quanto a raça, que existe, portanto, “uma intenção de escamotear a situação de miséria e desamparo” que a população negra se encontra (GONZALEZ, 2020, p. 41). Autoras como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez apontam para uma intencionalidade na falta de informações sobre raça no Brasil.

O desinteresse em discutir a questão racial no Brasil reside em fechar os olhos para um problema social: a dívida histórica que temos para com o povo negro, descendentes de pessoas escravizadas em nosso país. A geração contemporânea, apesar dos avanços intelectuais, ainda se mostra inflexível em admitir que não se superou mais de 350 anos de escravidão, em um pouco mais de 100 anos de libertação (BERLEZE; PEREIRA, 2017, p. 13). Nosso país se desenvolveu à custa da

exploração massiva de pessoas, sendo o último país das Américas a abolir a escravatura.

Como a abolição da escravidão foi forçosa, contra os interesses da elite da época, o Brasil não incluiu planejadamente as pessoas libertadas, ao contrário, com despeito, as relegou a marginalização e invisibilidade (CARRIL, 2006, p. 166). Como resultado, “os direitos negados e a situação de pobreza da maioria da população negra são decorrentes de uma estrutura social herdada do escravismo” (RIBEIRO, 2018, p. 64). Ademais, “Houve uma aculturação desumana que incluiu tortura, violação dos corpos, aniquilamento, apagamento, silenciamento e construção de uma autoimagem estereotipada” (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 335).

Nossa sociedade, ainda em processo, abarca uma população negra e pobre que resiste em uma luta sem trégua, é exaustiva a busca por direitos enquanto se tem em vista sobreviver.

2.1. Mulher Preta: uma sujeita

Neste cenário de desinformação e discriminação, encontramos a pessoa da mulher preta. Essa sujeita é a pessoa que mais sofre com os atravessamentos de opressões sociais (machismo, racismo e pobreza), ao longo da história. Lélia Gonzalez afirma que a mulher negra, desde a abolição da escravatura, é “viga mestra de sua comunidade”, seu trabalho é sempre duplicado:

Era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia de buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para seus familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar três ou quatro horas da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar as sete ou oito horas na casa da patroa até a noite [...] nos dias atuais, a situação não é muito diferente (GONZALEZ, 2020, p. 40).

Apesar de duramente hostilizada, tem por necessidade de sobrevivência própria, de seus descendentes e de sua comunidade, a resistência. Ela não sucumbiu ao longo da história, adaptando-se e criando meios de existir. Os estereótipos são duros: é historicamente reduzida a tão somente um corpo negro, cheio de estigmas de desenfreada libido e primitivismo, sem potencial crítico, destinada a trabalhos definidos como não inteligíveis (HOOKS, 1995, p. 469). Consideradas:

[...] bestiais, masculinas, sub-humanas, incapazes de produzir conhecimento [...]. As mulheres negras aguentam dor física; por classe são vistas como protótipos da feminização da pobreza e atravessam gerações sendo chefes de família, vitoriosas das dificuldades impostas pelo imperialismo colonial (AKOTIRENE, 2019, p. 78).

Enquanto crianças, pessoas negras, são vistas, em sua maioria, como “indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes”. Na escola, os livros didáticos, as atitudes de professores(as) em sala de aula e no momento da recreação apontam para “uma lavagem cerebral”, para o não reconhecimento de sua negritude (GONZALEZ, 2020, p. 39).

O não reconhecimento ou ainda a deturpação da memória e da história do povo negro na escola, desprestigia e apaga, conseqüentemente, as crianças negras, que não se veem na representação histórica dos que construíram a nação brasileira. Sobre o protagonismo negro na escola:

Quando aparece é por meio de ‘arte’ de gosto duvidoso, exaltando torturas contra corpos pretos. Ou exaltando o ‘folclore’ da religiosidade pouco compreendida por uma nação que não tem discernimento sobre a necessidade de separar política/Educação/fé/direitos e privilégios (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 334).

Hilário, Rodrigues e Santos (2021) listam inúmeras intercorrências discriminatórias no dia a dia escolar da menina preta, que, embora discretas, não comentadas, incubadas, assim como a presença da mulher preta nos ambientes, não são queixumes caprichosos, mas reais. A discriminação das meninas pretas é fato! Nas palavras dos autores:

[...] no deixar por último das meninas pretas nas brincadeiras, e no naturalizar a depreciação da estética dos corpos pretos, da sua participação, vivência e atividades escolares [...] de carregarem a bolsa da professora, de escolherem papéis a serem interpretados nas escolas e na vida, de receberem abraços e não estarem escondidas nas fotos de turma porque os cabelos não estão “ajeitados” o suficiente. De não serem mais desencorajadas em seleções para escolas de balé. Não serem silenciadas nas salas de aula e estarem nas listas das mais bonitas da escola em murais de Festa das Nações, que ainda não reconheciam as Nações Africanas como espaços/lugares a serem estudados, conhecidos em toda a sua diversidade. (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 334).

Desde crianças sentem o desprezo, as ausências e falta de acolhimento, reforçando a baixa estima por si mesmas e o assujeitamento a papéis sociais pré-definidos, apequenando seu potencial de ser e ter. Sendo, então, a escola um

ambiente de reforço à construção da caricatura da mulher negra.

Como demonstrado anteriormente, as mulheres pretas pobres são a parcela da população que menos têm acesso à Educação, além do apuro da pobreza, a escola não é um âmbito hospitaleiro para elas. Por consequência, a baixa escolaridade, a falta de qualificação profissional e falta de “boa aparência” acentuam a pobreza e a discriminação:

Mesmo nos dias atuais, em que se constata melhorias quanto ao nível educacional de uma minoria de mulheres negras, o que se observa é que, por maior que seja a capacidade que demonstra, ela é preterida [...] boa aparência é um código cujo sentido indica que não há lugar para mulher negra (GONZALEZ, 2020, p.42).

As características étnicas lhe conferem antipatia, traços inconvenientes, geralmente relacionados ao feio, animalesco, ao masculino, ofuscando sua condição de mulher antes de tudo, lhes limitam aos trabalhos de bastidores: “[...] tarefas representadas socialmente como simples, afeta as emoções, não produtivas e não transformadoras da vida pública, econômica e política” (RAMOS; NICOLI, 2020, p. 34).

Na ideia de Gonzalez (2020), a beleza negra não é compatível com a “boa aparência” exigida no mercado de trabalho. Não há lugar para mulher negra trabalhar com o público, ser recepcionista, gerente, muito menos chefe. Assim, não estando em nenhum espaço considerado de poder e sendo sujeita objeto e abjeto, o fato de não estarem presente em um determinado lugar destinam mulheres negras a outros lugares. É incontestável o lugar onde se encontram as pessoas negras: “favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos ‘habitacionais’”, onde a presença policial é constante, não para proteger, mas para “reprimir, violentar e amedrontar”, motivo pelo qual “se entende que outro lugar natural do negro é a prisão” (GONZALEZ, 2020, p. 85).

Enquanto mulheres, as negras não estão onde querem estar, estão onde é permitido estar, onde é conveniente que estejam: “alguém precisa limpar, arrumar, cuidar das crianças e servir o almoço, enquanto outras escrevem, refletem e debatem os grandes temas da academia. Há mais de quinhentos anos os corpos excluídos desse poder de escolha e decisão são pretos” (HILÁRIO; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 334).

São ainda mães que sobrevivem à base da prestação de serviços, “segurando

a barra familiar praticamente sozinha” (GONZALEZ, 2020, p. 83). Segundo Carneiro (2019), a mulher preta está “confinada” aos trabalhos dos setores baixo-terciários (prestação de serviços como limpeza, emprego doméstico e cuidado), com a menor remuneração:

A cor funciona, em relação às mulheres negras, como fator não somente de expulsão da população feminina negra para as piores atividades do mercado de trabalho, como também determinam os mais baixos rendimentos, mesmos nessas funções subalternas, o que ocorre de maneira sistemática no interior das demais ocupações (CARNEIRO, 2019, p. 36).

Françoise Vergès (2020, p. 24), afirma que “à mulher cabe a tarefa de limpar o mundo”. Limpar e cuidar são trabalhos indispensáveis à manutenção da sociedade, contudo são trabalhos desqualificados e mal pagos, além de invisibilizados. “Não devemos nos dar conta de que o mundo onde circulamos foi limpo por mulheres racializadas e superexploradas”. Um serviço discreto, notado somente quando deixa de ser executado. É o momento em que as invisíveis são notadas!

Nesse sentido:

A lógica racista e machista presente no mercado de trabalho determina que, assim como o racismo estabelece vantagens sociais para o grupo branco em geral, a ideologia machista, de maneira similar, garante vantagens aos homens em geral, beneficiando indiretamente segmentos masculinos dos grupos estigmatizados racialmente (CARNEIRO, 2019, p. 41).

A “divisão sexual do trabalho” e o “cuidado” como trabalho são sempre desvalorizados, sendo dois marcadores de opressão, inclusive no Direito Trabalhista, que se propondo “democrático, universal, porém abstrato”, contribui para a “segregação e invisibilização” de mulheres reais, pobres e marginalizadas, sobretudo as negras (RAMOS; NICOLI, 2020, p. 33).

Enquanto os trabalhos de melhor remuneração e maior valorização e reconhecimento social continuam sendo feitos por homens e por mulheres brancas, naturalizando a hegemonia de suas presenças no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2019, p. 41), a mulher negra encontra-se sem perspectiva de alternativas, além de se sujeitar ao serviço doméstico, e, por consequência, da dependência de famílias de classe média branca (GONZALEZ, 2020, p. 42).

O Direito do Trabalho no Brasil destina sistematicamente mulheres pobres e racializadas à “base da hierarquia social”, quando não admite por “cumplicidade e pelo

silêncio dos aparatos jurídicos” que certas funções são “subalternizadas, engendradas e sexualizadas” (RAMOS; NICOLI, 2020, p. 28).

As mulheres negras estão subordinadas socialmente não só quanto ao mercado de trabalho (desvalorização, divisão sexual de trabalho e remuneração), mas de maneira geral elas são inferiorizadas a qualquer outro grupo, ocupando essa posição, suportando o fardo da opressão machista, racista e classista (HOOKS, 2015, p. 207).

Como trazido por Gonzalez (2020, p. 44), as mulheres negras foram excluídas a tal ponto que somente lhes restou dois papéis de representações no nosso imaginário: “a empregada doméstica e a mulata”. A primeira é a serviçal, que também pode ser encontrada preparando a merenda escolar, limpando o chão, cuidando de pacientes nos hospitais, etc., como dito anteriormente, as subempregadas invisíveis. A segunda é o objeto de desejo de turistas e poderosos nacionais, não passando de um corpo, exótico, destinado ao prazer, trazendo consigo características animais de sexualidade.

Estes “lugares naturais” da mulher negra têm cooptado, até hoje, muitas meninas sem maiores expectativas devido à pobreza, falta de Educação e oportunidades. “Temos aqui a enganosa oferta de um pseudomercado de trabalho que funciona como um funil e que, em última instância, determina um alto grau de alienação” (GONZALEZ, 2020, p. 44). “A mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor” (EVARISTO, 2005, p. 52).

A mulher negra também aparece sempre sozinha, são chefes de família solitárias, seus homens, filhos e irmãos estão sempre perseguidos e com um alvo nas costas. Ganham menos, trabalham mais e estão sempre em movimento em função de territórios racializados estarem sempre distante dos grandes centros, “onde tudo acontece”. Ao povo negro até o prazer é negado: as muitas horas de idas e vindas em transportes coletivos desumanos roubam a alegria e a disposição. O que sobram é o cansaço, a fome e as ausências. Os que fogem do estigma preferem a companhia de mulheres brancas, como consequência da alienação e colonização dos valores estéticos brancos e representação de ascensão social. Enquanto o homem negro aumenta sua renda e seu o nível educacional, ele tem a tendência a juntar-se com mulheres brancas (CARNEIRO, 2019, p. 44).

As desigualdades entre homens negros e mulheres negras, o machismo e

sexismo que vigoram mesmo na base da pirâmide, contribuem para a “fragmentação da identidade racial”, pois existindo uma estratificação entre ambos (mesmo que seja sexual) estes já não se veem como coirmãos na luta antirracista:

Assim como o define o poeta negro Arnaldo Xavier, “o machismo é, por excelência, o espaço de solidariedade existente entre homens negros e brancos” e o resultado principal desta “solidariedade” é a ampliação dos níveis de exploração sobre a mulher negra, pois o homem negro só se beneficia concretamente dela diante da mulher negra, já que quando este em questão a disputa pelas melhores oportunidades de trabalho, os mais altos índices gerados socialmente, a coisa se torna “briga de brancos e/ou asiáticos, onde o negro não entra, seja homem ou mulher (CARNEIRO, 2019, p. 45).

A “fragmentação da identidade racial” seria algo semelhante à fragmentação da luta feminista, divergências incontornáveis separam as pautas, sendo necessária a subdivisão e outras denominações de grupos ou categorias. Então, por mais que haja engajamento de homens e mulheres no Movimento Negro, os homens não encaram os dilemas femininos enquanto mulher negra. A mulher negra resiste e luta praticamente sozinha!

2.2. Por que Feminismo Negro?

Vimos que o movimento de emancipação das pessoas negras deve atravessar tanto o enfrentamento do racismo, como a busca por autonomia como povo, onde sua cultura, arte, belezas, religiões e conhecimentos sejam reconhecidos. Mas a luta das mulheres negras vai além por conta do sexismo e o machismo que são mais uma seta que lhes atravessa. Portanto, urge um movimento feminista negro coeso, capacitado e atuante.

No Brasil, o Movimento do Feminismo Negro surge no interior do Movimento Negro, nos anos 1970, afastando-se do feminismo universal pelas contradições na pauta de luta, pois o cotidiano das mulheres negras é marcado especialmente pela discriminação racial e outras diferenças (GONZALEZ, 2020, p. 102).

O Feminismo Negro nos Estados Unidos da América se destacou nos anos 1970, expondo os entraves nos diálogos quando das denúncias de estratificação entre mulheres brancas e negras:

Todas as mulheres desta nação sabem que seu *status* é diferente do de

mulheres negras/não brancas. Elas sabem isso desde o tempo em que eram garotas assistindo televisão e vendo somente imagens delas, e folheando revistas e vendo somente imagens delas. Elas sabem que a única razão para mulheres não brancas estarem ausentes/invisíveis é o fato de não serem brancas. Todas as mulheres desta nação sabem que a branquitude é uma categoria privilegiada (HOOKS, 2019, p. 89).

Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de Educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro dos movimentos, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégios de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça. Classe e gênero. Elas sabiam o que significava lutar para mudar a situação econômica de alguém. Havia conflito entre elas e suas companheiras privilegiadas sobre comportamento apropriado, sobre questões que seriam apresentadas como preocupações feministas fundamentais. (HOOKS, 2019, p. 69).

O discurso feminista universal “aprisiona” e “generaliza” identidades femininas, desconsiderando diferentes realidades das mulheres, como a realidade das mulheres negras, indígenas, lésbicas, transexuais, etc. Nem todas querem liberdade marital para trabalhar ou estudar, por exemplo, ou ainda, “ocupar um lugar no mundo dos homens predadores” (VERGÈS, 2020, p. 29). A “variável cor deveria se introduzir necessariamente como componente indispensável na configuração efetiva do Movimento Feminista Brasileiro” (CARNEIRO, 2019, p. 49) para que se faça justiça efetivamente a todas as mulheres discriminadas pela cor e raça, as quais são um número considerável ou a maioria.

Borges (2019), ao comentar sobre a socióloga Patricia Hill Collins, disse que esta autora aponta o Feminismo Negro como uma formulação de necessidades, conhecimentos e atuação política próprios da mulher negra, congregando:

[...] a defesa de si conectada à defesa do outro, ou seja, o senso de humanidade indissociável da luta feminista negra, tendo em vista o processo de desumanização que corpos negros passaram, seja das populações negras em diáspora, seja da constante desumanização das populações negras em África; a interseccionalidade, que evoca a heterogeneidade; a disputa pelo poder, e não de identidades, como centro desse pensamento, tendo na luta anticapitalista sua forma, já que o Capitalismo é um sistema indissociado das desigualdades e da dominação do outro visando o lucro e o acúmulo e a concentração de riquezas; e a descolonização dos corpos, das mentes e dos espíritos negros, seja na noção metafórica, seja na noção literal e de entendimento de defesa da liberdade (BORGES, 2019, p. 73).

Por estas reflexões temos que o Feminismo Negro abrange a análise das opressões de forma sistêmica, sendo o movimento mais amplo e “democrático”, a “força da falta” ou “o não lugar” vivenciados pelas mulheres negras, que permite

“enxergar a sociedade de um lugar social que faz com que tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendência” (RIBEIRO, 2018, p. 23).

Gonzalez (2020, p. 105), nos anos 1970, também presenciou a rachadura entre os movimentos de mulheres, indicando a necessidade de repensar o feminismo para mulheres racializadas no Brasil, seguindo a tendência americana e latino-americana, do Feminismo Decolonial:

[...] nossas experiências com o movimento de mulheres se caracterizavam como bastante contraditórias: em nossa participação em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando por exemplo, denunciávamos a opressão e exploração de empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar: afinal dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem na luta “da mulher”. [...] as contradições e ambiguidades permanecem, uma vez que, enquanto originário do movimento de mulheres ocidental, o movimento de mulheres brasileiro não deixa de reproduzir o “imperialismo cultural” daquele. [...] muitas feministas adotam postura elitista e discriminatórias com relação às mulheres populares.

Como uma coluna de defesa, as opressões do capitalismo, machismo e racismo, necessárias às mulheres desvalidas (negras e pobres), o Feminismo Decolonial traz a crítica precisa ao considerar a trajetória histórica de colonização dos povos do novo mundo, como no Brasil. Aqui se discute não só os temas apresentados até então, também a relação opressora entre o colonizador e o colonizado, ou seja, as influências imperialistas em nossa formação enquanto sociedade.

À vista disso, o Feminismo Decolonial busca o resgate de “saberes científicos, estéticas e categorias inteiras de seres humanos”, já que a Europa se apropriou, sem hesitar ou envergonhar, de saberes, estéticas, técnicas e filosofias de povos que ela subjugava e cuja civilização negava, é uma luta por justiça epistêmica (VERGÈS, 2020, p. 38).

Saberes científicos formam conceitos e teorias, formam professores(as) e pessoas, portanto a preocupação do Feminismo Decolonial está em elaborar, produzir e evidenciar conhecimentos “do colonizado para o colonizado”, dando-lhe voz e protagonismo, destacando sua inteligência e tecnologia, aumentando sua autoconfiança e poder. Por conseguinte, é preciso receber Educação Política e Cultural, o que não acontece na Educação Básica Brasileira.

Vergès (2020, p. 34) defende uma não conformidade com a repressão e sobre uma Educação Anticolonial ou Decolonial, partindo primeiramente do “reconhecimento de que a riqueza dos países imperialistas foi construída com roubos das riquezas das colônias”, um não existiria sem o outro, então não há superioridade. Em segundo lugar, em reconhecer que “a escravidão, colonialismo e imperialismo tem correlação com o capitalismo e racismo, e com o sexismo e racismo”. Em terceiro, em reconhecer que existe conhecimento diverso do eurocêntrico.

Assim sendo, ação conjunta do Feminismo Negro e Feminismo Decolonial convergem no sentido de trazer nova perspectiva a um mundo marcado pelo racismo, machismo e colonialidade. Enquanto movimento político-filosófico, vem contribuindo em ações, manifestações, produção de conhecimento científico.

2.3. Interseccionalidade

A Interseccionalidade é uma ferramenta forjada pelo Feminismo Negro. A teoria visa expor as múltiplas opressões e as complexas desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres negras e pobres. Patricia Hill Collins, professora norte-americana, fez um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da Teoria da Interseccionalidade até a definição da nomenclatura por Kimberlé Cranshaw, já nos anos 1990.

Collins (2017, p. 08) afirma que apesar de muito em evidência, atualmente a Interseccionalidade tem suas origens nas discussões do Feminismo Negro dos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos, pois desde aquele tempo pensadoras negras já entendiam que era impossível conquistar autonomia para a mulher negra sem discutir concomitantemente questões de Gênero, Raça e Classe: “Porque racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência da mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão” (COLLINS, 2017, p. 08).

Nesse contexto, esses debates influenciaram e estimularam outros movimentos sociais a repensar discursos excludentes do seu meio. O Feminismo Negro estimulou a “incorporação de gênero aos argumentos predominantes de raça/classe dos movimentos nacionalistas negros e mexicanos, assim como incorporaram raça e classe ao movimento feminista que avançava somente nos argumentos de gênero”, o que teve importante efeito nas dimensões simbólicas do discurso interseccional. Tal discussão chegou até as academias pelas alunas de pós-graduação e professoras,

mulheres de cor:

[...] acesso a carreiras acadêmicas permitiu que mulheres afro-americanas politicamente ativas trouxessem as ideias políticas do feminismo negro para os estudos de raça/classe/ gênero. As principais obras de mulheres negras afro-americanas, que estabeleceram as bases para o que veio a ser conhecido como interseccionalidade, incluem *Civil Wars*, de June Jordan (Jordan, 1981); o clássico *Sister Outsider* (Lorde, 1984) de Audre Lorde; e o inovador *Mulheres, Raça e Classe* de Angela Davis (Davis, 1981) (COLLINS, 2017, p. 09).

Com o tempo, este debate ganhou mais recortes, antes Gênero, Raça e Classe eram fortemente discutidos, abriram espaços para outros marcadores sociais, como Sexualidade, Idade, Habilidade, Etnia e Religião:

Nomear o campo parecia resolver o dilema. A construção da interseccionalidade ofereceu um termo guarda-chuva reconhecível, que fixava essas relações dinâmicas de modo a tornar o campo compreensível nas normas acadêmicas de autoria, propriedade e descoberta (COLLINS, 2017, p. 09).

O termo “Interseccionalidade”, então, foi utilizado pela primeira vez por Kimberlé Crenshaw, jurista estadunidense, em 1991, em seu artigo “Mapeando as margens: interseccionalidade, política identitária e violência contra as mulheres de cor”, definindo-se como uma ferramenta de análise da complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e na compreensão das condições específicas que deles decorrem, evitando assim o desvio analítico para apenas um eixo de opressão (COLLINS, 2017, p. 10). Crenshaw (2002, p. 177) justifica a utilização da Interseccionalidade:

A importância de desenvolver uma perspectiva que revele e analise a discriminação interseccional reside não apenas no valor das descrições mais precisas sobre as experiências vividas por mulheres racializadas, mas também no fato de que as intervenções baseadas em compreensões parciais e por vezes distorcidas das condições das mulheres são, muito provavelmente, ineficientes e talvez até contraproducentes. Somente através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes.

O posicionamento de Crenshaw foi importante e inteligente para este debate, pois não só convocou à luta outras categorias (“guarda-chuva de mulheres de cor”) como cunhou um termo intelectual e político, extremamente necessário para a

“coalizão política” de iniciativas de justiça social (COLLINS, 2017, p. 11).

Depois disso, já nos anos 2000, o conhecimento da Interseccionalidade, como teoria e/ou ferramenta, se expandiu na academia, ganhando espaço em muitas áreas de estudo, principalmente nos orientados às políticas públicas (COLLINS, 2017, p. 12), ou seja, seu estudo esteve sempre relacionado a proposições de transformação social.

Para a pesquisadora brasileira Carla Akotirene (2019), a Interseccionalidade “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (p. 19), bem como “instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos Direitos Humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras” (p. 62). Portanto, a fusão das pautas do Feminismo Negro em um conceito científico trouxe praticidade e autenticidade ao discurso deste movimento, além do peso necessário para tornar este discurso uma teoria. “O feminismo negro substituído por feminismo interseccional equivale explorar a riqueza intelectual de África e chamar isso de modernidade” (p. 51).

Aguiar ([202-?]) afirma que a Interseccionalidade é uma proposta teórico-metodológica de superação da política de identidade para as interseções entre elas. Pois, ao trabalhar, por exemplo, com a identidade “população carcerária”, de uma maneira generalista, o sistema de justiça desatenta para as diferenças intergrupais. Desse modo, o poder deslegitima algumas identidades em detrimento de outras, aviltando o conceito de humanidade (RIBEIRO, 2018, p. 27).

Assim, a visão que se tem de determinada questão acaba sendo parcial por não considerar outras variáveis que com ela se relacionam; dado que não se pode olvidar que há casos em que essas outras dimensões identitárias ignoradas moldam umas às outras. Consequentemente, as ações e políticas planejadas para tais identidades acabam também as contemplando de forma incompleta. Dessa forma, por exemplo, a violência de gênero experimentada por algumas mulheres não pode ser um fenômeno dissociado da raça e da classe a que pertencem. Ademais, ao se desprezar as diferenças existentes entre partes de um mesmo grupo, contribui-se para o acirramento das tensões internas já existentes (AGUIAR, [202-?], n.p.).

No contexto prisional é imperioso o uso da ferramenta do Feminismo Negro, a Interseccionalidade, “tanto para pensar um novo projeto estratégico quanto para pensar medidas emergenciais” (BORGES, 2019, p. 18-20). Seria um estudo para um empreendimento eficiente e perene, além de exemplo para áreas de políticas públicas, principalmente para mulheres em situação de vulnerabilidade.

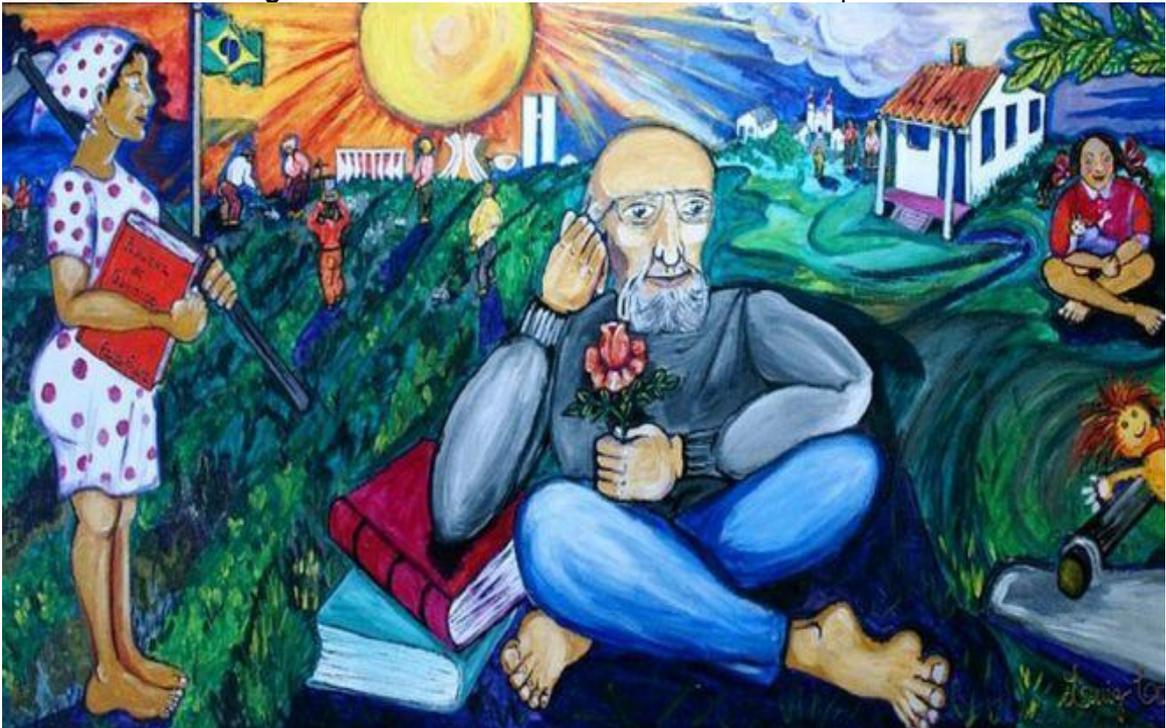
3 EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: Cidadania, tolerância e respeito às diferenças

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

— **Rubem Alves**

Figura 3 – Painel “Paulo Freire” de Luiz Carlos Capellano



Fonte: Pintura de Luiz Carlos Capellano (2008) no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. "Milton de Almeida Santos", em Campinas, São Paulo

Este capítulo apresenta reflexões sobre a Educação ajustada às mulheres excluídas e invisibilizadas em nossa sociedade. Como visto anteriormente, a mulher negra e pobre nos presídios é a maioria, desta forma, insta que conheçamos a realidade prisional quanto a Educação Ressocializadora ofertada a ela, no sentido de conhecer os desafios e as perspectivas, trazendo como base as produções científicas

de pesquisadores da área.

Freire (1967, p. 94) afirma que “a Educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”, então é no presídio que o objetivo da Educação deve ser levado a efeito. É ali que se encontram pessoas que precisam de mudança radical de vida, ao bem de si e ao bem da sociedade.

A Educação no presídio gera “interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54).

A Educação Prisional contribui para que a mulher presa se torne protagonista de sua história, tenha voz própria, adquira visão crítica do seu passado e presente, e obtenha “conhecimento e melhoria de condições de vida, quando em liberdade” (ONOFRE, 2007, p. 21).

3.1. Realidade da Educação Prisional

A Educação para pessoas privadas de liberdade está prevista em normas nacionais e internacionais. Graciano e Haddad (2015) fazem um apanhado histórico sobre os regramentos que instituem a Educação Prisional, onde a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) figuram como precursoras na elaboração de diretrizes neste sentido, a partir dos anos 1955 até o ano de 2009.

As orientações já apontavam, naquela época, para a importância da Educação Prisional para o desenvolvimento humano da pessoa privada de liberdade, ao bem da sociedade em sua totalidade. Abaixo, algumas passagens importantes dos vários textos internacionais:

[...] a Educação dos presos estará ligada ao sistema educacional do país [...] serve para a prevenção do delito, inserção social, redução da incidência, alfabetização, formação profissional, atualização de conhecimentos [...] estimular a **participação dos presos na elaboração e implementação dos programas educativos** [...] alinhar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela [...] a alfabetização de adultos presos deve ser prioritária, pois integram setores da população altamente desfavorecidos (GRACIANO; HADDAD, 2015, p. 41-42, grifo nosso).

A despeito do acordado entre os Estados-Membros, a efetividade das

orientações não se cumpre, a realidade está longe do ideal. Entre vários exemplos de adaptações das instruções sobre Educação Prisional, Graciano e Haddad (2015, p. 44) apontam a conversão do direito à Educação como privilégio concedido em razão do comportamento, ou seja, não há o reconhecimento de Cidadania da pessoa privada de liberdade, a Educação ainda não é vista como um direito da pessoa presa.

No âmbito nacional, a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execuções Penais, prevê a Educação no Sistema Prisional, e entre outros ditames traz que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional [...] a mulher condenada terá ensino profissional adequado a sua condição” (BRASIL, 1984, art. 17 a 21). A Constituição Federal de 1988 garante o acesso gratuito à Educação de jovens e adultos (BRASIL, 1988, art. 208). Também a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 1996). Já o Parecer n.º 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (2000, n.p.), define que a “EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, imigrantes, aposentados e encarcerados [...] demandantes de uma nova oportunidade de equalização”.

Segundo Graciano e Haddad (2015, p. 47), foi apenas no ano de 2005 que o Ministério da Educação firmou parceria com o Ministério da Justiça para pensar e regular o ensino prisional, e somente em 2010 o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões (Resolução n.º 2/2010).

Contudo, foi com o advento da Lei n.º 12.433, que alterou a Lei de Execuções Penais, estabelecendo a remição de pena por estudo, que estimulou o interesse dos apenados em participar das atividades educativas:

[...] a remição foi apontada por diferentes estudos como um potencial fator de estímulo à participação das atividades educativas. Até esta alteração, a remição da pena era exclusividade das atividades de trabalho, na proporção de um dia remido para cada três dias de trabalho (GRACIANO; HADDAD, 2015, p. 48).

Segundo Graciano e Schilling (2008, p. 111), a Educação Escolar nos presídios brasileiros enfrenta uma situação de invisibilidade, já que não é considerada uma modalidade de ensino, portanto não está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, restando a inserção na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA),

modalidade genérica. Esta invisibilidade legal tem consequências que reforçam as dificuldades já conhecidas do Ensino Público, pois se a EJA por si é limitada, a Educação Prisional, além de incipiente, é inconsistente. O pouco que se tem, vem sendo implementado pela vontade política dos governos estaduais, já que não há controle, acompanhamento ou avaliação das atividades empreendidas.

No imaginário popular, o direito à Educação é um benefício concedido à pessoa privada de liberdade, e políticas públicas em Educação, assim como qualquer outra voltada para o sistema penitenciário, é vista como dispêndio de recursos e extravagância, o que faz com que o acesso à Educação neste ambiente seja permeado de preconceitos e limitações.

Pela perspectiva do presídio, a Educação naquele ambiente é vista ainda com estranhamento, como se não fizesse parte da ressocialização dos(as) apenados(as); ainda que normatizada, não é normalizada, o que talvez explique por que ela não se concretize ali, pois ainda é vista com caráter “assistencialista”. A Educação Prisional é utilizada mais como uma “técnica disciplinar” para tornar “os prisioneiros em corpos dóceis”, onde se angaria público e o mantém por bom comportamento (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 113).

Para Onofre e Julião (2013, p. 56), ter a escola no presídio torna o ambiente ambíguo, pois todos os símbolos no presídio são de poder, hierarquia e controle, ao passo que a escola pretende a reeducação e ressocialização, que dificilmente se concretiza num ambiente autoritário. Portanto, um desafio patente da Educação Prisional é harmonizar os trabalhos do Sistema Penitenciário e da Secretaria de Educação.

Nesse contexto, a direção do presídio precisa planejar as rotinas necessárias para atender aos alunos(as) detentos(as) e motivar os(as) policiais penais em contribuírem para a manutenção do serviço, afastando a má vontade e estimulando o convívio harmônico. Já a Secretaria de Educação deve dispor de professores(as) capacitados e experientes em lecionar em ambiente carcerário, além de desenvolver um currículo escolar alternativo e adaptado para aquela comunidade.

Graciano e Schilling (2008, p. 118) afirmam que a prisão constitui um organismo apartado da estrutura estatal, sendo dificultosa a instalação de escolas, ainda mais porque a Educação Prisional “não é prioridade na ordem burocrático-administrativa do Estado”. Os autores apontam a omissão da Secretaria de Educação em relação à Educação nas prisões, e um “receio em utilizar recursos para este fim”, considerando

crianças carentes do Ensino Fundamental, “espantam-se” em ter de desdobrar os trabalhos a adultos(as) presos(as).

No Brasil, “bandido bom é bandido morto!” (LOPES, 2017, p. 04), esta afirmação comum dentre o povo brasileiro expressa o ideário sobre a população carcerária: sem chance de regeneração, não merecedora de defesa, não merecedora da vida, um dispêndio para os cofres públicos. “Não é preciso esconder preconceitos em relação a criminosos. A figura do criminoso abre espaço para todo tipo de discriminação e reprovação, com total respaldo social para isso” (BORGES, 2019, p. 21).

O maior anseio social quanto aos condenados da justiça é de que a polícia, Justiça e o Sistema Prisional os mantenham afastados pelo maior tempo possível, para que eles caiam no esquecimento. Davis (2018, p. 10) afirma que é difícil para muitas pessoas “imaginar uma ordem social que não dependa da ameaça de enclausurar pessoas em lugares terríveis”.

Isto porque, “historicamente, as prisões brasileiras sempre se aproximaram muito mais da ideia de um depósito de seres humanos do que de instituições reformadoras de pessoas”, e a muito recente, e ainda insuficiente, produção de dados oficiais sobre o Sistema Prisional é um indício dessa situação (GRACIANO; HADDAD, 2015, p. 50). O que demonstra que o apagamento desta parcela da população brasileira também se efetiva pela omissão de pesquisa, inclusive acadêmica.

A população induzida ao esquecimento, a intolerância e até ao ódio, por meio das mídias, das campanhas midiáticas de agentes da política pública e mesmo pela defesa incisiva de ativistas do encarceramento, desatenta que o Sistema Prisional capta um perfil específico de pessoas (pobre e, geralmente, negra). Graciano e Haddad (2015, p. 49) chamam este fenômeno de “gestão da criminalidade” por meio da “gestão da pobreza”. Ou seja, contribuímos para a manutenção da dinâmica, uma vez que não proporcionamos condições de vida digna para algumas pessoas, fora da criminalidade. Contribuímos para a indignidade dos pobres tanto fora quanto na cadeia.

Davis (2018, p. 10), considerando a realidade estadunidense, diz que pessoas das comunidades negras, latino-americanas e nativos-americanos são muito mais propensas a irem para prisão do que ter uma Educação decente, que a própria sociedade está disposta a “relegar um número cada vez maior de pessoas de comunidades racialmente oprimidas a uma existência isolada”, justamente pela

intolerância e vontade de esquecimento. Para a pensadora, populações carcerárias maiores não levam a comunidades mais seguras, mas a populações carcerárias ainda maiores.

O inchaço do Sistema Prisional afeta a toda sociedade, já que os contribuintes mantêm pessoas acauteladas, não somente para o isolamento e execução da pena, mas para o cumprimento dos direitos garantidos pela Constituição e pela Lei de Execuções Penais, inclusive o direito fundamental à Educação. Então, mantê-las longe dos olhos não resolve o problema da violência, assim como não nos faz escapar da obrigação em prover Educação Pública de qualidade para todos. Davis (2018, p. 14) questiona:

Por que as pessoas presumiram com tanta rapidez que aprisionar uma proporção cada vez maior da população [...] ajudaria aqueles que vivem em liberdade a se sentirem mais seguros e protegidos? Essa questão pode ser formulada em termos mais gerais. Por que as prisões tendem a fazer com que as pessoas pensem que seus próprios direitos e liberdades estão mais protegidos do que estariam se elas não existissem?

Davis (2018), em seu livro “Estarão as prisões obsoletas”, aposta na Educação como meio para resolver o problema da violência e do superencarceramento, contrapondo a escola como instituição basilar para desafogar as prisões. Obviamente ela fala da junção de esforços e ações dos setores de atuação para um trabalho em conjunto na solução: instituições psicossociais, a descriminalização do uso de drogas, a legalização do trabalho sexual, a descriminalização possível de outros comportamentos, a descriminalização da imigração sem autorização, programas de emprego, lazer e cultura e uma reforma efetiva do Sistema de Justiça.

Em contexto similar ao estudado por Davis (2018) nos Estados Unidos, a realidade brasileira é permeada de intolerância e alienação:

Legitima-se a punição e repressão por intermédio de um Estado penal em vez de um Estado social, reforçando a ideia de que o sistema penal é de fato a solução para os problemas sociais e negligenciando-se, assim, os princípios educativos e socializadores esperados das medidas socioeducativas (SANTÓRIO; ROSA, 2010, p. 555).

Esta afirmação de Santório e Rosa (2010) confirma que desconsideramos a Cidadania e a até a humanidade das pessoas presas, negando direitos que influenciam diretamente a ressocialização, como o direito à Educação. Este direito é fundamental até mesmo como dívida social às pessoas marginalizadas, que não

tiveram acesso à Educação em todo seu percurso de vida. É o momento em que as autoridades precisam se envolver com os enfeitados, sem se furtar à obrigação, já que os desassistiram na infância e juventude. Nesse sentido, o direito à Educação no presídio remedeia o cenário apontado por Davis (2018, p. 16):

A prisão, desta forma, funciona ideologicamente como um local abstrato no qual os indesejáveis são depositados, livrando-nos da responsabilidade de pensar sobre as verdadeiras questões que afligem essas comunidades das quais os prisioneiros são oriundos em números tão desproporcionais. Esse é o trabalho ideológico que a prisão realiza – ela nos livra da responsabilidade de nos envolver seriamente com os problemas de nossa sociedade, especialmente em aqueles produzidos pelo racismo e, cada vez mais, pelo capitalismo global.

É necessário enxergar, então, a Educação Prisional pela perspectiva dos Direitos Humanos, “porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52). Estes mesmos autores acreditam que a Educação no presídio se caracteriza como aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o(a) aprisionado(a) recuperar sua liberdade.

Onofre e Julião (2013, p. 56–60) apontam quatro tarefas a serem cumpridas para tornar a prisão uma instituição educativa, alegando ser esta a “escavação de uma pedagogia emancipadora”. São estas tarefas: **massificar a ideia da Educação Prisional como Direito Humano**, pois mesmo com a presença da escola naquele ambiente as práticas sociais não promovem processos educativos, mas uma continuidade de sensação de punição; assim, os direitos educativos das pessoas privadas de liberdade são o ponto de partida para o reconhecimento de sua Cidadania; **questionar quem é a sujeita da ação educativa: Educação para quem?** Pois ainda não se desenvolve uma Pedagogia mais aproximada para a comunidade prisional, não há o reconhecimento das detentas como sujeitas do currículo escolar e das ações pedagógicas:

A trajetória de vida dos privados de liberdade é semelhante à de pessoas que sofrem exclusão social e econômica e com o aprisionamento, se traduz em consequências físicas e de impacto em sua subjetividade.

A privação de liberdade — através das condições emocionais, contextuais, históricas e pessoais — gera uma retração ao uso da palavra. O indivíduo perde a voz em todos os sentidos — ele é silenciado, ao perder a palavra

como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta. Deixa de dialogar, de resolver conflitos e de fazer acordos, passando a viver em um clima de desconfiança, de egocentrismo e de agressividade. Não se pode perder de vista ao analisar quem é o sujeito da ação educativa, os efeitos nele promovidos pelas técnicas punitivas da prisão, uma vez que nesse espaço, os tempos e as atividades são programados rigorosamente, segundo regras orientadas para realizar o fim oficial da instituição (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 57).

A terceira tarefa seria: **questionar como se apresentam os espaços físicos para o desenvolvimento de atividades educativas**; este questionamento visa destacar a infraestrutura destinada às atividades escolares e não escolares, pois a realidade é de espaços adaptados, sem condição material, desestimulando os detentos a procurarem a escola, sendo que eles próprios já vêm de trajetórias escolares mal sucedidas. A quarta tarefa é: **questionar quem são os educadores que atuam como facilitadores das aprendizagens no contexto prisional**; não somente professores(as), mas uma equipe multidisciplinar para construir uma comunidade de aprendizagem — professores(as), psicólogos(as), assistentes sociais e agentes penitenciários — trabalhando de uma maneira colaborativa, com um projeto pedagógico de ações que possam contribuir efetivamente, no processo de construção de um projeto de vida a sujeita privada de liberdade.

A quarta tarefa perpassa por um fator fundamental, assim como o repensar do currículo escolar da escola no presídio, a formação e capacitação de professores(as) para a escola no presídio:

Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário Educação Prisional seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e da cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para professores iniciantes ou experientes (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 62).

As reflexões trazidas por Onofre e Julião (2013) são de imensa relevância, pois, a Educação Prisional conforme realizada na prática deixa muito a desejar quanto à emancipação e autonomia do aluno(a) detento(a), por todos os desafios já apresentados. Os questionamentos levantados pelos autores espelham as necessidades do ambiente prisional não só estruturalmente, mas culturalmente.

Estudos como este são fundamentais para a proposição de políticas públicas de Educação Prisional que sejam efetivas e frutíferas, embora sejam ainda escassos.

3.2. Mulheres encarceradas e a Educação

Bucher-Maluschke, Silva e Souza (2019) realizaram um levantamento de pesquisa científica ao nível nacional para verificar a situação das mulheres encarceradas, e os resultados foram desanimadores quanto à quantidade e diversidade. Estes estudos são importantes para a elaboração de políticas de ressocialização, ainda mais em se tratando de um público que só cresce, o encarceramento feminino, de acordo com Graciano e Haddad (2015, p. 49), duplicou em uma década coberta pela pesquisa dos autores, “e as mulheres representavam 4,1% da população carcerária em 2003 e agora são 8,4%. E a tipificação dos crimes relacionados à legislação sobre entorpecentes corresponde a 26% do total das penas cumpridas nas prisões”; pode-se dizer que as pesquisas ainda estão em pleno desenvolvimento.

Bucher-Maluschke, Silva e Souza (2019, p. 06) verificaram que os estudos que se tem sobre a vida da mulher no cárcere são a maioria das áreas da Psicologia, Ciências Sociais e Serviço Social, sendo a área da Educação mais carente que as primeiras e os trabalhos sobre Feminismos, Relações de Gênero e Raça quase inexpressivos. Afirmam serem complexos os problemas baseados nas condições econômicas, de Raça e Gênero, motivo pelo qual pesquisas sobre estes temas não se aprofundam muito mais do que levantamentos sociodemográficos.

O maior número de pesquisas é das universidades das regiões Centro-Oeste e Sul, o que sugere que estas regiões têm um melhor aparato para o desenvolvimento das pesquisas no contexto prisional, além de confirmar a escassez de informações oriundas do Norte e Nordeste do país (BUCHER-MALUSCHKE; SILVA; SOUZA, 2019, p. 06).

Verificaram também baixo número de dissertações e teses que abordam os processos históricos de transformação das condições do encarceramento das mulheres, tendo em vista a participação no tráfico de droga, já que os dados oficiais apontam para o aumento de prisões por este tipo penal. Bem como, poucos estudos sobre mulheres presas devido ao envolvimento afetivo com os seus companheiros, já que muito se fala sobre a influência do companheiro para o mundo do crime; poucos

trabalhos também sobre os projetos futuros das apenadas após o cárcere. Contudo, encontraram nos estudos sobre Raça, Gênero e Representatividade da história de vida das mulheres a já conhecida “seletividade penal para as mulheres negras” (BUCHER- MALUSCHKE; SILVA; SOUZA, 2019, p. 10).

Consoante a esse cenário, Lucena e Prestes (2014, p. 179) afirmam que a Academia nada sabe sobre as trajetórias de vida das mulheres presas, muito menos suas aprendizagens, nem como elas produzem suas existências e quais são os seus desejos e expectativas e projetos de vida. Estas autoras afirmam que as mulheres encarceradas não se encaixam nas exigências do novo mercado ou na sociedade do conhecimento e informação, por terem baixa escolaridade, sendo seu percurso mais árduo do que o das mulheres livres, que por sua vez também sofrem discriminações.

Lucena e Preste (2014, p. 192) em pesquisa junto a mulheres encarceradas no presídio feminino em João Pessoa–PB verificaram que a maioria delas era negra e parda, anteriormente viveu em ambiente de violência, é migrante de outras localidades, possui baixa escolaridade e já vem de histórico familiar onde as mulheres têm baixa escolaridade e sobrevivem em subempregos (braçais, babá, faxineiras, garçonetes, etc.), ou seja, tais mulheres enfrentaram dificuldades para adentrarem ao mercado de trabalho formal, por diferentes motivos, “alguns deles associados a problemática de desigualdade de gênero ou sobretudo, a falta de escolaridade e qualificação”.

Embora tenham tido acesso à escola, “algo” não lhes permitiu continuar: “impedimento pelos pais ou marido de frequentar a escola; obrigações domésticas; falta de condições financeiras; necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar; os declarados desinteresses, entre outros motivos” (LUCENA; PRESTES, 2014, p. 193), isto é, as mulheres encarceradas, em maioria, tiveram negadas oportunidades de aprendizado e emancipação.

Por último, Lucena e Prestes (2014, p. 197) afirmam que “sem um reforço das instituições da sociedade, as opções individuais para provocar ruptura na situação de vida dessas mulheres é muito mais difícil”. Suas vidas são permeadas de ausências e negações, sem a devida mudança a reprodução de pobreza e violência continuará a mesma. As autoras acreditam no poder da “escola como espaço de sociabilidade e ampliação de oportunidades para aquelas mulheres”, alegando que o “não-vivido escolar atuou como fator contribuinte para suas trajetórias de criminalidade”.

O livro “Encarceramento em Massa”, de Juliana Borges (2019, p. 24), escritora

e pesquisadora negra, traz o encarceramento articulado às questões de Gênero, evidenciando a mulher negra destinada ao cárcere, obedecendo uma dinâmica social de exclusão para extermínio:

[...] o genocídio que acometia as mulheres negras passava mais por outros âmbitos do sistema como negação de acesso à saúde, saneamento, políticas de autonomia dos direitos sexuais e reprodutivos, assim como suscetibilidade à violência sexual e doméstica, à superexploração do trabalho, notadamente o doméstico. Mas essas violências vão, também, se sofisticando e tomando contornos cada vez mais complexos.

Por sua condição de vulnerabilidade social, as mulheres encarceradas, em sua maioria, foram condenadas pela Lei n.º 11.343/2006, Lei de Drogas. O crescimento vertiginoso da população carcerária desde a criação da lei também alcançou as mulheres. Borges (2019, p. 22) destaca que o tráfico de drogas lidera as tipificações para o encarceramento, 62% das mulheres encarceradas são por esta tipificação. A proposição de revisão dessa lei seria de suma importância para a diminuição de detenções femininas, ainda mais porque influências Sociais, Políticas, Territoriais, Raciais e de Gênero influenciam para que a mulher negra usuária de drogas seja, sem dificuldade, enquadrada como traficante, agravando sua situação judicialmente.

As punições e precariedades comuns ao público carcerário se redobram para com as mulheres encarceradas, pois estas têm necessidades especiais quanto a sua condição de mulher: carência de material de higiene, métodos contraceptivos, acompanhamento pré-natal e maternidade, negligência médica e violência obstétrica, violências psicológicas, físicas e domésticas, revistas íntimas vexatórias, etc., por isso o ambiente carcerário deve ser pensado de maneira a contornar estes fenômenos, elucida Borges (2019, p. 64).

Por fim, Borges (2019, p. 69) faça a causa carcerária ao Movimento do Feminismo Negro, já que a mulher negra na dinâmica criminal e carcerária é fortemente subjugada, depositando a fé em busca de melhorias na luta por humanização e emancipação das mulheres negras. Para a autora, tanto a causa carcerária quanto outros tantos problemas sociais podem lançar mão da solidariedade das mulheres negras, que por sua luta conquistam avanços coletivos:

A guerra às drogas, o encarceramento e o genocídio da população negra definitivamente são pautas prementes das mulheres negras. A construção do saber das mulheres negras, conforme apontam uma série de intelectuais negras como Angela Davis, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, Lélia

Gonzalez, Beatriz Nascimento e tantas outras, demonstra que a construção e a luta por igualdade das mulheres negras são marcos de melhoria na vida de toda a sociedade.

Rodeada por essas particularidades, a pessoa da mulher encarcerada traz consigo vivências e expectativas de uma vida melhor, mas também vivem com o medo dos rótulos e desespero por conseguir trabalho (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55). O acesso à Educação no presídio remedeia estas inseguranças, é a esperança para muitas que visam formação, e alento para outras que carecem de cura emocional, além de restaurar sua condição humana, voltar a sonhar ou apenas sentir que faz parte do mundo exterior (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 122).

Bucher-Maluschke, Silva e Souza (2019, p. 11) concluíram que as mulheres presas geralmente têm uma “Educação limitada”, o que pode ser relacionada às dificuldades da compreensão positiva sobre si: as detentas acreditam que não têm chances de recuperação, antes mesmo da prisão, o motivo apontado foi o abuso no uso de drogas, bem como a inescapável atividade criminal relacionada às drogas, tal como a distribuição. Nota-se que a falta de confiança em si, em suas capacidades, na crença de que não pertencem mais à sociedade e no não reconhecimento como sujeitas de direitos, além de afetar a autoestima, também definem a busca ou não pela Educação Formal.

A Educação é sempre anunciada como um fator de ressocialização ou meio para reintegração à sociedade, proposições que remetem sempre ao futuro, mas Graciano e Schilling (2008, p. 123) verificaram junto às alunas detentas da Penitenciária Feminina da Capital, que a Educação Prisional possibilita transformar o presente e a própria instituição prisional, pois a consciência e conhecimentos adquiridos as levam ao reconhecimento de seus deveres e à reivindicação e acesso a direitos.

A presença da escola no presídio é benéfica no sentido de trazer um espaço alternativo. As presidiárias da Penitenciária Feminina da Capital consideram que a escola possibilita o exercício de uma importante característica humana, o pensar, já que a cadeia em si é um ambiente de exclusão e de obediência, “não há espaço para pensar”, segundo as entrevistadas, “na escola você é obrigada a pensar”, “colocar a cabeça para funcionar” e “isso é bom que faz você se sentir viva” (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 122).

Ainda nessa mesma pesquisa, Graciano e Haddad (2008, p. 125)

demonstraram que uma parcela significativa das entrevistadas não busca a Educação Formal no sentido de melhorar suas condições para o trabalho por acreditarem que não terão oportunidades por terem antecedentes criminais e condenação judicial. Mas buscam o “respeito dos filhos” e familiares, “dar exemplo para os filhos”, para poderem se posicionar como mães, poderem “ensinar uma coisa melhor para os filhos e poder fazer a coisa certa”. Acreditam no poder da Educação Formal para formação do caráter, da moral e conhecimento pessoal.

Contudo, na realidade prisional, a Educação é ainda um direito pouco usufruído, seja pelo cansaço das detentas em conciliar estudo e trabalho, pois o trabalho também é um meio de remir pena e levantar recursos financeiros, seja por “não ter cabeça para estudar”, geralmente relacionado a problemas familiares, preocupação com os(as) filhos(as) e problemas da vida externa, seja pela desesperança diante da vida: “não quer mais nada, porque acha que está tudo acabado”, seja pelo desestímulo das infinitudes de regras do presídio (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 123–124).

Indesejáveis, desprezíveis, inferiores, seja como for considerada pela sociedade e, às vezes, até por si mesmas, a mulher privada de liberdade não “é” prisioneira, ela “está” prisioneira (GRACIANO; HADDAD, 2015, p. 61). Esta consciência nos faz repensar sobre as condições de vida e de ressocialização efetiva para estas mulheres que sofreram a vida inteira com a “exclusão global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e com ausência de relacionamentos” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 59).

Ao pensarmos sobre a exclusão global traduzida por Onofre e Julião (2013), não deixamos de pensar na Interseccionalidade que afeta as mulheres no presídio, pois a análise desta ferramenta própria para mulheres excluídas e invisibilizadas pode auxiliar a Educação no contexto prisional a traçar novas estratégias pedagógicas baseadas na sujeita mulher presa.

Como dito por Borges (2019, p. 61), é urgente trazer o debate da Interseccionalidade para questões do Sistema Prisional para mulheres, sem o qual as políticas públicas serão sempre ineficientes e injustas, já que não consideram os múltiplos estigmas que acometem o perfil de mulheres daquele ambiente. Ao passo que políticas públicas que incluam o estudo da Interseccionalidade, inclusive as de Educação, atenderão melhor à mulher encarcerada, dentro de suas reais necessidades, considerando o Gênero, Raça, Condições Econômicas, Orientação

Sexual, Maternidade, entre outros marcadores.

3.3. Educação em Direitos Humanos

Um dos objetivos da Educação Democrática, como dito anteriormente, é a humanização. Freire (1967, p. 62) contrapõe a humanização ao ódio, ao embrutecimento e ao sectarismo, sem a Educação Crítica prevalecem o extremismo, o medo e a intolerância a tudo que é diferente.

Relembramos que no ideário social o homem branco, heterossexual, rico e poderoso é a referência para a construção do sujeito universal. Percebe-se um movimento para a manutenção do poder nas mãos de alguns poucos, que se aproveitam da ignorância e pobreza do povo para manter a engrenagem de usufruto de privilégios. Para Freire (1967, p. 55), os poderosos são tão subversivos quanto o homem comum que busca recursos, por serem obstinados em “manter uma ordem defasada”, que não cabe mais neste momento de denúncia de injustiças.

Benevides (2007, p. 04) fala da tentativa de grupos interessados em desmoralizar a luta pelos Direitos Humanos para “manter seus privilégios ou por que querem controlar e usar a violência, sobretudo a institucional, apenas contra pobres, contra aqueles considerados ‘classes perigosas’”, para a socióloga “uma Educação em Direitos Humanos só pode ser uma Educação para a mudança, e não para a conservação”.

Ações egoístas na política e nos interesses reforçam os padrões normativos, conspiram para a manutenção de preconceitos aos excluídos, ditam opiniões para sectários usados como massa de manobra:

O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve comparecer ao processo ativamente. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre (FREIRE, 1967, p. 51).

É importante refletir sobre essa figura, o sectário, ao ter se alaistrado grandemente no Brasil, influencia pessoas, desenhando o cenário político, ascendendo sobre a futura geração.

Retratando o contexto mais atual, na virada dos anos 2000, a Professora Dr.^a

Maria Vera Candau, constata pouca diferença no que foi descrito por Freire nos anos 1960:

Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política (CANDAU, 2008, p. 288).

A humanização do povo brasileiro, principalmente das classes oprimidas, incluindo os que já são normalmente esquecidos e, quando lembrados, odiados (os privados de liberdade), é imprescindível. Para que a humanização e a Educação sejam efetivas, a tolerância e o respeito às diferenças são essenciais.

A Educação, portanto, não pode ser um projeto de governo para alguns, mas um projeto de nação para todos. Para que se faça a justiça social tão esperada, o direito à Educação deve ser de fato algo acessível para todos e ofertado com qualidade, pois todos, independentemente de sua condição, têm potencial e direito a se desenvolver, visando o bem pessoal, assim como o coletivo.

Passados anos da visão de Freire, assim como considerável tempo da Constituição Cidadã de 1988, a Educação Pública Brasileira ainda não é prioridade em um país onde interessa a ignorância do povo. A afirmação de Darcy Ribeiro de que “a crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, como comenta Maurício (2018,) continua atual.

Teixeira (2015, p. 61-63) fez um apanhado histórico sobre a Educação Brasileira a fim de demonstrar o “estigma da precariedade” deste direito ofertado ao povo brasileiro. Segundo este autor, a precariedade da Educação Brasileira parte primeiramente da própria debilidade estruturais e organizacionais do poder público; pela municipalização do ensino, afastando os recursos governamentais; perpassa por um currículo baseado em escolas europeias que não serve a um povo pobre e “culturalmente híbrido”; pelo surgimento de diversas formas e maneiras de ensino (particular, pública e doméstica); por percalços na formação de professores e luta por valorização social e salarial para a classe de professores. Teixeira (2015, p. 64) continua:

Obviamente, para uma sociedade que se reconfigura a partir de sua trajetória colonial anterior, tendo como modelo a seguir o da sociedade capitalista liberal nas bases fundacionais como esta se materializou na Europa CentroOcidental, a constituição de um sistema educacional, a ampliação do

acesso à escola, a formação de novos quadros dirigentes para as diversas funções sociais que foram se sedimentando, assim como a formação de mão de obra qualificada, implica num desafio para os governos que se colocaram a frente de nosso Estado, por sua vez, assentado sobre uma sociedade marcada pela hierarquização, fortes desigualdades sociais e multiétnicas.

Assim sendo, a Educação Pública comprova-se permeada por embaraços estruturais, mas há, pelo menos, um elemento a mais neste revés, que se revela importante, porém encoberto: a pessoa do aprendente. Em plena geração da informação, que nos comprova que a Educação Tradicional já não comporta todas as nossas novas necessidades, mais do que nunca, é urgente a democratização do ensino, bem como o ensino nas circunstâncias socioculturais do aprendente, afirmam Moreira e Candau (2013).

Este debate abre uma perspectiva apresentada pelos Direitos Humanos que precisa ser acrescentada à Educação Nacional. O ideário sobre Educação em Direitos Humanos fala sobre “desenvolvimento da personalidade humana” (art. 26, 2), bem como sobre respeito a direitos e liberdades, além de enfatizar sobre tolerância (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, n.p.). Claude (2005, p. 38) complementa ao explicar que:

A comunidade internacional identificou a Educação para os Direitos Humanos como uma estratégia única para o “desenvolvimento de uma cultura universal dos Direitos Humanos” [...] é uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras.

Este panorama parece uma quimera no contexto atual, como dito por Candau (2008, p. 288) anteriormente, ainda mais se tratando de mulheres negras, marginalizadas e silenciadas que estão no presídio, que sobreviveram a inúmeras ausências, governamentais, sociais e afetivas. O foco na aprendente, em suas especificidades, proporciona ao desenvolvimento pretendido para a ressocialização, de maneira mais humanizada.

Quando analisamos os objetivos fundamentais contidos da Constituição Cidadã para o progresso enquanto nação brasileira, percebemos a semelhança com as diretrizes internacionais que também versam sobre justiça, solidariedade e erradicação de discriminações diversas e da pobreza (BRASIL, 1988, art. 3º), ou seja, possuímos uma Carta Magna que incorpora os Direitos Humanos.

Contudo, a despeito dos esforços dos Estados brasileiros orientados à defesa e proteção dos direitos fundamentais, a violação a esses direitos é sistemática, pois

aqui impera “a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação de direitos juridicamente afirmados” (CANDAUI, 2012, p. 717).

As “múltiplas desigualdades” patentes em nosso país devem ser consideradas e contornadas a bem do efetivo exercício dos Direitos Humanos. Outro desafio é a “internalização” do conceito de Direitos Humanos no imaginário social, “nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consciente”. E a Educação é uma ferramenta fundamental para isso (CANDAUI, 2012, p. 717). De semelhante modo, Benevides (2007, p. 04) afirma que a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana e promoção da Cidadania requer uma mudança cultural, que só é possível por meio de um processo educativo.

Benevides (2007, p. 11) ainda destaca a importância das iniciativas internacionais e nacionais para promoção dos Direitos Humanos e destaca o papel fundamental da escola para o processo de Educação:

É por isso que valorizamos os planos oficiais, de Educação em Direitos Humanos na escola, tanto no nível federal como nos níveis estaduais e municipais – embora nem sempre vejamos seus resultados ou mesmo sua aplicação no cotidiano escolar. Se escolhermos a Educação Formal, constatamos como a escola pública é um *locus* privilegiado pois, por sua natureza, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de ordem social, aí convivem. Na escola pública o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior dessa Educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática.

Nesse sentido, “Concebido na perspectiva da igualdade, o direito a Educação é afirmado procurando-se garantir uma escola igual para todos”, desta forma currículos escolares, estratégias pedagógicas, material didático são produzidos em larga escala e ao nível nacional, numa tentativa de homogeneização. Porém, o “reconhecimento da diversidade”, promovido, em geral, pelos movimentos sociais, vêm “desestabilizando” a tendência uniformizadora:

Políticas de ações afirmativas, escolas inclusivas, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, Educação quilombola, Educação no campo, Educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no meio escolar, entre outros, são alguns exemplos do desenvolvimento dessa perspectiva [...] o desenvolvimento do processo torna cada vez mais urgente a promoção de processos de Educação em Direitos Humanos (CANDAUI, 2012, p. 722).

Como dito por Benevides (2007, p. 08), falar de Educação em Direitos Humanos é falar de uma “Educação para a Cidadania”, portanto, não podemos partir de uma visão de sociedade homogênea, nem permanecer “no nível do civismo nacionalista”, mas desenvolver o sentimento de cooperação e solidariedade para com todos, independentemente de suas “diferenças”, desenvolvendo um “valor de igualdade em dignidade e direitos”:

Torna-se necessário entender Educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e, então, associá-la à Educação em Direitos Humanos. Só assim teremos uma base para uma visão mais global do que seja uma Educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a Educação em Direitos Humanos, entendendo “democracia” no sentido mais radical – radical no sentido de raízes — ou seja, como o regime da soberania popular com pleno respeito aos Direitos Humanos. (BENEVIDES, 2007, p. 09).

O entendimento de Educação em Direitos Humanos na perspectiva “igualdade-diferença” é uma exigência do momento atual, na qual articulamos o direito à igualdade ao direito à diferença no processo educativo, para angariar a qualidade de Educação que almejamos promover, uma “Educação comprometida com a formação de sujeitos de direitos e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira” (CANDAU, 2012, p. 724).

3.4. O Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)

O Brasil perpassa atualmente pela terceira edição do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), decreto presidencial (Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009) que junta diretrizes para o desenvolvimento humano e social. Este plano tem contribuído para a consolidação da Educação em Direitos Humanos em nosso país, “tanto em âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil” (CANDAU, 2012, p. 723). Nele há a previsão de vários eixos orientadores para as várias áreas da vida humana, e a Educação por ser um direito humano fundamental foi contemplada no PNDH-3, no Eixo Orientador V, com vistas a balizar a Educação e a Cultura:

[...] para a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo

sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2009, n.p.).

Conforme o Eixo Orientador V do PNDH-3, a importância da Educação em Direitos Humanos ressalta valores urgentes para a formação da sociedade moderna, seria então a contrapartida brasileira para a “construção de uma herança universal para a humanidade” (FISCHIMAN, 2001, p. 68).

O eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos do PNDH-3 prevê, entre outras orientações:

1. O estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.
[...]
4. A formação e a Educação continuada em Direitos Humanos, com recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça de Segurança Pública [...] (BRASIL, 2009, n.p.).

Vemos nos regramentos citados uma preocupação em comum e um trabalho coordenado para o melhoramento e conscientização ao nível global sobre o respeito à diversidade humana e o desenvolvimento de uma cultura de tolerância, e uso da Educação como ferramenta para a difusão dessa maneira de pensar para o futuro.

O intuito é que cada vez mais se enquadre no contexto escolar os valores dos Direitos Humanos, para atingir corações e mentes e não apenas informar conhecimentos. A ênfase que damos nos estudos de Gênero e Raça neste trabalho visa contribuir para a mudança de mentalidade enraizada em nosso meio, o qual é de “preconceitos, discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença” (BENEVIDES, 2007, p. 02). Precisamos da Educação em Direitos Humanos como medida de emergência para remediar marcadores históricos que nos constituem, como Benevides (2007, p 03) explica:

Nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos a cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra pobres e socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do

valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contrato dos considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo social; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de “modernidade”.

Importa lembrar que uma revisão da Educação Tradicional é necessária no sentido de fazer funcionar a proposta do Plano Nacional de Direitos Humanos para a Educação. Se a Educação salva pessoas, a falta dela ou sua execução negligente, ou ainda, sua execução com fins escusos, é extremamente prejudicial ao avanço do desenvolvimento, contribuindo para a massificação de conceitos ultrapassados e preconceitos, bem como o exercício arbitrário de poder e o engessamento de classes sociais (FREIRE, 1967).

Apesar de uma trajetória de pouco avanço, a Educação em Direitos Humanos começa a dar os primeiros passos. Segundo Candau (2008), já tem se visto o movimento de várias entidades públicas e privadas buscando discutir sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e mesmo os últimos Governos Federais têm se interessado mais em discutir os Direitos Humanos.

Neste mesmo sentido, em pesquisa verifica-se que a Educação em Direitos Humanos proposta pelo PNDH-3, tem se realizado por ações isoladas, geralmente em perspectiva não formal, entre oficinas, projetos, programas, livros, artigos científicos, revistas, relatórios de ações, etc. (PESSOA, 2017, p. 87). Para tanto, precisamos contribuir para a institucionalização da Educação em Direitos Humanos.

Candau (200-?, p. 289) afirma ser imperioso que a filosofia de Direitos Humanos em Educação mantenha as dimensões pertinentes à Educação: “a formação de sujeitos de direito, empoderamento e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas”. Tais invocações são necessárias, pois, em geral, latino-americanos(as) ainda têm pouca consciência de que são sujeitos de direitos, de que são atores sociais, com potencial como pessoa e como grupo coletivo (grupos étnicos-raciais), de que possuem memória histórica como povo, de que precisam romper a cultura do silêncio e da impunidade.

Para Savenhago e Souza (2014, p. 211), este controle da memória dos sujeitos objetiva que discursos dissidentes não ameacem a hegemonia social. Os discursos dos excluídos são “censurados, abafados, silenciados, não se ramificam tanto e tão rapidamente como os discursos aceitos socialmente como legítimos. Não por acaso, a pedagogia crítica dos conteúdos é uma forma de resistência face a Educação

reprodutivista”.

Considerando a escola um ambiente de ensino e de propagação dos valores dos Direitos Humanos, esta deveria desenvolver métodos para trabalhar com a realidade social, “com a realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca” (BENEVIDES, 2007, p. 11).

Para tanto, o método de “Educação Para Liberdade” de Paulo Freire é essencial neste processo, pois na forma tradicional os conceitos de Direitos Humanos em Educação não se solidificam para os aprendentes. Usar a estratégia do “ensino frontal”, exposições verbais ou midiáticas, não sedimentarão nem frutificarão, conforme afirma Candau (2008, p. 291):

Esse tipo de estratégia atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferecem informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração a história de vida e experiências dos participantes e dificilmente colabora para mudança de atitude, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaço de sensibilização e motivação para as questões dos Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é frágil.

Para Candau (2008), é necessário a utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, pois as dimensões propostas pelos Direitos Humanos para a Educação devem ser integradas transversalmente de maneira que afetem todo o currículo escolar, sendo assim devem ser integradas ao projeto político-pedagógico das escolas. Assim também acreditamos ser possível programar algo parecido no ambiente escolar para mulheres encarceradas, proporcionando mais do que a formação básica: uma transformação da dinâmica escolar, com a construção participativa, com todos da comunidade escolar envolvidos no processo, de estratégias curriculares e pedagógicas compatíveis, com o foco no desenvolvimento das alunas detentas:

[...] acima de tudo é preciso considerar as especificidades da população prisional na definição da grade curricular. Especificidades que não se relacionam apenas ao fato de encontrarem-se privadas de liberdade, mas também relacionados aos seus anseios, inclusive vinculados ao mundo do trabalho, ao universo cultural (GRACIANO; HADDAD, 2015, p. 52).

Algumas modificações têm de ser pensadas para a escola no presídio.

Graciano e Haddad (2015, p. 60) apontaram para algumas necessidades urgentes para a escola prisional: a produção de material didático específico para os(as) educandos(as) do EJA do Sistema Prisional; considerar a história e a condição de vida dos(as) educandos(as); atenção a formação dos profissionais em Educação.

A Educação Para Liberdade, que é humanizadora, portanto, apoiada nos Direitos Humanos, visa trabalhar conhecimentos e valores não pautados na condição de encarceramento, mas na condição de ser humano.

3.5. Por que Paulo Freire para docentes do presídio? O pensamento freiriano inspirando uma Pedagogia Para Liberdade

Paulo Freire evidenciava fortemente a Educação para pessoas oprimidas, mas foi somente quando foi confrontado pessoalmente por bell hooks que Freire percebera que seus discursos, até então, não incluíam a mulher negra enquanto pessoa oprimida. Foi desta forma que Freire foi colocado face com o Feminismo Negro. Na célebre conferência, Freire foi convidado por hooks a repensar a decolonialidade de seu próprio pensamento: uma Educação Emancipatória não pode ser sexista e racista. Este impactante encontro frutificou sínteses revolucionárias para ambos, o que influenciou o trabalho de cada um desde então (MARIZ, 2021).

A própria bell hooks destacou a similitude de pensamento entre eles, afirmando ser baseado na decolonialidade apresentada como “práxis”, vivenciada na “ação” (GADOTTI, 1996). Ele evidenciando os processos educativos de trabalhadores rurais analfabetos do Nordeste brasileiro, ela por evidenciar o processo educativo de trabalhadores rurais negros e analfabetos do sul dos Estados Unidos da América, hooks sentiu uma aproximação no entendimento de “educar para a resistência” pela transformação da pessoa de “objeto para sujeito” (MARIZ, 2021, p. 67).

Tivemos em vista evidenciar esta coligação, sempre negligenciada (esquecida, como tudo relativo à mulher negra) no meio acadêmico. Assim como outros pensadores(as), autores(as) e pesquisadores(as), bell hooks também se apropriou do pensamento freiriano para auxiliar em sua própria perspectiva sobre a Educação.

Apesar de não terem escrito trabalhos juntos, hooks, influenciada por Freire, escreveu memoráveis obras feministas com viés na Educação, entre elas a mais divulgada no Brasil é “Ensinando a transgredir: a Educação como prática para a liberdade”, de 2013. Deste modo, hooks insere Freire no contexto feminista. Por sua

vez, “Freire destacava bell hooks cuja produção intelectual era vista, por ele, como importante para a reinvenção de sua teoria em contextos extra brasileiros” (MARIZ, 2021, p. 55). Nas palavras de hooks (2013, p. 26):

Quando eu comecei a faculdade, o pensamento de Freire me concedeu o apoio que eu precisava para questionar o ‘sistema bancário’ de Educação, essa abordagem da aprendizagem que é enraizada na noção de que todos os estudantes precisam fazer é consumir informação dada para eles por um professor e ser capaz de memorizá-la e estocá-la. Desde cedo, foi a insistência de Freire de que a Educação poderia ser a prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamou de ‘conscientização’ na sala de aula.

hooks (2013) sentiu que a Educação Para Liberdade era necessária no Movimento Feminista, pois na sua época já havia separação entre feministas intelectuais e não intelectuais, e a teoria proposta por Freire comprova que todos os envolvidos no processo educativo possuem conhecimentos a compartilhar e a aprender. Por meio da conscientização e do diálogo, o desenvolvimento do movimento político-filosófico feminino poderia ser acelerado. Ou seja, a teoria de Freire contribuiria para o avanço da Pedagogia Feminista:

Encorajar as mulheres a lutar pela Educação, para desenvolver seus intelectos, deve ser um objetivo primordial do movimento feminista. A Educação como uma “prática de liberdade” (para usar outra frase de Freire) será uma realidade para as mulheres somente quando desenvolvermos uma metodologia educacional que atenda às necessidades de todas as mulheres. Esta é uma importante agenda feminista (HOOKS, 1984, apud MARIZ, 2021, p. 69).

Desta forma, hooks encontra uma referência para a proposição de um projeto de Educação Popular para mulheres, e assim endossa a utilização do pensamento de Freire como ferramenta revolucionária de transformação da Educação, fortalecendo o Feminismo Antirracista e Decolonial.

Chancelados por bell hooks, tomamos como base o conceito de “Educação Para Liberdade” de Paulo Freire (1967), não especificamente a prática pedagógica, mas a ideia: uma pedagogia que auxilie na reflexão e consciência, no exercício de pensar criticamente (FREIRE, 2011, p. 09). Esta pedagogia é libertária no sentido de tornar a Educação mais democrática, dando voz ao educando(a), enxergando nele(a) uma pessoa com corpo, trajetória e conhecimento; como alega Freire (2011, p. 10):

Uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor”.

O “oprimido” é o representante de várias categorias marginalizadas: o pobre, o negro, a mulher, o indígena, o mestiço, o desobediente de norma de gênero, a pessoa com deficiência, entre outros. Todos eles têm sua maneira de enxergar o mundo, suas vivências e sua linguagem. Todos eles passam por assujeitamentos em nossa sociedade, e essa adequação os silencia.

Somos orientadas ao pensamento de Freire, por sentir coerência, e como muito necessária à sua metodologia em realizar a Educação para jovens e adultos que carecem, urgentemente, para além do processo de massificação de conteúdo, o desenvolvimento do hábito da reflexão e crítica do mundo ao seu redor, o exercício da busca da verdade. A conscientização se dá por meio de “ações de Educação política” durante o processo de aprendizagem (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016, p. 167).

Sendo assim, acreditamos que no contexto prisional, onde a manutenção da escola é cheia de obstáculos, somado aos marcadores sociais das mulheres encarceradas (pobres, negras/mestiças, baixa escolaridade), e ainda mais a privação de liberdade e todas suas regras, a Educação seja de baixa qualidade e incompleta, ineficiente para obtenção de consciência e para a, tão almejada, ressocialização.

Também compactuamos com as ideias de Freire, porque em sua humanidade de educador que milita a favor da emancipação como pressuposto básico para escolhas e felicidade, reconhece o percurso da história do povo preto no Brasil, afirmando a marginalidade a qual foram deixadas as pessoas escravizadas aqui e de que a escravidão interpôs muitos “obstáculos e estrangulamentos à formação de uma mentalidade democrática” (FREIRE, 1967, p. 73) por parte delas, julgando escassa a participação do povo preto nas decisões políticas, bem como evidenciando a sensação de não pertencimento deste como cidadãos brasileiros.

Freire (1987, p. 20) destaca a desumanização como realidade histórica das classes oprimidas e a necessidade da luta desses oprimidos em “recuperar” sua humanidade, que também é uma forma de “criar” humanidade. Freire (2000, p. 75) reforça sobre a busca da humanização do sujeito, como meio de puxar uma herança histórica de “mutismo e domesticação do corpo”, assim como traz a ideia de “memória

de nosso corpo consciente” e a necessidade de analisar o passado para entender o presente, utilizando os erros cometidos como balizadores para a atualidade.

Uma passagem em Freire (1987, p.38) nos remete a condição da mulher preta pobre e periférica, muito mais a encarcerada, quanto à suposição comum de qual é o seu lugar e seu papel. Como dito anteriormente, a sociedade supõe que a mulher negra não sabe o que é melhor para si mesma, decidindo por ela, ignorando sua perspectiva: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”, uma vida vivida sob imposição de regras as quais ela não participou como colaboradora.

Portanto, é imperioso que o processo de Educação seja democrático, inclusivo e versátil, diminuindo no contexto adverso, como o prisional, o uso descomprometido da Educação na concepção tradicional em todo tempo, como, por exemplo, a memorização de conteúdo. Freire (1981, p. 100) defende a relação dialética entre o sujeito e sua realidade concreta como meio para construir o conhecimento. “É que, como seres das práxis e, só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação”.

Freire (1967, p. 40) aposta na consciência como chave da mudança, no cair em si, se perceber no tempo e no espaço: “no ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã”. A conscientização é o que propiciará a Educação efetiva, que por sua vez se realizada pelo diálogo em pé de igualdade entre professor(a) e aluno(a), com tolerância e respeito de todos os envolvidos:

Uma das grandes, senão a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (FREIRE, 1967, p. 43).

A falta de consciência de si leva o indivíduo a ser espectador de sua própria vida, do que fizeram de si, e espectador do mundo, além de limitar sua criatividade. O indivíduo “domesticado e acomodado já não é sujeito” (FREIRE, 1967, p. 43), não

visualiza sua miséria, não capta criticamente seus temas, não interfere no seu meio, e assim é levado pelas prescrições impostas socialmente. Freire (1967, p. 57) propõe uma Educação que propicia a reflexão sobre o “próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção”, ou seja, refletir para escolher melhor.

Neste entendimento, a mulher preta pobre e periférica, a mais atingida pelas injustiças sociais, quanto mais a mulher encarcerada, possível destino da mulher preta, dificilmente acessará ou integrará a sociedade atual, moderna, tecnológica, complexa e contraditória, pois o afastamento de si mesma e a desumanização de sua pessoa são consequências das opressões que lhe atingem. A consciência crítica de si é “negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão, na violência dos opressores, contudo, reivindicada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 19). Freire (1967, p. 96) complementa esse panorama ao elucidar que:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

A exitosa experiência de campo de Freire na sua época demonstrou que por meio da Educação Para Liberdade, a Educação Popular, unimos dois grandes anseios da Educação: a alfabetização e o pensamento crítico. Esta pedagogia escancara os problemas da escola tradicional, quanto sua ineficiência em formar pessoas para a vida e tem inspirado outros autores(as) críticos da Educação a proporem transformação do Sistema Educacional Brasileiro ainda hoje. Freire, como precursor de uma pedagogia libertadora para todos os excluídos, contribuiu para que pensadores em Educação da atualidade, partindo do seu ideário, trouxessem mais contribuições e novas teorias, como veremos mais adiante.

Assim, verifica-se uma congruência entre a Educação em Direitos Humanos, Educação para a liberdade e a Educação para mulheres encarceradas. São conceitos que dialogam e se complementam. É necessário pensar possibilidades para a

realização dessa Educação diferenciada e de alta aspiração, que ponha em prática a reflexão e a conscientização sobre Cidadania, tolerância e respeito às diferenças, para tanto apresentaremos algumas propostas no capítulo seguinte.

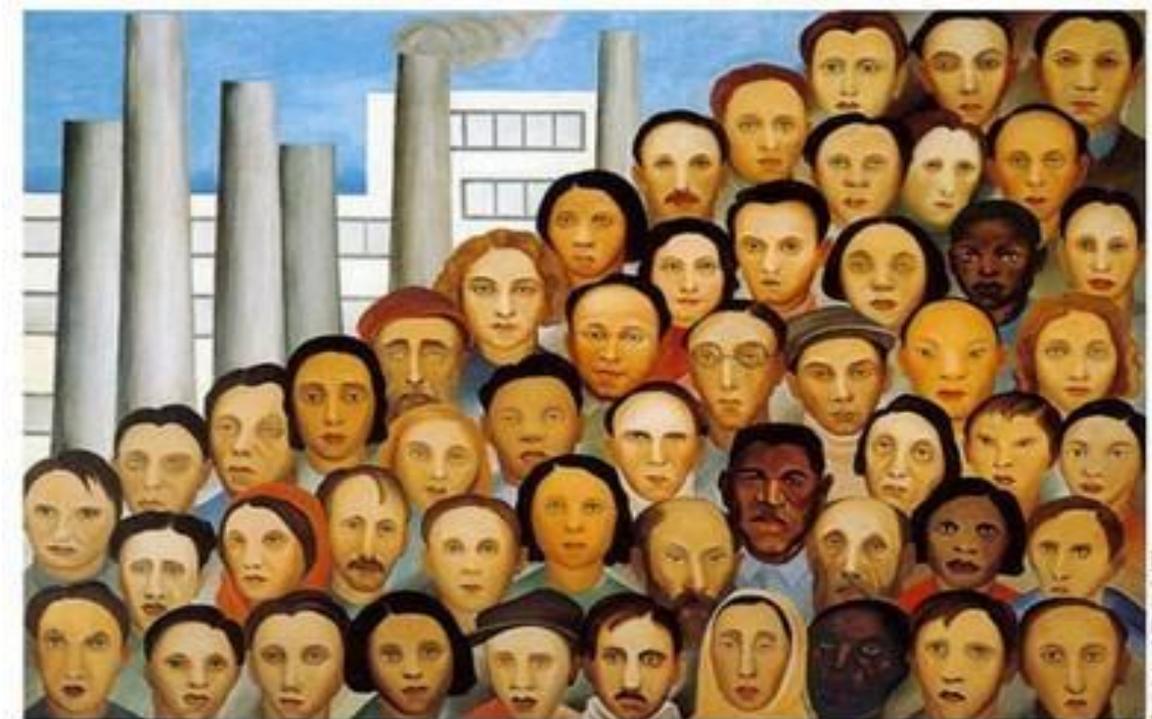
4 TEORIAS PARA CHAMAR DE NOSSAS

*“Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra poesia.
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra sabedoria
Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra rebeldia*

*Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra teimosia
Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania
Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra utopia.”*

“Samba da Utopia” — Jonathan Silva

Figura 4 – Tela "Operários", de Tarsila do Amaral



Fonte: Óleo sobre tela de Tarsila do Amaral (1933), exposta no Palácio Boa Vista, Acervo do Governo do Estado de São Paulo

Este capítulo destina-se a traçar um sucinto, mas significativo percurso da análise do fenômeno “poder”, expondo sua relação com a Educação e a Pedagogia. O raciocínio fora construído perpassando pela Pedagogia Feminista e Decolonial,

para, por fim, apontar alternativas progressistas, evidenciando o currículo escolar e a formação do(a) professor(a) para o presídio como pedras angulares para a transformação para a Educação no cárcere.

4.1. Saber e poder na perspectiva decolonial

Michel Foucault tem sido referência há muitos anos sobre o estudo do poder através do conhecimento (saber) e das relações de controle social que advêm desta dinâmica. Este filósofo contrapõe a Teoria Marxista de que o poder está nas relações de forças das altas classes e no Estado (aqui o poder seria **macrofísico**); Foucault (2002, p. XIV) formulou a ideia de que o poder seria **microfísico**, exercido em todos os setores da sociedade, pois centrado nas “relações” do tecido social, assim, “O poder não existe; existe, sim, práticas ou relações de poder [...] não é um objeto, uma coisa, mas uma relação”.

Apresentar Foucault em nosso debate é relevante, pois sua perspectiva foi precursora na crítica ao pensamento marxista, que embora tenha sido revolucionário para o entendimento de parte da nossa organização social, não é suficiente para alcançar outras relações de poder e opressão que não estejam exatamente nas relações de burguesia e proletariado:

A concepção marxista trata de outra coisa, da funcionalidade econômica do poder. Funcionalidade econômica no sentido em que o poder teria essencialmente como papel manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento é uma modalidade própria da apropriação das forças produtivas tornaram possível (FOUCAULT, 2002, p. 174).

Em sua análise, Foucault (1987) reconhece diferentes formas de domínio de poder a partir do reconhecimento da pessoa como “sujeito”, corpo físico, primeiro espaço no qual se exerce o poder. No Poder Disciplinar o corpo é individualizado e dominado por meio de instituições, como escolas, hospitais, quartéis, prisões, entre outros, com técnicas disciplinares para “docilizá-lo”, “adestrá-lo”. Além do Poder Disciplinar, e paralelo a ele, Foucault descreve o biopoder, que se difere do anterior porque não busca o domínio do corpo individualizado, mas o controle do corpo coletivo, a quem as instituições devem “fazer viver” ou podem “deixar morrer” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 144).

Este importante entendimento nos faz reconhecer que o biopoder consegue prover vida coletiva ou limitá-la, sendo uma tecnologia ou ferramenta de controle de massas, pois, interessando, preserva-se a vida da população, provendo-lhe saúde, segurança e bem-estar, quando não, negligenciam-se estes meios de proteção (“deixar morrer”).

Avançando ainda mais o debate, trazendo-o para a perspectiva pós-colonial, Achille Mbembe (2016, p. 125), filósofo e teórico político, estudioso do racismo, alega que os conceitos de Foucault são limitados para analisar as opressões contemporâneas, a exemplo da guerra na Palestina e em outros países, onde o poder soberano define “zonas de morte”, usufruindo do “direito de matar”: “Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta por autonomia, mas ‘a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”.

Nacionalmente, apesar de não estarmos em estado de guerra, temos um cenário semelhante à **Necropolítica** descrita por Mbembe, no que diz respeito a ação ou omissão do poder público quanto às populações vulneráveis. Barros (2021, p. 03) sugere que no Brasil há formas abjetas de policiamento e controle das populações pobres, por via de regra, negra, que vive em espaços degradados, como as favelas. Nestes espaços, a ação da polícia causa desorganização na vida diária da comunidade, por vezes uma interrupção mortal em seu cotidiano, trazendo com suas arbitrariedades, incertezas e insegurança.

A ação estatal através da polícia, atuando principalmente na política antidrogas, afeta diretamente a juventude periférica e/ou suburbana, que, como corroborado anteriormente por Borges (2019), tem sido máquina genocida de pessoas negras no país. A mulher negra, neste exato contexto, é a mais atingida com a ação e omissão estatal que intenta invisibilizá-la, além de minimizar cotidianamente suas necessidades e renegá-la à miséria, ela é também conduzida massivamente presa às delegacias e penitenciárias.

Tal dinâmica normalizada nos faz questionar: a ação estatal reflete a cultura de discriminação da sociedade ou a sociedade é preconceituosa porque o Estado endossa as discriminações? Ou ainda, ambas as situações são reais e se retroalimentam?

Para explicar a discriminação normalizada de pessoas não brancas, buscamos por um conceito de poder que esteja mais próximo do nosso tempo e lugar.

Encontramos na **Colonialidade do Poder**, de Aníbal Quijano, uma possibilidade de descrição das relações de poder em nossa sociedade. Para o sociólogo, a comunidade latino-americana não dissocia sua identidade da influência europeia, e por conseguinte há a “desigualdade de poder” entre brancos e não brancos; isso se deve pela reforçada validação cultural a tudo o que tem referência europeia, que nos coloca em um plano de inferioridade, incapazes de “autoprodução e auto-expressão cultural” (QUIJANO, 1992, p. 74), bem como nos “interesses antagônicos” entre brancos e não brancos, já que os privilégios dos dominadores “compunham-se precisamente na exploração de índios, negro e mestiços” (QUIJANO, 2005, p. 134).

Quijano (2005, p. 117) afirma que desde a dominação europeia nas Américas, “a classificação social básica da população mundial tem sido baseada pela raça”, desde aquele momento histórico, neste lugar, a raça foi posta como um “novo padrão de poder”, ao produzir aqui novas “identidades sociais: índios, negros e mestiços [...] identidades que foram associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes”. Ainda sobre a Colonialidade do Poder:

Demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 118).

Sendo assim, “a colonialidade surge na América e a partir dela se expande, mundializa-se e se constitui em um dos elementos de dominação do capitalismo” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1221).

A antropóloga Ochy Curiel (2019, p. 38), explanando sobre a Colonialidade do Poder, afirma que as relações de poder no mundo tem um “padrão” em torno da ideia de raça, tanto étnica (indígenas, negros, amarelos, brancos, mestiços), quanto geocultural (América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, Ásia Ocidental e Europa):

A Colonialidade do Poder significou relações sociais de exploração/dominação/ conflito em torno da disputa pelo controle e pela dominação do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, dos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento e a autoridade, e dos seus instrumentos de coerção.

Contudo, Curiel (2019) afirma que o **Feminismo Decolonial** é mais preciso em tecer a crítica necessária à nossa organização social, uma vez que reúne os vieses da Raça, Gênero, Sexualidade, Classe e Geopolítica. A autora arremata com o viés de Gênero e Sexualidade, afirmando que existem outros marcadores que determinam subalternidades sociais para além da Raça. Raça, em consonância ao posto na visão de Quijano, “não é o único determinante da configuração da colonialidade do poder, mas também o gênero, portanto, a heterossexualidade” (CURIEL, 2019, p. 38), desta forma a autora inclui a figura da mulher (não branca) como elementar para a análise da colonialidade do poder.

Em paralelo, a **Colonialidade do Saber**, como comenta Lander (2005), questiona a epistemologia eurocêntrica, que se investe como único modelo de conhecimento válido. Ademais:

[...] a narrativa universal na qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal do saber, em que subestimam, ignoram, excluem, silenciam, invisibilizam conhecimentos das populações subalternizadas [...] a subalternidade aqui é o outro (CURIEL, 2019, p. 40).

No mesmo sentido da Colonialidade do Saber, Ramón Grosfoguel (2013, p. 51) fala sobre o conceito de **Epistemicídio** que não só afeta a validação de conhecimentos alheios aos eurocentrados, mas conhecimentos produzidos por estudiosos que não estejam no padrão de privilégios do homem, branco, heterossexual, católico, rico e letrado, a exemplo de pensadoras indígenas e por semelhança as negras:

Todos estos sujetos ya eran considerados «inferiores» por toda la estructura de poder racial/ patriarcal global del sistema-mundo, y sus conocimientos eran considerados inferiores como resultado de los cuatro genocidios/epistemicidios del siglo XVI. El único que quedaba como epistémicamente superior era el hombre occidental.

Este “epistemicídio” histórico, desde muito, é “comumente” perpetrado pelas “universidades ocidentais que o internalizaram desde suas origens”, portanto, espaços acadêmicos possuem essencialmente “estruturas epistêmicas racistas e sexistas” (GROSFOGUEL, 2013, p. 52). Se na produção científica a exclusão de alguns conhecimentos é real, por consequência, existem injustiça e omissão nos conhecimentos compartilhados nas instituições educativas de base, reconhecer para

transformar esta realidade é dever das novas gerações de pesquisadores (HILÁRIO, RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 332).

4.2. A Pedagogia Decolonial

A Dr.^a Vera Maria Candau, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, desenvolve consistentes trabalhos no campo da Educação Intercultural para o Brasil e América Latina, enfatizando a **Pedagogia Decolonial**, contribuindo para a construção de “um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16).

A Pedagogia Decolonial aposta na originalidade e conhecimento de causa, na produção de conhecimento latino-americano, baseada na sua própria “reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e Educação” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16), para a construção de uma sociedade não eurocentrada.

Esta postura “decolonial” de Oliveira e Candau, assim como de vários outros intelectuais do movimento “Modernidade/Colonialidade” espalhados pelo mundo, pretendem o “reconhecimento das alteridades em nível planetário” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1223). É o reconhecimento de “conhecimentos outros, em um horizonte epistêmico transmoderno, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta” (MIGNOLO *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

A Pedagogia Decolonial revê os processos de produção social e suas relações de poder, sua disputa e luta em torno da distribuição do poder (SILVA, 2014, p. 96); desenvolvendo conceitos e teorias para um mundo onde todas as pessoas possam existir e apresentar seus saberes e conhecer saberes que são produzidos a partir do encontro da cultura que cada pessoa, lugar e espaço têm de acordo com sua ancestralidade e territorialidade e aquela produzida pelos “sujeitos universais” que validam o que é ou não importante no processo de organização dos saberes.

Como disse Anzaldúa (2000, p. 229) não podemos correr o “perigo de ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico”. Dr.^a Rosângela Hilário, professora da Universidade Federal de Rondônia, afirma em seus discursos que “nem toda teoria se ajusta a todos os corpos!”, esta assertiva expõe uma conclusão irrefutável: as teorias hegemônicas

não dão conta de contemplar as especificidades da vida da mulher negra e pobre (Interseccionalidade), assim como não explicam a falta de atenção às pessoas divergentes das normas de gênero, logo, conclui-se que existe uma exclusão normalizada de alguns grupos, e na Educação não é diferente. Portanto, urge o estudo de conceitos e teorias que abranjam as subjetividades destes grupos excluídos.

Dois vetores são indispensáveis à Pedagogia Decolonial: o currículo e a formação de educadores(as), pois estes são a base para efetiva Educação Para Liberdade.

4.3. Currículo e formação de professor

O currículo, tanto acadêmico como o escolar, é ferramenta de poder (de controle do saber), meios massivos de comunicação, geralmente excludentes de algumas culturas, principalmente as chamadas “subculturas”. Em Lopes e Nunes (2019, p. 152) encontramos o currículo como meio de incorporação, com maior ou menor ênfase, “dos conhecimentos escolares, dos procedimentos e das relações sociais que expõem o cenário em que ensinam e aprendem, as transformações que se deseja promover, os valores que tenciona a inculcar na formação da identidade”.

Lopes e Nunes (2019, p. 146) falam da necessidade de uma nova leitura curricular para a compreensão do social, em sua totalidade: relações com a cultura, economia, política e instâncias ideológicas. Estes mesmos autores tecem críticas à inércia do Sistema Educacional, bem como dos trabalhadores(as) da Educação quanto ao entendimento do currículo por simplesmente terem internalizado o conceito de currículo comum, sem reflexão sobre seu sentido e significados (p. 151). Esta propensão à falta de reflexão reforça posturas conservadoras que defendem uma cultura comum, impossível de se sustentar na atualidade devido à diversidade do mundo cada vez mais pluricultural.

Estudos de currículos (baseados principalmente nos conceitos do **Multiculturalismo**⁶ e dos **Estudos Culturais**⁷), a saber Teorias Pós-Críticas,

⁶ Refere-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm “conturbado” as sociedades contemporâneas. Multiculturalismo em Educação envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 07).

⁷ Estudo das relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais. Geralmente com o foco nas subjetividades humanas: identidades e diferenças (SILVA, 2004, p. 04).

intencionalmente contestar a hegemonia cultural nos currículos. “Essa perspectiva aposta no diálogo, na interação, na negociação, no consenso conflituoso entre as diversas culturas e ampliam a discussão para além do controle das reivindicações multiculturais conservadoras” (LOPES; NUNES, 2019, p. 152).

Já a formação de professores(as), por abranger tanto a constituição do profissional educador, desde seus conhecimentos e habilidades até seu posicionamento diante do mundo e da sociedade, como educador crítico, tem um papel por demais relevante, pois a pessoa do professor é de longe o elemento fundamental da Educação Escolar, devido a sua autonomia em sala de aula. “Nenhum sistema de ensino é melhor do que seus professores”, “um professor competente pode significar maior condição de aprendizagem para os alunos” (MELLO, 2013, p. 14; 18).

A formação de professores tem o desafio de se adequar para formar profissionais que atendam a demanda de um Sistema Educacional que acolha a todos que recorrem a ele. São estes profissionais que desempenham seu papel considerando o declínio das instituições, a fragmentação das comunidades, a redução do contato com a família, revendo seus próprios valores constantemente (FULLAN; HARGREAVES, 1996, p. 34), além de lecionarem em ambientes cheios de adversidades. Não é possível debater Educação Emancipatória sem refletir sobre a formação dos(as) professores(as) que se dedicam a (re)organizar saberes para além dos espaços escolares tradicionais, a exemplo dos presídios, hospitais, espaços ribeirinhos, quilombolas, etc.

Formar, sustentar e aprimorar a competência dos(as) professores(as) é um desafio para um país continental e, por consequência, multicultural, como o Brasil. Gatti e Chagas (2013, p. 39) constatam que a formação inicial do professor no Brasil se dá, em sua maioria, no:

[...] *modelo de conteúdos culturais-cognitivos*, onde a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos das áreas do conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”, sendo muito difícil escapar deste modelo sem a devida alteração nas “matrizes curriculares e nas práticas formativas das instituições de ensino superior.

Neubauer e Pisaneschi (2013, p. 108), em estudo junto aos Institutos Superiores de Ensino do Estado de São Paulo, verificaram intensa disputa política-ideológica dos poderes instituídos ao descontinuar políticas públicas em Educação alegando “condições mais favoráveis para manter inalterados antigos modelos e

padrões bastante deficientes de formação de professores”. Estendendo este achado ao cenário nacional, já que o Estado de São Paulo é uma referência política, econômica e demográfica, verificamos que pouco se tem avançado nas inovações para formação docente, na prática.

Estes estudos corroboram com o que Formosinho (2009, p. 78) afirmou ser um dos “riscos da formação de professores pela lógica acadêmica tradicional, onde a minoria dos professores formados por este modelo vê-se como formador”, pois lhes falta a massificação do comprometimento com seu papel social. Day (2001, p. 84) em seu livro “Desenvolvimento profissional de professores” afirma que para continuarem a desenvolver-se profissionalmente, “os professores têm de envolver em diferentes tipos de reflexão, na investigação — ação e na narrativa”, ao longo de sua carreira, além de receber o devido apoio para enfrentar os desafios deste empreendimento.

Como demonstrado anteriormente, o espaço acadêmico também é um espaço de disputa de poder, ali também é um espaço de hegemonia de homens brancos, heterossexuais, cristãos, intelectuais e poderosos, com poder de decisão para definir saberes ratificados e saberes refutados, currículos e formação profissional, por vezes desconsiderando a experiência empírica confirmada em pesquisas. Assim, as professoras que se deparam com situações para além daquelas de sucesso, metas e relatórios que definem rotinas pedagógicas ficam desorientadas diante de um mundo real para o qual não foram preparadas para atuar:

Afirmamos que essa Academia é branca, masculina e elitizada: os temas financiados pelos órgãos de fomento ou, mesmo pela iniciativa privada, não são temas a que se dedicam às mulheres indígenas, negras, ribeirinhas e quilombolas: estas cientistas pesquisam a partir de seu “lugar de fala”. Pesquisam para buscar abrir caminhos para que outras e outros, vindos dos mesmos espaços, possam encontrar sinaleiros indicando possibilidades. Suas pesquisas parecem não interessar porque apresentam o lugar de fala dos oprimidos de todos os tempos, seus saberes, sua cultura, seu olhar sobre espaços “sacros” do conhecimento. (HILÁRIO, 2023, p. 111).

Desta forma, concluímos que a formação de professores(as) no Brasil progride a passos lentos, embora haja estudos que comprovem a necessidade de romper com os padrões de formação fortemente sedimentados, ainda falta a institucionalização de modelos alternativos de formação docente, quanto mais à formação continuada.

Investir em formação docente que inclua todas as pessoas em processos de aprender e potencializar saberes, culturas e vivências é investir em desenvolvimento social por meio de conhecimento compartilhado, como já afirmado por Onofre (2007),

a Educação tem um alcance inestimável para a melhoria da vida humana, quanto mais a Educação para a liberdade, para a formação de cidadãos críticos dentro de sua própria realidade.

Trazendo para a realidade prisional, sem considerar processos de decolonização de currículos e formação, não será possível avançar em pautas mais complexas como a pedagogia para uma educação no cárcere que contribua efetivamente para processos emancipatórios e para a ressocialização.

4.4. Teoria Curricular: Currículo Pós-Crítico

Quando pesquisamos sobre Teorias Curriculares no Brasil, encontramos uma importante obra que baseia os estudos de currículo atualmente, o livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (2010). Segundo Silva (2010), as Teorias Curriculares são três, sequencialmente apresentadas consoante a modernidade do pensamento de cada uma: as **Tradicionais**, as **Críticas** e a **Pós-Críticas** (teorias esquadrihadas ao longo da obra).

Ousamos explicar, de forma supersintética, que Silva (2010) categorizou as teorias de acordo com algumas características. As características da Teoria Tradicional, são pré-supostamente ditas “neutras, científicas e desinteressadas”, trabalhadas para a “aceitação, ajuste e adaptação”:

As Teorias Tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão ‘o quê?’ como dada, como óbvia e por isso procuram responder a uma outra questão: ‘como?’ Dado que temos um conhecimento (inquestionável) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização (SILVA, 2010, p. 16).

Já nas Teorias Crítica e Pós-Crítica, nenhum conhecimento é “neutro, científico ou desinteressado, mas está inevitavelmente implicado nas relações de poder” (SILVA, 2010, p. 16). O autor deixa claro a sua crítica sobre o conhecimento tradicional e intenta evidenciar os currículos pós-críticos, alçando os questionamentos educacionais a um nível superior:

As Teorias Críticas e Pós-Críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar ‘o

quê?', mas submetem este 'quê' a um constante questionamento. Sua questão central não é tanto 'o quê?', mas 'por quê?'. Por que este conhecimento e não o outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo estão preocupadas com a conexão entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010, p. 16).

O que difere Teorias Críticas de Pós-Críticas é que a última vai além da crítica dos “arranjos sociais e educacionais”, ela considera conceitos muito mais sofisticados, como o entendimento de que o conhecimento viria não apenas de uma “ideologia” de classes, mas de um “discurso ou perspectiva” (SILVA, 2010, p. 17), calcado no “questionamento e transformação radical” (SILVA, 2010, p. 30).

Para síntese das informações trazidas por Silva (2010), foi produzido um quadro comparativo das teorias por ele apresentadas, evidenciando suas ênfases, como segue em Quadro 1.

Quadro 1 – Teorias Curriculares segundo Silva (2010)

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução Cultural	Alteridade e Diferenças
Avaliação	Poder	Subjetividade
Metodologia	Classe Social	Significação e Discurso
Didática	Capitalismo	Saber-Poder
Organização	Relações de Produção	Representação
Planejamento	Conscientização	Cultura
Eficiência	Emancipação e Libertação	Raça e Etnia
Objetivos	Currículo Oculto	Gênero e Sexualidade
–	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: produção da pesquisadora com base em Silva (2010, p. 17)

Silva (2010) apresenta autores que revolucionam o entendimento sobre currículo, seja por questionarem o controle social feito pelo currículo tradicional, seja por aqueles que, além disso, sugerem um currículo inclusivo, centrado nas histórias de vida das pessoas, a partir dos quais os conteúdos curriculares se tornam existencialmente significativos.

Não é possível propor uma Educação para mulheres encarceradas que seja calcada apenas nas críticas às dinâmicas de classes sociais, pois estas não alcançam todas as especificidades (Interseccionalidade) do público alvo, quanto mais um

currículo tradicional, uma vez que não atentar para o papel de Gênero e Raça como marcadores sociais de opressão, contribui para processo de produção e reprodução da desigualdade (SILVA, 2010, p. 91).

Sendo assim, o currículo escolar da penitenciária feminina deveria ser baseado no que Silva (2010) definiria como abordagem nas Teorias Pós-Críticas, por necessidade de abordar perspectivas pós-modernas. Silva (2010) relembra que é nas Teorias Pós-Críticas que há reflexão sobre a “pedagogia feminista”, que consiste em “[...] desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas expressão de valores masculinos e patriarcais” (p. 96).

Um currículo escolar pós-crítico para a escola prisional feminina daria mais ênfase à identidade das alunas detentas, realocando-as como protagonistas na construção do saber, além de se verem representadas no currículo e na estratégia pedagógica de análise crítica dos conteúdos ministrados.

4.5. Formação de professores para o presídio feminino

A Educação desenvolvida nos presídios brasileiros é a modalidade EJA, contudo, até o momento, pesquisas sobre a Educação Prisional no Brasil ainda são escassas e de pouca profundidade quanto aos processos educativos naquele ambiente, como anteriormente demonstrado por Graciano e Schilling (2008) e Lucena e Prestes (2014).

Nosso intento até este momento foi destacar que a Educação Prisional deve considerar, além da condição da liberdade cerceada, o contexto cultural, social e político das estudantes encarceradas. A proposição de uma adequação do currículo escolar para a escola na penitenciária feminina pressupõe, portanto, uma adequação (formação prática e intelectual) do professor(a) a este tipo de ensino.

Brandt (2018) fala da importância do currículo na formação do professor(a), a autora aponta os professores(as) como “mediadores pedagógicos, que filtram os condicionamentos culturais e profissionais” (p. 51); nesse sentido, sem o devido balizamento de um currículo crítico, os professores(as) poderão reproduzir em seus processos educativos um currículo concebido para a realidade social de domínio e discriminação de pessoas vulneráveis. A perspectiva de formação técnica deve ser revista, abrindo margem para a reflexão e “outras formas de pensar” as teorizações

de currículo (p. 54).

Mas o desafio não é só na formação do professor(a) crítico, como também nas práticas de ensino que o professor(a) prisional desenvolve. Podemos dizer que as Teorias Curricular Crítica e Pós-Crítica enfrentam uma crise: como colocá-las em prática na rotina escolar? Não bastasse que os currículos críticos e pós-críticos não fossem pouco contemplados na formação de professores, os objetivos propostos por eles não chegam até a sala de aula.

Moreira (1997, p. 51) constatou um aumento significativo de pesquisas no campo de currículo crítico, que, inclusive, já deixaria para trás as pesquisas do currículo tradicional naquela época, concluiu que, apesar dos avanços teóricos nos meios acadêmicos, estes afetam pouco a prática docente e, assim, contribuem pouco para a renovação desejada. O autor alegou naquela época o que hoje ainda é incrivelmente atual: estudos que apresentam um discurso altamente abstrato e complexo, mas que não apontam sugestões efetivas que norteiem a prática docente.

Nóvoa (1999, p. 26) afirma que ao longo da história a formação de professores tem oscilado entre **Modelos Acadêmicos**, centrados nas instituições e em conhecimento “fundamentais”, e **Modelos Práticos**, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”, então, sobre o professor(a) brasileiro(a) recai uma grande responsabilidade: a de encontrar um denominador comum entre a teoria e a prática em sua atuação.

Ainda hoje é notável a dificuldade do pensamento pós-moderno em oferecer sugestões que facilitem ao professor(a) práticas alternativas. Sendo assim, Moreira (1997, p. 59) enfatiza sugestões com base nos apontamentos dos professores norte-americanos, Giroux e McLaren, de que a possibilidade de mudança pudesse partir de algumas medidas, como o apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores; a revisão do currículo de formação de professores para inclusão de temáticas mais críticas e participação efetiva do professor(a) na construção de projetos políticos pedagógicos e currículos escolares.

Paulatinamente, estas sugestões têm sido trabalhadas, atualmente se tem inúmeras obras sobre formação de professor crítico, entre livros e produções científicas. Pereira e Zeichner (2002) falam de “**Modelos Críticos de Formação Docente**”, onde teoria e prática são consideradas juntas para “promover maior igualdade e justiça social”:

No modelo da racionalidade crítica, Educação é *historicamente localizada* — ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir — uma *atividade social* — com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual — *intrinsecamente política* — afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo.

Pereira e Zeichner (2002, p. 37) consideram haver uma busca por hegemonia na formação de professores(as), onde modelos tradicionais e contemporâneos de formação docente lutam por espaço na Academia, demonstrando que apesar dos avanços no pensamento crítico e as inúmeras comprovações de sua possibilidade, ainda há muita pressão para formação padrão tecnicista.

Brandt (2018, p. 49) afirma que a política educacional de formação de professores precisa romper com os desígnios “neoliberais” e garantir o pensamento reflexivo na formação, além da devida valorização profissional. Silva (2011, p. 14), ao falar da “**Formação de Professores na Perspectiva Crítico Emancipadora**”, afirma que políticas educacionais nacionais inspiradas nos ditames neoliberais “intensificam uma visão pragmatista da formação profissional e um retorno ao tecnicismo” além de fixar um “padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação”.

Brandt (2018) acredita que a revisão das diretrizes de formação de professores obrigaria uma mudança radical na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, mas que contribuiria sobremaneira para os educadores receberem formação inicial e continuada para a capacitação e conscientização; para tanto, porém, é necessário o reconhecimento desta necessidade e o estabelecimento de comissões próprias para os processos de criação, credenciamento e reconhecimento desses cursos de formação.

Formosinho (2009), ao falar sobre a formação de professores, mais precisamente sobre o desenvolvimento profissional de professores (abordagens curriculares), traz alguns “**Modelos de Desenvolvimento Profissional**” como propostas viáveis, que caberia muito bem ao professor(a) da escola na penitenciária feminina.

Entre outros modelos de Formosinho (2009), destacam-se o “**Modelo Baseado no Desenvolvimento Curricular**”, onde o professor(a) se desenvolve envolvendo-se na produção e execução do currículo escolar (p. 242); o “**Modelo com base nos Cursos de Formação**”, onde o professor(a) adquire conhecimento pela instrução orientada e focada, em contextos formais (p. 245); e o “**Modelo com base na**

Investigação para Ação”, onde o próprio professor(a), com espírito investigador, chega a respostas para problemas que se apresentaram na dinâmica de ensino (p. 249).

Sobre o “Modelo com base na Investigação para Ação”, Silva (2011, p. 26) afirma que os movimentos que mais estimulam a pesquisa por parte do professor(a) da Educação Básica são os denominados “**Professor Pesquisador e Professor Reflexivo**”⁸. Tais conceitos, se utilizados efetivamente, tornam o professor(a) atento ao pensamento crítico no cotidiano de trabalho.

Pereira e Zeichner (2002, p. 31) também reforçam o movimento “**Educador Pesquisador**” como meio de pular as concepções conservadoras de formação docente. Por sua vez, o conceito “**Professor Reflexivo**” surge como opção para a necessidade de “reformas curriculares na formação de professores e a formação profissional capaz de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas” (PIMENTA, 2002, p. 21), como são as do ambiente carcerário.

O trajeto percorrido até aqui, ao se falar de formação de professor(a), visa destacar conceitos de formação e capacitação crítica, na fé que a formação em Educação transforme o modo de entender Educação para o professor(a) e contribuir na consciência e motivação de seu trabalho. Sem a formação crítica é improvável que o professor(a) prisional (componente de uma Educação Especializada) seja dotado de pontos de vista variados para uma ação contextualizada.

Na conclusão deste capítulo, verifica-se que a Educação Prisional Feminina precisa internalizar conceitos modernos da Sociologia e Teorias Políticas, que deságuam e tem tudo a ver com Educação, onde, por sua influência, surgiram as Teorias Críticas e Pós-Críticas para elaboração de currículos e os modelos de Formação Crítica de Professores. Tais conceitos, por seu caráter analítico, contribuem para a Educação de indivíduos conscientes e críticos.

⁸ Conceitos propostos pelo professor norte-americano Donald Shön, como “movimento teórico de compreensão do trabalho docente”, que valoriza a “experiência e a reflexão na experiência”. Propõe uma formação profissional baseada numa “epistemologia da prática e o reconhecimento do conhecimento tácito” (PIMENTA, 2002, p. 19).

5 A EDUCAÇÃO NO PRESÍDIO FEMININO EM PORTO VELHO-RO: análise documental, pesquisa de campo, resultados e discussões

*“Ela é bamba, essa preta do Pontal
Cinco filhos pequenos pra criar
Passa o dia no trampo, pau e pau
Ainda arranja um tempinho pra sambar
Quando cai na Avenida, ela é demais
Todo mundo de olho, ela nem aí
Fantasia bonita ela mesmo faz
Manda todas, não erra a mira
Mãe, passista, atleta, manicure, diplomata...
Dona da boutique, enfermeira, acrobata...”*

*“Ela é bamba, ela é bamba, ela é bamba...”
“Ela é bamba” — Ana Carolina*

Figura 5 – Entrada do pavilhão da Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça, 2022



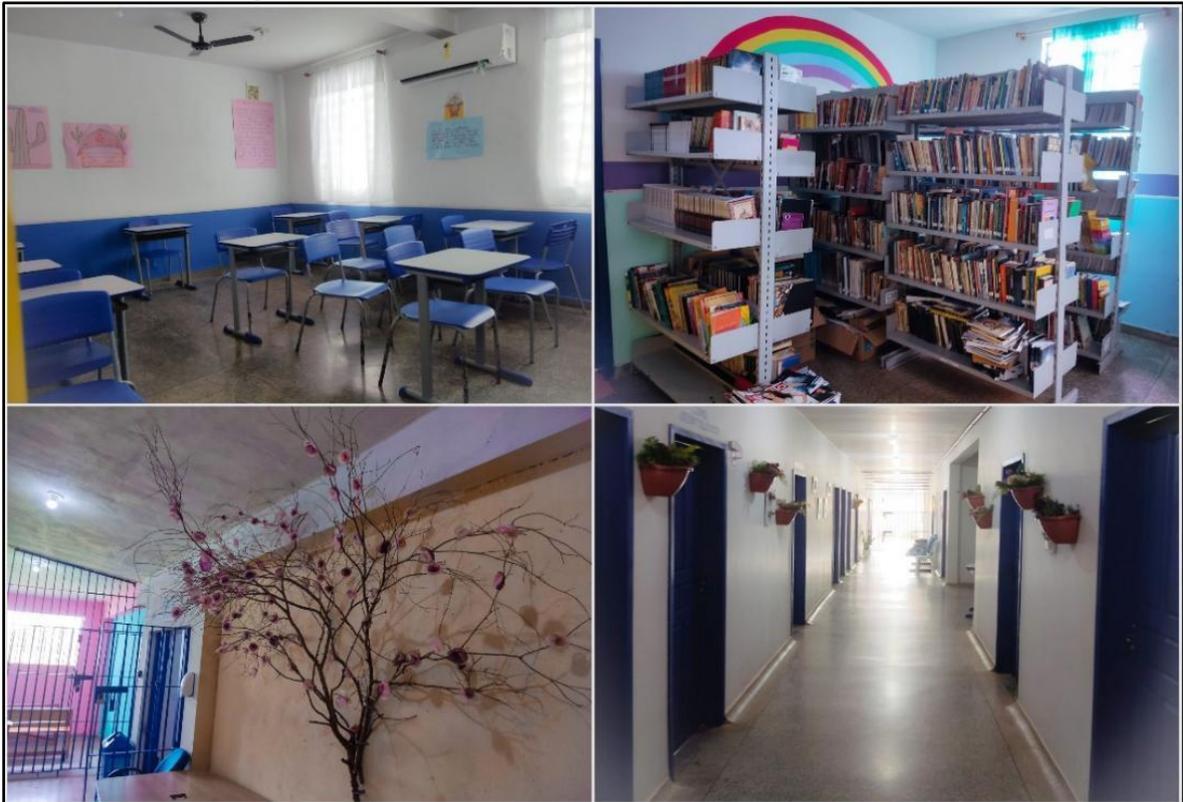
Fonte: produção da pesquisadora (2022).

5.1. O Presídio Feminino em Porto Velho-RO e a Escola

A Penitenciária Estadual de Suely Maria de Mendonça (PESMM) foi inaugurada em abril do ano de 2018, é o único presídio fora do complexo penitenciário de Porto

Velho, capital do Estado de Rondônia. Com uma estrutura relativamente nova, conta com uma Unidade de Saúde, Unidade Materno-infantil e sala de amamentação, onde ficam as grávidas, parturientes e lactantes com seus bebês, brinquedoteca, enfermaria, atendimento psicossocial, odontológico, cela para visita íntima, ala de Educação com espaço para cursos e ateliê de costura, escola do Ensino Básico, biblioteca e ateliê de corte e costura (Figura 6).

Figura 6 – Estrutura do pavilhão escolar na PESMM em 2022



Fonte: produção da pesquisadora (2022).

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (2022, p. 03) esta penitenciária preenche quase todos os requisitos de estrutura complementar em inspeção, faltando uma quadra poliesportiva, um espaço para práticas religiosas e um espaço mais adequado para visitação. O Conselho aponta ainda que este presídio observa as garantias de direitos das presas razoavelmente bem, excetuando-se que as presas provisórias ainda convivem em cela com as presas sentenciadas e que presas primárias convivem em cela com presas reincidentes.

Mesmo ante alguns percalços, o Conselho Nacional de Justiça (2022) classificou a PESMM como “Excelente” (p. 04), constando o registro de que não há reclamações formalizadas, que as atividades de rotina são cumpridas regularmente e

que o presídio é costumeiramente calmo (p. 08).

Atualmente a PESMM está acautelando 101 mulheres, sendo sua capacidade de 140 vagas, destas, 34 estão matriculadas na Escola Madeira Mamoré, instalada no presídio (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2022, p. 02).

Segundo informações de um informativo sobre a PESMM do ano de 2019, do portal eletrônico do Governo do Estado de Rondônia (2019, n.p.), existe um Núcleo de Atenção às Mulheres Privadas de Liberdade e Egressas (NUAMSP) da Secretária de Estado da Justiça, ativo que fiscaliza as políticas criadas para mulheres no cárcere. Naquele mesmo ano o Departamento Penitenciário Nacional anunciou a “colocação do Estado de Rondônia como referência nacional”, destaque na Região Norte, de implementação da reinserção social nas unidades femininas, “executando políticas públicas voltadas à humanização e desenvolvendo o empreendedorismo e a profissionalização. No sistema semiaberto de cumprimento de pena, com a reinserção social, o NUAMSP cadastra as detentas e egressas em convênios profissionais com remuneração do Estado, além de estimular a Educação Básica e a participação em cursos para oportunidades profissionais.

Segundo dados do NUAMSP, as medidas alternativas de cumprimento de penas para mulheres reduzem a população carcerária consideravelmente; o monitoramento eletrônico possibilitou que as detentas permanecessem em casa e pudessem trabalhar e estudar, sem deixar de cumprir a pena. Com um *habeas corpus* as mães com filhos(as) de até 12 anos e/ou deficientes, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, podem ter direito a cumprir pena com o monitoramento eletrônico, resguardados os devidos pré-requisitos (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2019).

Essas políticas públicas de desencarceramento da mulher contribuem para a quebra do ciclo da criminalidade nas famílias das apenadas, uma vez que seus dependentes ficam assistidos por ela, que geralmente é a cuidadora e mantenedora do lar, bem como evita a exposição de seus filhos(as) à violência e à criminalidade.

Quanto a pesquisa de campo, para fazer os primeiros contatos com o presídio e a escola, foram feitas três visitas à PESMM e três visitas à Escola Madeira Mamoré, para entender o funcionamento, a dinâmica e organização dessas instituições.

A pesquisadora foi recepcionada pela própria diretora do presídio, Sr.^a Auricélia Gouveia Caetano, que é diretora daquela unidade há quatro anos. Esta diretora se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa, não só na autorização de nossa

entrada, mas como participante da pesquisa, contudo, trazer a perspectiva da direção do presídio deixaria a pesquisa por demais longa e densa, já que a intenção na inicial do projeto era entrevistar o maior número possível de pessoas da comunidade escolar. Desta forma, deixamos de incluir a perspectiva do presídio em nossa pesquisa por acreditar que aumentar o recorte de investigação poderia nos fazer divagar dos objetivos específicos.

Na Escola Madeira Mamoré fomos recepcionadas pela Diretora, a professora Edilania Arruda Rosendo, que nas visitas nos apresentou a estrutura da escola (que é bem modesta, não passa de duas salas onde funcionam direção/coordenação e a secretaria), bem como as duas funcionárias da secretaria. Conversamos longamente sobre a rotina de trabalho e tivemos acesso ao o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022 da Escola Madeira Mamoré.

A escola vive constante estado crítico, com falta de recursos e de pessoal, salta aos olhos o trabalho que executam com tão poucos funcionários(as) administrativos para gerenciar a Educação em todo o complexo penitenciário em Porto Velho. A direção ainda está no nível de conseguir fazer fluir o ensino nos presídios (gerenciar arquivo pessoal dos detentos, organizar e imprimir apostilas, verificar a merenda escolar e outros recursos para os coordenadores em cada unidade prisional, assistir aos professores), lhe sobra pouco tempo para o planejamento de formações continuadas.

O PPP da Escola Madeira Mamoré (2022, p. 07) a define como escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, “exclusivamente responsável pelo ensino no complexo penitenciário em Porto Velho”. Sua sede está na Rua Herbert de Azevedo, n.º 1649, em Porto Velho-RO, e comporta a administração pedagógica, financeira e documental da escola, contudo, a escola possui subunidades destinadas à execução do ensino em todas as unidades prisionais da cidade de Porto Velho, desenvolvendo a metodologia Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Modular (para conclusão mais acelerada do Ensino Fundamental e Médio). Sendo assim, os(as) professores(as) desta escola ministram aulas de sua disciplina, em específico, em todos os presídios da cidade.

Os professores lotados nesta escola dividem-se em professores das séries iniciais (o Ensino Fundamental I, de 1º ao 4º ano), professores no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e, ainda, os professores do Ensino Médio. O Fundamental II e o Ensino Médio se realizam por módulos de disciplina. É importante salientar que esta divisão,

da forma como está posta, foi uma organização particular da escola, a fim de dirimir as estratificações de perfis das estudantes, não obedecendo às definições do Ministério da Educação quanto as divisões de 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano para Ensino Fundamental I e II, respectivamente.

Os professores das séries iniciais trabalham exclusivamente com suas turmas, fixamente. Já os professores do Fundamental II e Ensino Médio (modular) percorrem todos os presídios do complexo, ministrando apenas o módulo de sua disciplina.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Madeira Mamoré (2022, p. 09), estavam matriculadas na PESMM, no ano de 2022, 34 alunas, sendo 7 das séries iniciais, 18 do Fundamental II e 9 no Ensino Médio, demonstrando como os dados apontados no “Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil” (BRASIL, 2015), de que a maioria dos presos no Brasil não chegou a completar o Ensino Fundamental. Nota-se que a maior procura das detentas na PESMM é pelo Fundamental II (5º ao 9º ano).

Este PPP apresenta um diagnóstico que retrata todo o público carcerário em Porto Velho e, por extensão, as mulheres encarceradas, confirmando as afirmações de Borges (2019) sobre o perfil de mulheres encarceradas (que são negras, portanto, transpassadas pela Interseccionalidade), que sofreram sobrepostas ausências e negação de seus direitos, inclusive o da Educação:

A maioria dos apenados que vivem sob custódia nas unidades penais são provenientes das classes populares, vivem em situação economicamente precária, onde a necessidade de trabalhar para sua subsistência ocorre desde cedo. A maioria das famílias dos alunos e alunas não dispõem de condições para se manterem acima da linha da pobreza, ou seja, suprir suas necessidades básicas como: moradia adequada, alimentação saudável, vestuário, cultura ou lazer.

O tempo de escolarização nem sempre significa mais conhecimentos e facilidade para a aprendizagem. Os jovens e adultos que ingressam ou retornam ao processo educativo são pessoas com longa história que inclui o “fracasso escolar”. É fundamental que o educador leve em conta essa realidade (ESCOLA MADEIRA MAMORÉ, 2022, p. 10).

O PPP é enfático em afirmar que o objetivo principal da Escola Madeira Mamoré (2022, p. 05) é o “processo de ensino e aprendizagem”, mas traz em sua apresentação inicial conceitos de Educação Emancipadora e Cidadã, assim como enfatiza que a construção desta Educação se baseia nas diversidades e peculiaridades no cárcere: “Com a devida tolerância, respeito às diferenças de cada um, a fim de formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade e do seu papel na sociedade, apontando por meio da Educação o meio concreto na sua Ressocialização”.

Contudo, quando analisados os objetivos específicos dessa escola, percebemos não haver diferença dos objetivos padrões das escolas comuns, fora do contexto do presídio, que são objetivos genéricos, mormente, propedêuticos. Não foi constatado nenhum empenho formal ou diretivo à Educação para a liberdade junto a estes objetivos, muito menos incentivos a ressocialização e ao planejamento da vida pós-cárcere. Abaixo seguem os objetivos específicos da Escola Madeira Mamoré (2022, p. 27):

Estimular o corpo docente para uma constante ação de formação e atualização permanente;
 Organizar coletivamente e dinamizar as atividades que proporcionem a interação escola/comunidade, professor/aluno, aluno/aluno;
 Compreender a realidade física, administrativa, cultural, pedagógica e humana do contexto escolar, tendo em vista o diagnóstico da mesma para direcionar todo e qualquer planejamento dentro da escola;
 Elaborar de forma articulada e integrada, projetos, planos, instrumentais e quaisquer documentos pertinentes ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos que os objetivos da Escola Madeira Mamoré não se articulam com um currículo crítico ou pós-crítico e, apesar de prever “estímulo” ao corpo docente quanto a formação e capacitação continuada, não há previsão articulada destes ao ensino prisional. Desta forma, a Escola Madeira Mamoré não iniciou a incorporação de conceitos de currículos críticos (SILVA, 2010) ou ainda a Pedagogia Decolonial (MOREIRA; CANDAU, 2013). Sobre a formação de professores, como vimos, está pressuposta nos objetivos, contudo, mais a frente veremos por meio da narrativa das próprias professoras, como, e se, é executada.

Os elaboradores do PPP, que basicamente foram a direção, os coordenadores e professores da Escola Madeira Mamoré, preocuparam-se em apresentar as legislações disponíveis que chancelam e organizam a Educação Prisional, mas além das legislações, o PPP da Escola Madeira Mamoré (2022, p. 40) prevê o balizamento por meio de uma “proposta curricular”, ou seja, um “modelo pedagógico próprio”, sem, contudo, dar maiores detalhes, somente ventilando a possibilidade.

Segundo informações colhidas junto a direção da Escola Madeira Mamoré, este PPP fora elaborado em caráter emergencial, pois até o ano de 2018 não existia nenhum documento diferenciador desta escola para as demais escolas estaduais. Ainda falta reeditar este PPP no sentido de trazer mais a miúdo os planos para a escola, bem como ressaltar embasamentos teóricos e científicos para a elaboração

curricular, planejamento de ações pedagógicas e para a formação de professores para o presídio, ou seja, uma reedição que contemple, de fato, uma Pedagogia Carcerária, com vistas a Educação Emancipadora, que para Pereira (2014), seria uma Educação **no** cárcere, para além da Educação **do** cárcere. A Educação do cárcere não apenas reproduz a “Educação Bancária” definida por Paulo Freire, como acomoda indivíduos e assujeita identidades, reforçando as múltiplas opressões, e a Interseccionalidade no caso das mulheres encaradas.

Apesar da previsão legal, resta para a pesquisa de campo demonstrar o real aproveitamento das previsões e as adaptações propostas para escola dentro da PESMM, com vistas a ressocialização de mulheres pobres e de baixa escolaridade, trabalhando, além do entendimento da Cidadania e preparação para mercado de trabalho, a autoestima e o tornar-se sujeitas de sua própria história.

O PPP da Escola Madeira Mamoré (2022, p. 44) prevê a criação de um currículo que atenda a “um público heterogêneo, de diferentes faixas etárias, étnico-racial, sociocultural, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero”, contudo, pelo que se levantou de informações junto a Escola Madeira Mamoré, o que se tem como norteador da Educação na PESMM é o rol de leis e diretrizes apontadas no PPP e mais especificamente o próprio PPP.

Desta forma, constatamos que ainda não há um currículo proposto para a escola prisional, muito menos para a escola naquele presídio feminino.

Outra constatação, que sana, inclusive, um dos objetivos deste trabalho, é que o PPP da Escola Madeira Mamoré não faz nenhuma relação, ao menos qualquer menção, sobre a Educação em Direitos Humanos, conforme o orientado pelo Plano Nacional de Direitos Humanos–3. Então, podemos afirmar que as diretrizes curriculares para a Educação em Direitos Humanos não compõem a base do currículo e das ações pedagógicas da Escola Madeira Mamoré. Considerando o caráter provisório do PPP, se espera que sua próxima edição inclua como os Direitos Humanos afetam a Educação no cárcere, já que a formação e Educação continuada, com “recortes de gênero, orientação sexual, e das culturas inétnico-raciais” são orientadas pelo PNDH–3 (BRASIL, 2009).

Pelo que foi analisado no PPP, este documento é importante muito mais no sentido da organização do efetivo e fluxo de trabalho da Escola Madeira Mamoré do que na definição de ementa, currículo ou programação de ensino e capacitação de professores.

5.2. Relembrando o percurso metodológico para a pesquisa de campo

Como enunciado nas iniciais do trabalho, as ferramentas mestras desta investigação são a **Autoetnografia** e a **Análise de Conteúdo**, como meio de analisar os dados obtidos dos relatos dos(as) participantes da pesquisa. Esta dupla análise aspira trazer narrativas em primeira pessoa para aproximar o leitor(a), pesquisadora e participantes da pesquisa (Autoetnografia), bem como categorizar os problemas das questões levantadas pela pesquisa (Análise de Conteúdo) e, assim, executarmos os objetivos do trabalho sem nos apartarmos da humanização proposta por essas metodologias.

Então, o texto de achados e análises foi organizado de maneira a trazer as narrativas dos(as) participantes, em seguida as categorias de análise e as discussões.

Quando nos propusemos a entrevistar as professoras, foi unânime (tanto pela Direção quanto pela Coordenação) a sugestão de entrevistar as das séries iniciais, porque elas acompanham as alunas diariamente, são fixas, lotadas exclusivamente na PESMM. Segundo o corpo docente, são nos anos iniciais que a Educação e seus ensinamentos críticos, os quais propomos, são debatidos em sala de aula, de maneira mais contínua, pois nos demais anos existe uma rotatividade grande de professores(as), devido ao caráter modular das mesmas. Esta rotatividade de professores(as) interfere na criação do vínculo aluno-professor, imprescindível para o *feedback* da Educação Para Liberdade.

5.3. Roda de Conversa: extrato dos processos precedentes as entrevistas

As primeiras aproximações com as alunas detentas foram feitas em rodas de conversa, com o caráter introdutório, visando criar laço de confiança entre a pesquisadora e as entrevistadas, mulheres negras em diferentes espaços, mas com histórias que se convergem em várias passagens de nossas vidas, demonstrando que carregamos em nós, memórias, ancestralidade, experiências e dores em comum. A roda de conversa nos põe em patamar de igualdade, pois uma conversa neste formato diminui diferenças e alinha emoções, assim como proporciona um bom efeito para escuta e estimula a fala livre e sem formalidade.

Foram dois encontros coletivos antes das entrevistas individuais, nesses

encontros suscitamos os temas propostos para instigar a reflexão e estimular a participação na pesquisa. Percebemos, pelos relatos, que para aquelas mulheres o lar não foi um ambiente de aprendizado e educação saudáveis, em sua maioria, elas cresceram em famílias em extrema vulnerabilidade, expostas à violência, inclusive sexual, alijadas do reconhecimento de outras formas de viver para além de suas próprias circunstâncias. O pouco que conviveram no ambiente escolar, também não lhes forneceu Educação e senso crítico, somente as discriminações vivenciadas em sua trajetória lhes permitiram vislumbrar quem eram e que onde estavam inseridas não eram bem-vistas socialmente. As condições de mulher, negra e pobre foram percebidas em vivências de discriminação, porém sentidas sem muita reflexão, pois elas ainda não acessaram as estruturas necessárias para o entendimento lógico desse problema.

Mesmo com alguma dificuldade, conseguimos coletar relatos pertinentes ao trabalho. Com seu próprio vocabulário, as alunas detentas expressaram seus pontos de vista, expuseram suas experiências pessoais com relação aos temas abordados nesta pesquisa. Cada uma, a seu modo, falou sobre suas próprias vivências com o Racismo, a Discriminação de Gênero, Cidadania, Direitos Humanos, Sexualidade, Política e esperanças para vida pós-cárcere.

Apresentamos agora alguns relatos capturados do grupo de estudantes que, em conjunto, apontam para um diagnóstico já imaginado nas hipóteses iniciais: escassez de conhecimentos sobre Cidadania, Direitos Humanos e Interseccionalidade. Nos encontros coletivos somou-se a participação de 20 alunas detentas de todos os anos e módulos de ensino, todas que estavam em sala de aula no dia de nossas visitas ao presídio. O texto a seguir foi escrito com trechos extraídos das conversas com as alunas, é uma breve introdução à pesquisa, sem análise, mas com a profundidade impressa pela Autoetnografia.

“Histórias que ninguém ouve: mulher presa pensa... sente?”

As mulheres são sempre prejudicadas, mais que os homens! O Estado não se preocupa em adaptar o presídio para a mulher, não temos presídio semiaberto, então a vigilância sobre a gente é maior que sobre os homens quando ganhamos o semiaberto. Quantas já têm o direito ao semiaberto, mas tem que cumprir ele aqui mesmo, porque não tem como eles controlarem o cumprimento. Os homens têm

trabalho “laboral” remunerado, aqui todo o trabalho interno de limpeza e alimentação que fazemos é remido na pena, mas não temos remuneração, o processo de remuneração é muito demorado, eu estou há meses na fila de espera.

Na agência de empregos dos presos só tem trabalho para homens, porque o povo contrata pedreiro, marceneiro, peão de fazenda, ninguém liga muito para os antecedentes criminais deles. Mas, trabalho para mulher é sempre de doméstica, babá, para limpar chão. Ninguém põe uma ex-presidiária dentro de casa. Fiquei meses tentando um trabalho pela agência e meu marido, que também é ex-presidiário, conseguiu no dia seguinte que se cadastrou.

Para arranjar emprego é muito difícil, quando saí do presídio um tempo, não conseguia emprego, porque a sociedade não olha para gente, como olham para os homens. Ser mulher ex-presidiária é pior do que ser homem ex-presidiário. Para piorar, Bolsonaro disse que ia fazer uma lei para não sair mais a pena da ficha do preso, então desse jeito nunca vamos conseguir emprego quando sair daqui. Como querem que a gente trabalhe e mude de vida, se não pudermos trabalhar?

Eu não tive tempo para pensar em nada de Cidadania, direitos, etc., fui mãe cedo, tive de cuidar dos meus filhos, filho segura muito a gente. Foi aqui no presídio que comecei a estudar, conclui vários módulos, fiz o ENEM, estou trabalhando, fazendo curso. Eu precisei tirar esse tempo para poder me dedicar a estudar, se eu sair é bem provável que eu não estude mais, pois vou ter que trabalhar e cuidar dos meus filhos.

Fui casada por 7 anos, meu marido não permitia que eu trabalhasse, quando enfim eu consegui um trabalho ele foi lá e fez um escândalo e me demitiram. A gente se casa achando que vai ser feliz, mas a pessoa quer é nos prejudicar, não quer que a gente tenha dinheiro, nem amigos.

Eu também já fui arrastada pelo meu companheiro de dentro da casa dos meus patrões, porque ele não permitia eu trabalhar, eu trabalhava escondida, ele era machista, mas como eu gostava muito dele, permitia que ele fizesse essas coisas comigo.

Eu desisti dos homens, eu deixei meu marido para ficar com uma mulher, porque eles não entendem a gente e outra mulher entende. Eu sofri muito com meu marido, a mulher trabalha fora, chega em casa, ainda tem de cuidar da casa, das roupas, da comida, dos filhos e os homens não fazem nada em casa porque dizem que passaram o dia inteiro trabalhando, e nós? Não trabalhamos também?

Eu fazia era programa para sustentar meu marido, que não queria fazer nada. Dizia que não ia trabalhar porque lá humilhavam ele. E para a gente não morrer de fome, e ainda sendo usuários de droga, eu fazia programa e ele que me mandava fazer.

Minha mãe criou sozinha, minha irmã e eu. Sempre fui burrinha pra escola, e para completar engravidei com 13 anos, nunca gostei de trabalhar de doméstica, gosto de serviço pesado. Trabalhei numa serraria, e lá eu sofria preconceito, ninguém ouvia minhas ideias, só ouvia os homens, no final o que eu falava dava certo. Só depois de muito tempo que meu patrão veio me dar razão.

Minha mãe era alcoólatra, então quem me criou foi o mundo. Cresci ouvindo os outros me chamando de “urubu”, de “crioula”, mas sempre me defendi, “metia porrada” em todo mundo, briguei muito, por isso sou assim sem dente, mas me acho bonita, meu apelido é Bela!

Minha mãe criou a gente sozinha, então passávamos muita necessidade, eu não tinha estudo, e por ser homossexual, não arranjava trabalho. Comecei a roubar para ajudar em casa. Roubar é um trabalho de homem, e eu sou homem!

Minha mãe criava os filhos sozinha e era alcoólatra, eu perguntava dela “mamãe, por que a senhora bebe?” Ela dizia que era “para se sentir viva”, porque ela não se sentia viva. Depois, meus irmãos e eu todos ficamos viciados em bebida.

Eu sou “ele”, aqui no presídio as presas me respeitam como homem, mas as agentes penitenciárias não, insistem em me chamar pelo meu nome que é para me humilhar. Eu já era homem antes vir para o presídio, tem uns 10 anos que me vejo como homem, enfrentei muito preconceito da família, na escola, na rua, apanhei muito, dava muito problema na escola, fui expulsa, porque eu briguei com o diretor da escola que me humilhou por eu ser homossexual, fui perseguido e agredido por um pai de uma aluna porque eu ficava com ela.

Eu entrei para o crime depois que meu primeiro filho morreu, fiquei doida e matei o médico que fez o parto, fiquei internada no hospício porque eu estava “psicótica”, foi depois disso que comecei a beber, usar droga, roubar, me prostituir, virei mendiga na rodoviária. Quando engravidei de novo, usei droga até a hora do neném nascer, mas ele é saudável. Passei 10 anos usando droga, mas hoje estou limpa. Uma pessoa na minha condição não consegue se libertar sem ajuda, não tem forças. Eu pedia a Deus para ser presa, sair da rua e na cadeia me libertar das drogas e consegui.

Eu também entrei no mundo das drogas depois que perdi um filho, perder um filho desestrutura muito uma mulher.

Uma mulher pobre, preta e homossexual com certeza vai ter mais chance de parar no presídio, tiro por mim, sofri muito preconceito, principalmente por ser pobre, eu via as pessoas comprando roupa, indo em festas e eu nunca podia, fui roubar.

A gente sempre sofre preconceito por ser pobre, pelas nossas roupas, por andar de chinelo, com o cabelo mal arrumado. Mas fazer o quê? Não vou deixar de comer para me arrumar, o dinheiro que eu tinha era para comer.

Como que eu ia prestar, se na periferia só tem gente pobre e más companhias?

Morando na periferia, tem empresa que nem contrata a gente, pergunta quantos ônibus a gente tem de pegar, com quem vamos deixar nossos filhos, ainda mais mãe solteira, perguntam logo se teus filhos são pequenos. A gente conseguir um trabalho em uma empresa é coisa mais difícil.

Eu era do sítio, não tinha vaga nas escolas perto de casa, então fui para uma escola distante, no centro, mais da elite, sofri muita discriminação por ser pobre, me chamavam de macaca branca, porque eu sou branca, mas tenho o nariz de preto, me jogavam pedra. Acabei saindo da escola, porque eu também me defendia, brigava muito.

A maioria de nós vem pra escola no presídio para aprender, não é só pela remissão, eu mesma aprendi muita coisa aqui. A gente não dá valor para o estudo quando é jovem, só valoriza depois de velha, ainda mais na condição de presa, que é quando a gente percebe que está “muito fodida”, sem liberdade, marcada para sempre e sem estudo para poder trabalhar. Para sempre você é vista como alguém problemática.

Para mim o diploma da escola vai fazer diferença, porque uma hora eu vou sair daqui e vou fazer faculdade de direito, para mim vai ser um novo começo, vai ajudar eu conquistar meus objetivos. Por que eu quero melhorar? Se eu continuar na vida do crime, que exemplo eu vou dar para meus filhos?

Eu vivo um dilema, já vou concluir os estudos e não poderei mais vir para sala de aula, vou pedir para a diretora deixar a gente vir só para ser ouvinte mesmo. Porque se não, não vou ter nada para fazer na cela, e aqui a gente vai relembrando e aprendendo coisas novas, além de conversar com as colegas e as professoras.

Eu queria ver nessa escola, ensinarem mais sobre política, isso que eu sinto falta. Falta ensinarem mais para cidadão brasileiro, sobre política para a gente

entender mais as coisas. Eu só entendi um pouco depois que vim para o presídio, porque aqui precisamos tirar nossos documentos pessoais, prestar conta de imposto, precisamos entender que política é bom porque influencia na nossa vida como presidiária, porque são os políticos que fazem as leis. E é bom também entender e escolher melhor em quem votamos.

As professoras até que falam de política e Cidadania, mas é pouco, porque elas têm de dar a matéria das disciplinas, mas são elas e o coordenador que se preocupam em falar sobre esses assuntos com a gente. O que a gente sabe é o que eles nos ensinam, eles e os advogados.

Aqui até que falam de Cidadania, Direitos Humanos, mas sobre Feminismo ninguém fala, isso é coisa que o povo estuda lá fora, aqui é só o básico.

Nosso coordenador ajuda muito, nos ouve, nos trata como estudante e não como apenadas, as coordenadoras anteriores tratavam a gente querendo punir, a última tinha era nojo da gente, parecia que ela não acreditava na ressocialização. Se nem ela acredita, quem mais vai acreditar?

5.4. Relatos de si: coordenador pedagógico e professoras

Para ampliar ainda mais a perspectiva do cenário, e introduzir as entrevistas individuais com as alunas, mostrou-se de suma importância ouvir o restante da comunidade escolar, pois, ela quem nos norteiam pela cultura interna da escola e das alunas. Foram voluntários para a pesquisa apenas o Coordenador Pedagógico e duas Professoras Pedagogas dos anos iniciais. Estes participantes da pesquisa resolveram que não ficariam anônimos em seus relatos.

O Coordenador Pedagógico Wellington — “transformando vidas”

Estou Coordenador Pedagógico nesta unidade, me chamo Wellington, tenho 43 anos, e uma filha já adulta. Tenho formação em Psicologia, sou coordenador na Escola Madeira Mamoré há 7 anos, e estou aqui na PESMM, há menos de um ano, apenas provisoriamente por falta de efetivo, pois priorizamos que no presídio feminino tenha uma coordenação executada por mulher, para evitar problemas com as detentas.

Já cheguei a receber bilhete, declarações de amor das presas. É um risco que

corro em ser acusado de alguma coisa injustamente. Eu geralmente falo sempre com a presença de alguma testemunha, nunca fico sozinho com elas, justamente para ser uma prova do que eu estou fazendo e falando.

As circunstâncias em que as alunas se encontram fazem-nas fantasiar para ter esperanças e ocupação. Como você pode perceber pela minha roupa, minhas tatuagens e meus acessórios, sou um homem homossexual, mesmo sabendo de minha orientação sexual elas podem vir a nutrir sentimentos por simplesmente não haver uma figura masculina no presídio.

Fui filho de uma pedagoga, experiente diretora de escola pública, o que acredito que contribuiu para que eu tenha um olhar diferenciado sobre o ser humano e a Educação. Entendo completamente minha função e a dinâmica social em que estamos inseridos. Acredito que tenho um dom natural para a Educação de onde advém meu compromisso.

O coordenador faz às vezes do diretor de escola no presídio, cuido para a boa dinâmica entre alunas, professores e direção do presídio, nosso contato é diário e estamos constantemente dando feedback uns para os outros sobre o trabalho. Quanto ao meu trabalho, a figura do coordenador é uma conquista de uma luta particular da Escola Madeira Mamoré, pois até 2017 a escola não tinha um Projeto Político Pedagógico próprio, o que a obrigava a tentar se adequar as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, sendo este esforço quase impossível devido à circunstância especialíssima da Educação Prisional, que além de ser permeada por regras de segurança, tem suas ações e materiais limitados.

Antes do nosso PPP havia a penas um coordenador para todo o complexo penitenciário, e nem de longe atendia as necessidades, pois são muitas as unidades prisionais e uns presídios mais problemáticos que outros. Era humanamente impossível correr e acompanhar todas as escolas, então algumas ficavam desassistidas. Fui coordenador de todas as unidades também, naquela época eu quis desistir, pois meu trabalho não aparecia, ficava uma impressão de negligência, fora que o presídio feminino era no centro da cidade, o que me fazia sair da periferia onde estão os masculinos e cruzar toda a zona urbana, eu estava cansado além de descapitalizado, por conta dos gastos com gasolina. Enfim, criamos o nosso PPP com previsão de um coordenador por unidade prisional.

O que mais aprecio no meu trabalho é poder fazer o que os professores não podem. Além da parte técnica e de rotina eu atendo as alunas, converso com elas,

faço um trabalho de conscientização, pois muitas delas vem para a escola somente com o intuito de remir pena, sem compromisso de aprender realmente. Aqui qualquer problema, vira motivo para faltar as aulas ou desistir da escola, é o modo que elas têm de se rebelarem contra o sistema, procuro trabalhar a ideia de que as únicas prejudicadas são elas mesmas. Mas as lideranças nas celas são persuasivas e determinam o que as presas vão fazer ou deixar de fazer, e por fragilidade emocional, bem como a cultura interna de se faccionar, elas acabam entrando no efeito manada.

Elas só recebem o diploma depois que cumprem todas as disciplinas, o importante é eliminar as disciplinas. Cada disciplina influencia na remissão de pena, mas isso depende de juiz para juiz. É interessante remir pena por disciplina, pois assim estimula a procura pela escola, antes quando se remia depois que concluísse as séries quase não havia estudantes. Eu fico constantemente convidando “vamos fazer essa remissão valer a pena? Vamos aprender realmente, não quero vocês aqui só o corpo presente, quero que vocês apresentem resultados”.

Além dos contatos diários, eu aproveito que dia de sexta-feira para tratar de assuntos diversos com as alunas. É o momento que eu trago mais humanização para elas, falo sobre política, Cidadania, direito, relacionamento interpessoal, sexualidade e qualquer assunto que vejo que é do interesse delas. Elas acompanham as notícias pela TV, e sempre chegam com pautas polêmicas, é um trabalho pessoal meu, não sei se os demais coordenadores nos outros presídios fazem o mesmo, mas este é meu compromisso pessoal, porque é uma facilidade que eu tenho.

Claro, nem tudo conseguimos abranger com profundidade, pois precisaríamos nos especializar mais para isso, mas na medida do possível vamos trazendo um pouco de Cidadania para ela, pois a maioria nunca teve acesso ou discutiu sobre estes assuntos. O presídio também me usa como porta-voz diante de algum problema, eu faço esta interlocução entre as regras e elas, preciso fazer este papel, pois se não estivermos afinados, as aulas são prejudicadas e todos nos prejudicamos com isso. O presídio precisa apresentar resultados ao Ministério Público e outros órgãos judiciais, então é interesse de todos que a escola desenvolva o trabalho.

Apesar disso, enfrentamos alguns preconceitos aqui, por parte dos agentes penitenciários. Precisamos deles para trazer e levar de volta as alunas para as celas. Eu preciso servir a merenda escolar, às vezes ouço comentários: ‘merenda para vagabundo, ladrão, assassino...’, ‘a escola paparica’. Mostra que existe muito essa questão de que elas não merecem nada, que escola é um luxo, e ainda gera mais

trabalho para a rotina do presídio.

A escola esbarra na dificuldade de profissionais também, os professores têm medo de trabalhar nos presídios e o medo não deixa criar o vínculo necessário para se estabelecer uma relação de professor/aluno. As alunas precisam confiar no professor e o professor precisa confiar nelas. Precisamos também de uma secretaria itinerante, porque a questão de registro, controle e acompanhamento é frágil para Escola Madeira Mamoré, não há informações fidedignas sobre a vida estudantil dessas alunas, elas tentam ludibriar a administração, sonegam documentos, etc.

Precisamos nos cuidar aqui, ficamos à mercê não só na questão da segurança como para não ser usados pelas alunas. Às vezes, elas são ardilosas, nos envolvem na conversa, pegam os mínimos detalhes para descobrir uma fraqueza tua, e ela vai em cima da tua fraqueza, eu já percebi isso. Sempre uso uma postura de educador, não posso evidenciar para elas essa conduta inconsciente delas, mas percebo. Eu falo “você acham que eu caí de paraquedas aqui? Tenho muita experiência em presídio”.

Falamos de racismo e discriminação contra mulheres em momentos pontuais, quando uma notícia motiva a discussão. Não há um programa específico que aborde os temas humanitários, falamos esporadicamente, conforme a necessidade do momento. Não temos o tempo necessário para trabalharmos identidades. Os recursos que utilizo é somente conversa direta com ela, com os conhecimentos que tenho sobre tais assuntos.

Acredito que todos os professores não escapam de vez ou outra, tratar de assuntos sobre identidade, pois as pautas aparecem durante as aulas. Mas elas ensinam com a experiência de vida e de sala de aula.

Percebo que aqui o que se evidencia mais são questões relacionadas aos direitos delas enquanto presas, pois o intuito primordial delas é sair e a sexualidade, aqui é muito evidente a questão sexual porque há muito casos de lesbianismo, elas precisam de orientação para evitar brigas, competição, ciúmes etc.

Muitos desses temas são abordados também pela igreja ou por ONGs que venham a desenvolver algum trabalho específico com elas. Acredito que a escola seja um lugar propício para este debate, mas como disse, temos nossos limites. O problema é que as demais presas que não estão na escola não tem a dita de conversarem sobre assuntos importantíssimos pra a vida delas.

Como falei não sigo um cronograma, são só conversas informais, por exemplo,

ao levar um recado da direção do presídio, sempre procuro falar sobre direitos e deveres, e isso eu acho legal. Neste momento eu entendo que a escola está fazendo o seu papel, pois elas não têm outro momento em que sejam conversados estes assuntos com elas. Não faço mais porque eu não consigo mais do que eu já faço. E faço com estratégia, porque elas não podem perceber que eu as estou educando, porque se torna rotineiro e acaba desmistificando o momento, perde o encanto.

Nestes momentos também consigo perceber o que chama mais a atenção delas, então passo para as professoras para auxiliá-las, para que elas tragam assuntos que interessam a elas, para motivar, para elas trabalharem de acordo com o problema que elas estão trazendo. Mas também a caso em que o momento se torna tenso, pois é aí que elas começam a apontar problemas que elas verificam na vida em geral e na sua vida em particular, e a situação pode sair do controle ali.

Trabalhamos com o pessoal que temos, temos poucos professores então, temos duas categorias de ensino, o modular que é o Ensino Fundamental II e Médio e as séries iniciais. O modular é por disciplina, damos toda a disciplina em um tempo menor, as alunas vão eliminando as disciplinas e fazendo outras até completar o ano letivo, mas esbarramos no problema que geralmente fica disciplinas pendentes de um ano para o outro, pela falta de professor. Então, no ensino modular é vista toda a ementa por disciplina, não importa o ano em que a aluna está, todas veem o mesmo conteúdo do Fundamental II ao Ensino Médio, pois é o que dá para fazer. O ensino modular é semelhante ao EJA.

No ensino modular o professor cumpre sua disciplina em determinado presídio e em seguida vai para outro presídio, fazemos um rodízio dos professores até ele dar a disciplina dele em todos os presídios, não há muito relacionamento pessoal com esses professores.

Já os anos iniciais (de 1º ao 4º ano) é mais tranquilo, porque é uma professora para acompanhar todas as disciplinas no ano letivo, as alunas têm mais contato com essas professoras, geralmente é onde há mais afeto e afinidade.

Elas também fazem inúmeros cursos pelo presídio, como corte e costura, crochê, bordado, panificação, auxiliar administrativo, etc., mas estes não têm relação com a escola.

Não temos capacitação pra tratar dos temas da sua pesquisa. A única capacitação que recebemos da Escola Madeira Mamoré é sobre a dinâmica prisional, as regras internas e um pouco da cultura das presas. Esta capacitação é um tipo de

workshop e dura em torno de 4h.

Nossa diretora pedagógica já é bem experiente em ensino nos presídios, então ela entende as especificidades e sabe como orientar os professores, desde a vestimenta, não usamos vestido, saia, transparência, decote, nem a cor preta para não remeter a ideia de agente penitenciário, porque tudo tira a atenção dos alunos.

O material escolar é um dilema, os cadernos não podem ter arames, elas não podem usar apontador, nem levar as canetas para as celas, pois podem facilmente se transformam em arma. Elas reclamam porque têm de escrever muito, gasta muito caderno e ainda escrevem muitos bilhetes e cartinhas, e o material é comprado pela direção do presídio, esbarramos nessa burocracia.

Não conseguimos fazer este trabalho só nós, porque temos as disciplinas para ministrar e já é muito difícil, porque elas dispersam muito nas aulas e mesmo assim precisamos dar atenção a elas, se não elas ficam mais alteradas e criam resistência com o nosso trabalho. O que nos auxiliam muito aqui são as igrejas e as ONG que fazem trabalhos sociais e cursos no sentido trazer mais a realidade do mundo para elas.

Acredito que com essas reuniões na sexta-feira atingimos esse objetivo de convencimento da Educação, pois no geral a escola só se preocupa com o letramento, e a gente se preocupa porque lá fora a gente também forma para a Cidadania, então porque não fazer isso aqui também. Acredito que os professores do presídio, no geral, fazem este trabalho, pois acabam abraçando a causa de alguns alunos. E na Madeira Mamoré a gente sempre discute sobre essas conversas e acabamos sendo porta-vozes das presas, os professores trazem as experiências.

Eu particularmente sou emotivo, faço minhas orações, e sinto que Deus age nos usando para essa mudança na vida dessas pessoas. A gente sabe qual o aluno que quer alguma coisa da vida e quem não quer, e a gente torce por quem quer se superar. Porque aqui tem pessoas com sentimento de vingança, algumas dizem “eu vou sair [do presídio], mas eu vou voltar”, “eu vou sair e vou acertar contas com fulano”.

Mas eu tenho uma vantagem particular com as presas, elas gostam de mim, se sentem mais próximas, mais a vontade para conversar. Porque eu me pré-disponho a fazer a mais, em dar atenção, nem todos os coordenadores da escola fazem isso, só entrega a merenda e o material e se afastam, evitam mesmo o contato, somente o essencial. Eu gosto de lidar com as pessoas, porque eu me lembro quando eu

estudava a graduação, onde eu me sentia alheio ao processo de ensino, justamente porque os professores e coordenadores eram muito formais.

As pessoas no geral têm preconceito com presos, inclusive conosco. Os professores, das outras escolas, falam que nos professores do Madeira Mamoré não temos noção do perigo, que estamos nos arriscando à toa, que a gente está ajudando vagabundo.

A gente tem de se despir de preconceitos, eu sou homossexual, sou vítima de preconceitos. Minha mãe morreu e não recebi de amigo nenhuma oração, mas recebi aqui dentro do presídio, perceberam no meu olhar que eu não estava bem. As presas oraram por mim. Isso me comoveu, porque elas são cheias de problemas, sem informação lá de fora e ainda pensaram em mim. Elas não têm ganho comigo, eu não vou mudar em nada a pena delas, elas não vão obter nada de mim e eu tenho minha liberdade.

Eu prefiro trabalhar na escola do presídio, porque o mínimo que eu faço é muito para eles, para aquele que consegue mudar de vida, a gente percebe muita gratidão da parte deles. Só de tratá-las com Educação já ficam lisonjeadas. Penso constantemente em como conseguir transformar essas pessoas. Minha responsabilidade é muito grande, lá fora a gente tem a ideia que presídio é escola para bandido, preciso inspirar uma pequenina mudança que seja.

Professora Maria César — “Educação para a vida”

Sou a professora Maria César, sou pedagoga, leciono no sistema penitenciário há 6 anos, mas na PESMM há apenas dois anos, exclusivamente com as séries iniciais, de 1º e 2º ano. Sempre me dei bem com as alunas, tive boa receptividade, procuro me mostrar sempre modesta com elas. Não uso, brinco, anel, porque além de as presas terem o costume de pedir para si esses adereços, ainda sentem certo recalque e isso não é bom para o relacionamento em sala de aula.

Minha postura é muito rígida quanto a lidar com as alunas, tem umas que não querem nada, só querem sair da cela. Quando se aproximam de mais da gente é para pedir favores, se me dão algum agrado, devolvo, porque sei que vão me pedir algo em troca. Antes de trabalhar na PESMM tive medo, pois o que se falava era que as mulheres eram terríveis, eram mais difíceis de lidar, mas consegui me fazer respeitar, nunca tive problema com elas, pelo contrário elas são mais abertas que os homens

emocionalmente.

Sou meio que uma psicóloga para elas. Trabalho muitos textos filosóficos, autoestima, a realidade carcerária. No início de todas minhas aulas começamos com uma reflexão de Educação para a vida. Nesses momentos procuro trabalhar a realidade delas, suas escolhas, seus atos, as consequências de suas ações, alguma notícia que está na mídia.

Como são poucas alunas, o formato da minha aula é sempre roda de conversa, e o trabalho é exclusivo para cada uma delas, faço muitas atividades, porque elas mesmas pedem mais, estão aprendendo, querem logo passar para a próxima atividade. Eu não sigo uma programação rígida, reviso matérias, faço mais atividades.

Eu trabalho com elas o que elas vão apresentando para mim, por exemplo, tenho uma aluna indígena no 1º ano, foi alfabetizada na casa dos patrões, ensinaram ela a ler, mas não a ensinaram a escrever, então ela não sabe nada sobre organização de um caderno ou estruturação de um texto. Eu trabalho com ela o que ela realmente precisa e ela avançou muito, não vou perder tempo com a ementa, com os temas iniciais do 1º ano. Hoje, essa presa não quer sair, justamente porque quer estudar e se apegou muito a mim e lá fora ela não tem estrutura.

Não faço mais porque tem materiais que não podem entrar no presídio, como, por exemplo, tesoura, alguns jogos, por questão de segurança, existem algumas limitações e eu não questiono, só faço o que é permitido fazer, então busco outra maneira de trabalhar com elas, fazemos os jogos com papel ou cartolina.

De modo geral a Educação tem melhorado, outros assuntos transversais estão sendo utilizados, como religião, artes, palestras avulsas. Estes assuntos ainda não chegaram até elas, mas a tendência é chegar e isso contribui muito no desenvolvimento delas.

Todos os dias eu trabalho identidades e diferenças, a maioria das minhas alunas são homossexuais, e cada uma delas tem suas particularidades, tenho uma aluna trans. que até tem um nome de homem agora, outras são apenas lésbicas. Na maioria das vezes elas entram heterossexuais e pela convivência acabam tendo um relacionamento homossexual umas com as outras, porque é o que o lugar lá oferece.

Trabalhamos sobre o respeito próprio e coletivo. Meus textos procuro evidenciar as questões raciais, de gênero e sexualidade. Não tá no currículo, mas é meu dever ajudá-las no sentido de se entenderem e entenderem suas próprias circunstâncias, porque esses relacionamentos homossexuais, nem elas mesmo

entendem. Procuo evidenciar que não tem certo ou errado nessas questões, porque nossa sociedade está mudando e essa sexualidade está ficando cada vez mais comum.

Sempre abordo Cidadania, não tem como não abordar, sempre preciso falar dos direitos e deveres enquanto cidadãs, trago até algumas legislações para gente debater, dentro da minha limitação.

Elas se revoltam às vezes e faltam a escola porque precisam passar pela revista, tento remediar dizendo que para ter acesso ao direito de estudar, falo: “você não vão precisar primeiro cumprir o dever de passar pela revista”. Direito está atrelado a dever em tudo na vida. E não usufruir do direito de estudar só as prejudicam, o presídio não tem danos com isso, somente elas. As séries iniciais são a base para Educação do Fundamental e Médio, é lá que vamos trabalhar esses entendimentos fundamentais da vida em sociedade.

Procuo sempre justificar a necessidade de aprender cada matéria: por que e para que vou preciso de geometria? Para ter noção de formas e tamanhos, é usada na construção das casas... por que preciso conhecer o sistema métrico? Para saber a o tamanho do tecido, da fita, da linha, etc. Já parou para pensar quantos quilos de arroz você consume na semana? Quantos ovos? Quantos passos você dá da cela para a sala de aula? Quanto de água você toma por dia? Qual o número da minha roupa? Qual o número do meu sapato? E o quanto de dinheiro você pode gastar?

Sobre capacitação, não tive formação nenhuma e vim me adaptando ao longo desses anos. A única capacitação que tivemos foi sobre medidas de segurança, por parte da Secretaria de Justiça. Não há mistério neste trabalho, existe muito preconceito, as pessoas ficam com medo por nossa segurança, mas o ser humano se adapta.

Muito do segredo é a postura do professor, se cuidar, impor limites e não dar deslizes porque os alunos presos são muito astutos, não ceder as chantagens. Quanto ao medo, estou mais segura lá dentro do presídio que tem muita guarda do que aqui fora, aqui fora corro muito mais riscos.

Percebo que muitas alunas tem algum distúrbio emocional ou psicológico, precisariam ser diagnosticada, algumas não conseguem se concentrar, por isso até pode ser que sempre voltem para o presídio, porque as coisas lá fora não fazem sentido, não conseguem trabalhar, são ansiosas e fora as drogas que piora mais ainda a mente.

Eu sei que não vou transformar a vida de todo mundo, mas algumas eu consigo transformar. É gratificante!

Professora Jaira — “É a academia quem tem de provocar!”

Sou a professora Jaira, sou pedagoga do sistema penitenciário há 6 anos, e estou há 4 anos na PESMM, desde que aquele presídio foi inaugurado, estou com as turmas de 3º e 4º anos, séries iniciais.

A maior dificuldade no meu trabalho é atentar à disciplina: às regras de segurança, às coisas que eu não posso falar e também tenho de exigir disciplina das alunas. Não é conveniente que se fale de certas coisas em sala de aula, para não incitar ódio e revolta contra o Sistema Prisional. Então minha maior dificuldade é se o que eu falo pode ser mal interpretado. Preciso lembrar o tempo todo que não estou em um ambiente escolar normal.

O professor, no afã de ensinar, pode não perceber que pode incitar ideias por demais revolucionárias, além de estimular de mais a socialização, e nem todas ali estão aptas a estarem próximas umas das outras, tem presas que precisam estar mais isoladas porque são mais perigosas. E sempre há aquelas que estão na escola só para sair da cela ou pelo lanche.

Sinto-me constantemente observada tanto pelos agentes penitenciários quanto pelas presas. Existe uma desconfiança para conosco, por termos contato direto e rotineiro com as presas, se for pra gente fazer coisa errada é mais fácil, dá pra fazer. Eu compreendo, pois o trabalho das agentes vigiar. Já as presas capturam cada palavra que a gente fala, são excelentes leitoras das expressões alheias.

Atualmente estou com 6 alunas, e preciso convencê-las a frequentar as aulas porque tudo é motivo para faltar, se não tem merenda escolar elas não querem sair das celas, outras preferem trabalhar no presídio do que frequentar as aulas. Eu tento explicar que estudar vale muito mais a pena, pois estão aprendendo, se capacitando, conhecendo a vida, abrindo perspectivas, além de remir a pena. Tenho todo um trabalho de conscientização, e até entendo elas, elas fazem de tudo para ocupar o tempo e aceitam qualquer atividade sem critério, fazem de tudo um pouco e acabam se desmotivando para uma coisa ou outra.

Todos os professores desta escola se propõem e dar além da ementa de sua disciplina. Dependendo da disciplina, não tem como a gente escapar de trabalhar

Cidadania e emancipação, faz parte do nosso trabalho formar cidadãos. Acredito que cumprimos nosso papel no quesito Cidadania.

Seguimos o currículo geral das escolas estaduais, temos um PPP próprio, mas não temos diretrizes específicas para o ensino prisional, para nosso procedimento em sala de aula. Meu conteúdo está previsto na ementa, mas não sei o que devemos trabalhar como habilidades adultas dentro de um presídio. Então eu pego o currículo geral e adapto para minha sala de aula, porque todas ali já tem muita experiencia de vida, então parto delas.

Mas cada professor é diferente um do outro, tem muito a ver, também, com a habilidade do professor em incrementar outros temas junto com seu conteúdo programático. Ainda mais o pedagogo, tem uns que puxam mais para o português, outros mais para matemática, outros para história, então a conduta não é padrão. Eu particularmente ensino mais dentro da história e do português, são minhas facilidades, gosto de projetos de construção de textos, poesia, fabulas, etc. Estimulo as alunas a escreverem um diário, escrever ajuda aprender a estruturar um texto e melhora o vocabulário.

Alguns temas são abordados por época, por exemplo, a semana do trânsito, o setembro amarelo de enfrentamento ao suicídio, o dia da mulher para falar de gênero, o dia da consciência negra para falar de racismo, semana da pátria, etc. Todos esses são temas que a escola tem preocupação em ministrar. Além disso, várias entidades utilizam o espaço prisional para suas campanhas temáticas: defensoria pública, ministério público, universidades, ONG, etc. Estes trabalhos externos também reforçam a conscientização.

Na semana da consciência negra trabalhei sobre os vocabulários racista que a sociedade brasileira utiliza e que propaga o racismo de alguma forma. Aproveitei para explicar um pouco sobre o porquê muitas pessoas negras estão na pobreza como consequência da escravidão no Brasil. Ainda quero apresentar as escritoras negras brasileiras, mas não deu ainda.

Sobre gênero e classe social, este ano, passei um vídeo sobre pobreza menstrual das mulheres e meninas indígenas, elas se identificaram bastante. Quero trabalhar ainda sobre autoestima e autoaceitação do corpo.

Quanto a capacitação do professor do presídio, já participei de três, duas de segurança dada pela Secretaria de Justiça e uma para Educação de jovens e adultos pela Escola Madeira Mamoré, mas nada específico para o ensino no presídio.

Essa capacitação pela Madeira Mamoré foi uma iniciativa da diretora na gestão passada, ela procurou trabalhos publicados sobre o ensino prisional e fizemos oficinas e foi muito produtivo. Ela tinha essa preocupação em capacitar o professor do presídio.

Já fiz pesquisa de produção científica e quase não tem nada sobre formação continuada para professores do presídio, o ensino no presídio não tem nem ementa própria, com referenciais teóricos próprios. Como disse, seguimos um currículo geral, então é difícil que haja uma capacitação própria para o ensino prisional. Acredito que é a academia quem tem de provocar isso, precisamos de mais pesquisa nos presídios para propor formação para professores com conhecimentos específicos e a publicação desses conhecimentos.

5.4.1 Análise de Conteúdo do resultado obtido com o corpo docente

Após a coleta dos dados e a elaboração do texto narrativo do coordenador pedagógico e das professoras, pode-se obter respostas a alguns questionamentos do problema inicial, bem como alcançar alguns dos objetivos específicos do presente trabalho, referentes as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Madeira Mamoré na PESMM e a capacitação de professores que lá atuam.

Com o auxílio das técnicas de Análise de Conteúdo, baseado no modelo proposto por Bardin (2011), conseguimos agrupar códigos (passagens e palavras) que se repetiram em número significativo no discurso dos entrevistados. Nas entrevistas com o corpo docente, basicamente levantamos **três categorias** para a análise de conteúdo:

a) Práticas Pedagógicas

Os entrevistados demonstraram que a **prática pedagógica**, quanto aos temas propostos, é desenvolvida de maneira inopinada na sala de aula. O Coordenador Pedagógico Wellington usa um dia em específico da semana (sexta-feira) para falar de “assuntos diversos”, sendo “assuntos do interesse das alunas”. A ausência do planejamento dessas conversas verificou-se em passagens como “não sigo um cronograma, são só conversas informais”, ou ainda “não há um programa específico que aborde os temas humanitários, falamos esporadicamente”.

A Professora Maria César apontou “trabalho com elas o que elas realmente precisam”, aplicando “textos filosóficos de autoestima e realidade do cárcere”, afirmou que “não segue uma programação rígida, revisa matérias e faz mais atividades”. Já a Professora Jaira afirmou não haver diretrizes específicas para o ensino prisional, e que os temas de Direitos Humanos e Interseccionalidade são abordados pontualmente, por época de campanha: “na semana da consciência negra trabalhei vocabulários racistas”, “passei um vídeo sobre pobreza menstrual das mulheres e meninas indígenas”.

Então, constatamos que, apesar da falta de um ordenamento ou diretriz, as professoras da escola no presídio feminino iniciam suas práticas tomando como base as alunas, suas experiências e seus dilemas pessoais, este tipo de prática se aproxima da Educação Para Liberdade de Freire, pois esta enfatiza a relação dialética entre a sujeita e sua realidade concreta como meio para construir o conhecimento. Neste ponto, a iniciativa das professoras é muito feliz e oportuna à Educação no cárcere, contudo verificamos que ela é totalmente pessoal, ou seja, é um desdobramento da própria professora para facilitar o diálogo, gerar conexão com as alunas e estimular a reflexão e entendimento.

As professoras afirmaram que fazem **adaptações** nas práticas pedagógicas conforme a necessidade do cárcere: “procuro trabalhar a realidade delas”, “ajudá-las no sentido de se entenderem e entenderem sua própria circunstância”, “pego o currículo geral e adapto para minha sala de aula”. A adaptação das práticas pedagógicas é necessária ao professor(a) que ensina em condições adversas, assim como afirma Pimenta (2002), esta ideia é resultado da constatação e reflexão sobre o ambiente, o sujeito aprendente e a dinâmica estabelecida entre os envolvidos, como solução para as dificuldades enfrentadas na escola do presídio.

A Professora Jaira falou sobre “adaptação do currículo geral”, significa dizer que o currículo geral não serve para a realidade do cárcere, não há nele a preocupação de destacar as especificidades da vida no presídio, quanto mais para mulheres racializadas, pobres, que vieram do contexto de violência. Isso nos leva a questionar, mais uma vez, o currículo geral ou currículo universal, sobre sua defasagem quanto a promoção da autonomia da sujeita aprendente.

Relembramos o que disse Silva (2010) sobre como o currículo universal, que mesmo sofrendo algumas mudanças ao longo do tempo, continua sendo um mecanismo de formação de identidade cultural ideal e permeado de subjetividades

que miram no padrão europeu. Ainda utilizamos métodos e conteúdo que nos maquinizam para os intuitos neoliberais do mercado de trabalho e pouco contribuem para o desenvolvimento da percepção de nós mesmos, da vida e da sociedade. Candau (2012) fala que esta é uma tentativa de homogeneização, contudo o reconhecimento da diversidade tem paulatinamente desestabilizado o padrão, anunciando que a revisão e novas propostas ao currículo escolar são necessárias e urgentes.

Outra inferência nas narrativas do corpo docente foi quanto às **limitações** da escola no presídio, que afetam a qualidade da Educação desenvolvida naquele espaço. O ambiente é dirigido por rígidas regras de segurança, as quais se estendem para os professores e a sala de aula. Alegam que têm suas “ações e materiais limitados” e tais limitações os impedem de “fazerem mais” pelas alunas. Mesmo dentro do que é possível realizar no presídio quanto à Educação Crítica (neste trabalho consideramos os Direitos Humanos e a Interseccionalidade), há a limitação humana dos professores(as) — “não faço mais porque eu não consigo mais do que já faço”, “não conseguimos fazer este trabalho só nós” — unindo esforços com Organizações Não-Governamentais e igrejas.

Esta limitação material e humana nos leva a refletir sobre a Educação como resultado da união de esforços de várias instituições. A Educação realizada a várias mãos é um ideal ainda distante, pois não há uniformidade no discurso das instituições, já que nem toda Educação trazida por elas visa a liberdade do pensamento, a exemplo das igrejas, que sempre foram muito presentes na prisão como meio de trazer bálsamo espiritual às apenadas. É preciso salientar que o recurso das igrejas deve ser utilizado consoante a necessidade pessoal de cada detenta; logo, apesar da boa intenção, das Organizações Não-Governamentais, igrejas e outras, estas não possuem capacitação suficiente que contribua para Educação Para Liberdade.

Outra convergência na narrativa dos professores, que se sinaliza como um problema latente da escola no presídio e que precisa ser evidenciado, é a demanda por **atenção**. As alunas, ao que se percebe, carecem de atenção ao nível afetivo, pois o contato com pessoas extracela é escasso. As professoras despendem muito tempo da aula tentando ajustar as emoções das alunas, seja individual ou coletivamente. Fato constatado em passagens como: “elas dispersam muito na aula”, “precisamos dar atenção a elas, se não elas ficam alteradas e criam resistência a nosso trabalho”, “eu sou meio que uma psicóloga para elas”, “percebo que muitas alunas tem algum

distúrbio emocional ou psicológico [...] não conseguem se concentrar”. A atenção ao nível afetivo à pessoa de cada aluna detenta faz parte da atuação das professoras na rotina escolar, este atendimento exclusivo somente é possível porque cada professora tem poucas alunas.

Esta demanda por atenção corrobora com o que foi dito por Davis (2018), de que a penitenciária deveria ser articulada a um eficiente atendimento psiquiátrico para as detentas, pois não raro, elas possuem distúrbios mentais e emocionais, motivo pelo qual, muitas vezes, culminaram no cometimento de crimes e outros desajustes, e na falta de sentido diante da vida e do mundo. Distúrbios mentais e a dependência química também são fortes estimuladores para o aumento da criminalidade.

Outro tema presente nas narrativas dos professores é sobre a necessidade de **conscientização da importância de estudar**, ao que parece as alunas precisam ser lembradas constantemente dos benefícios da conclusão do Ensino Fundamental e Médio para melhoria de sua qualidade de vida. O desânimo ou falta de sentido é fortemente notado pelo corpo docente, seja por desmotivação ou como modo de se rebelar contra o Sistema Prisional: “preciso convencê-las a frequentar as aulas”.

Como trazido anteriormente por Lucerna e Prestes (2014), estas mulheres vêm de contexto onde a Educação Formal não fazia sentido, com histórico familiar onde as mulheres têm baixa escolaridade e sobrevivem em subempregos (braçais, babá, faxineiras, garçonetes, etc.); Bucher-Maluschke, Silva e Souza (2019, p. 11) relembram sobre a dificuldade de elas se enxergarem positivamente: “são causa perdida, que não pertencem mais a sociedade e que não confiam em sua própria capacidade”. Estes fatores contribuem para a diminuição das frequências às aulas.

Constatamos, por fim, que as práticas pedagógicas são, dentre as nossas buscas, a que mais teve ênfase, já que não há um currículo próprio para a escola no presídio feminino, o que resta ao corpo docente são as adaptações de suas ações em sala de aula para trazerem mais informação, conscientização e afeto às alunas.

b) Cidadania, Direitos Humanos e Interseccionalidade

Os entrevistados afirmam que os temas propostos pelo nosso trabalho são explorados em sala de aula, contudo, esporadicamente: “os professores não escapam de, vez ou outra, tratar de assuntos de identidade”, “trago mais humanização para elas, falo sobre política, Cidadania, direito, relacionamento interpessoal, sexualidade

e qualquer assunto que vejo que é do interesse delas”, “todos os dias eu trabalho identidades e diferenças”, “procuro evidenciar questões raciais, de gênero e sexualidade”, “sempre abordo Cidadania, não tem como não abordar, sempre preciso falar dos direitos e deveres enquanto cidadãs”, “todos estes são temas que a escola tem preocupação em ministrar”, “não está no currículo, mas é meu dever ajudá-las”, “é um trabalho pessoal meu”, “a escola está fazendo o seu papel”.

Entretanto, concluímos, pelos discursos dos participantes, que não há uma diretriz ou ainda uma transversalidade destes temas nas disciplinas escolares. Estes temas são debatidos em sala de aula inopinadamente, conforme a demanda do momento, assim como em qualquer escola pública. Desta forma, verificamos não haver um trabalho direcionado e instituído a instruir sobre Cidadania, Direitos Humanos e Interseccionalidade. Mesmo assim, os participantes da pesquisa estão convictos que Cidadania, Direitos Humanos e Interseccionalidade fazem parte de sua rotina escolar e acreditam que contribuem para a conscientização e formação das alunas enquanto cidadãs.

O que se destacou, portanto, foi a disposição pessoal do corpo docente em trazer estas temáticas para a rotina em sala de aula. Esta disposição pessoal reforça que a professora em sala de aula é elemento fundamental para a dinâmica educativa, ainda que as alunas proponham debates, é a professora quem o orienta e “define ou avalia” o que está correto e o que está errado. Como na passagem da Professora Maria César sobre a sexualidade das alunas, onde afirmou que “nem elas mesma entendem”, coube a professora explicar, a seu modo e dentro de suas limitações, o que é certo ou não. A proposição e orientação sobre Interseccionalidade, identidades e diferenças em sala de aula ainda está centrada na pessoa da professora, sendo esta uma facilitadora inestimável para a Educação e, por sua vez, carece de atenção quanto a formação continuada, atualização e apoio das instituições de ensino e Governo.

Não podemos deixar de evidenciar um achado interessante durante a pesquisa: segundo o corpo docente, os temas que mais se evidenciam como demandas urgentes para as alunas são sobre o direito dos presos (dosimetria de pena, penas alternativas, acesso à defesa, remissão de pena, recursos judiciais, direitos fundamentais de acesso à saúde, Educação e trabalho, dentre outros) e orientação sobre a sexualidade. Concluímos que, nas prioridades de conhecimento procurados pelas alunas, estão em primeiro lugar a busca pela liberdade e a expressão da

sexualidade. As demais necessidades trazidas pelos Direitos Humanos e a Interseccionalidade ficam em segundo plano.

c) Capacitação das professoras

Neste ponto, consideraremos a formação continuada como capacitação das professoras. A intenção deste questionamento na entrevista era saber se as professoras receberam formação mínima para trabalharem com o público carcerário feminino e suas especificidades. Conforme o relato do corpo docente, a capacitação na Escola Madeira Mamoré é escassa, as professoras não fizeram nenhuma capacitação específica para a Educação Prisional, apenas instruções sobre regras de segurança no presídio.

Passagens como “a única capacitação que recebemos é sobre a dinâmica prisional, as regras internas e um pouco da cultura das presas” comprovam que as professoras naquele presídio estão desassistidas e podem precisar de atualização, principalmente no que tange ao direito das mulheres presas e sexualidade, pois tais temas estão sendo discutidos com certa limitação e são a maior demanda entre as alunas.

Nota-se pelo discurso da Professora Maria César que ela não possui todas as leituras necessárias para discutir sexualidade: “até tem um nome de homem agora”, quando se sabe que o termo mais acertado para o caso, até o momento, é “nome social”. São pequenos equívocos causados pela formação defasada ou falta de atualização. Outra fala que aponta nessa direção é: “Elas entram heterossexuais e pela convivência acabam tendo um relacionamento homossexual umas com as outras, porque é o que o lugar lá oferece”. Percebemos que alguns posicionamentos das professoras são entendimentos pessoais e juízo de valor, que não são definições baseadas no conhecimento de teorias e conceitos científicos.

Passagens como “sempre abordo [...] dentro da minha limitação”, “não tive formação nenhuma, e vim me adaptando ao longo desses anos”; “nem tudo conseguimos abranger com profundidade, pois precisaríamos nos especializar”, “não temos capacitação para tratar dos temas da sua pesquisa”, comprovaram que as docentes carecem da devida capacitação para atender o público específico com que trabalham, para além das disciplinas curriculares que lecionam.

Por esse motivo, também, a presente pesquisa reforça a necessidade da

revisão da formação docente ao nível acadêmico, por ser perceptível pelas entrevistas que as professoras na PESMM ainda não dominam conceitos como Interseccionalidade e o Currículo Pós-Crítico, como Identidades, Diferenças, Raça, Gênero, Sexualidade e Multiculturalismo, em profundidade suficiente para discutir os temas em sala de aula.

5.5. Relatos de si: histórias de mulheres encarceradas que estudam

Com o foco nos objetivos do trabalho, sendo um deles, ouvir e da voz à mulher encarcerada, foram selecionadas 06 alunas voluntárias para contribuir com suas histórias de vida. As entrevistas foram feitas individualmente no intuito de conhecer a pessoa da aluna, sua constituição, suas impressões sobre sua condição, sobre como a Interseccionalidade impacta sua existência, suas impressões sobre a escola no presídio e como a Educação tem contribuído para sua vida e seus planos. Como os relatos são anônimos, as entrevistadas foram identificadas pelas definições que trouxeram de si mesmas e são apresentadas a seguir.

“A negra verdadeira”

Sou porto-velhense, tenho 38 anos, sou mãe de quatro filhos, sou casada com o pai da minha filha caçula, minha mãe cuida dos meus filhos mais velhos. Fui presa acusada de ter matado um homem que me estuprou ha alguns anos. Eu fiz amizade com ele no trabalho, a gente se falava todo dia por mensagem, percebia que ele era a fim de mim, mas não passava de amizade. Um dia ele me chamou para ir a uma festa em um sítio, lá eu tomei uma bebida, mas acho que ele colocou alguma coisa na bebida, porque fiquei “grogue”. Ele me levou para um lugar e me estuprou, ninguém estranhou a gente se afastar da festa, porque todo mundo ali pensava que éramos namorados. Eu só me lembro de relances de memória o estupro. Quando voltei para casa cai em mim.

Ele me perseguiu por um bom tempo, disse que era apaixonado por mim, queria namorar, me cercava no trabalho, mandava mensagens querendo transar comigo de novo. Não aguentava mais aquela situação, contei para um dos meus irmãos que era “barra pesada lá no bairro”, meu irmão o confrontou, mas acabou matando-o, depois das investigações fui acusada do homicídio juntamente com meu irmão. Peguei 24

anos de prisão e meu irmão 28 anos.

Eu gosto muito de estudar, parei na quarta série e não tive mais oportunidade de voltar, morávamos no sítio, minha mãe criou a gente sozinha, e tinha de vir para cidade para ir à escola. Era longe e minha mãe tinha medo que acontecesse algo conosco. Meus irmãos homens ainda insistiram um pouco, vinham de bicicleta, mas eu, mulher, tive de parar, assim como minhas duas irmãs.

Mas quando criança não gostava de ir para escola porque eu odiava meu cabelo, até hoje eu “aliso” ele, não fico sem pranchar. Eu era super-racista. Na minha sala tinham dois meninos negros e eu não queria me relacionar com eles, um dia a professora me fez passar uma vergonha diante da sala, disse “você é a verdadeira negra aqui, porque tem a pele clara e o cabelo ruim, além de ter a alma ruim, eles são pretos só por fora!” Desde os doze anos aliso meu cabelo, não queria ser negra.

Quando adulta, no trabalho, sempre alguém criticava meu cabelo, dizendo que eu precisava arrumá-lo, prendê-lo ou cortá-lo. Hoje tenho uma filha de 5 anos que é bem morena e tem o cabelo crespo, me preocupo que ela sofra preconceito também, ensino ela a se defender.

Lá fora eu até poderia ter estudado, mas eu tinha outras prioridades, fui mãe muito cedo, com 13 anos, tinha de trabalhar o dia inteiro e a noite cuidar dos meus filhos, preparar a comida deles e lavar as roupas, ver as tarefas da escola. Se eu fosse estudar a noite, como ficariam meus filhos até eu chegar 22h ou 23h? Estudar para mim só quando eles crescessem.

Voltei a estudar aqui no presídio, fiz todo o Fundamental e estou concluindo o Ensino Médio. A escola aqui ensina muitas coisas, não são só as matérias, as professoras parecem mais com psicólogas, conversam com a gente, dão conselhos para nossos problemas. Aprendo muita coisa interessante, eu nunca estudei matemática, então agora eu estou empolgada.

Os problemas que esta escola enfrenta acredito que é mais a falta de professores. Os professores não querem trabalhar no presídio. As disciplinas que faltam eu completar são as que estão sem professor, ciências e física. O material escolar é limitado, faltam canetas para gente, porque a gente escreve muito, tanto na sala quanto na cela. Outro problema é falta de comprometimento de algumas presas, a gente que quer aprender sofre com elas, perturbam durante a aula, nos atrapalham e quando a gente pede silêncio nos ameaçam, deboçam dizendo “quer dizer que vocês querem estudar na cadeia é? Nunca estudaram na vida, agora querem prestar?”

A gente é bandida, pra quê estudar?”

Tenho um sonho de ser veterinária, gosto de mais de cachorros e gatos, era voluntária de um abrigo de animais. Quero estudar para fazer um curso de auxiliar de veterinária, pois tem uma figura política aqui da cidade que me prometeu emprego, para isso eu preciso terminar o Ensino Médio, mas ainda tenho “muita cadeia para puxar”.

“A índia com neném”

Sou porto-velhense, tenho 29 anos, tenho seis filhos, e atualmente estou solteira, não uso drogas. Meus filhos estão “espalhados”, meus dois mais velhos estão com minha mãe, três meninas estão com uma amiga que me ajuda, e minha bebê com o pai dela. Estou presa por tráfico de drogas, fui presa juntamente com uma amiga, nós duas sustentávamos nossas famílias com dinheiro do tráfico.

Tive uma boa infância, meus pais foram casados até meus 15 anos, então tive suporte, porém depois da separação deles, ambos se casaram novamente e formaram nova família, e meus irmãos e eu ficamos meio que abandonados. Como eu cuidava dos meus irmãos mais novos, comecei a vender droga para nos manter.

Aos 17 anos tive meu primeiro filho, tive vários relacionamentos, mas nenhum deu certo, os pais dos meus filhos mexiam com coisa errada, somente o pai da caçula que é homem honesto, é um garimpeiro já idoso. Minha filha caçula nasceu aqui na prisão, você viu né? Ela já foi pra casa. Então, mãe solteira com muitos filhos para criar, inclusive uma é especial, tem microcefalia, fazia bicos aqui e acolá, mas nunca dava certo trabalhar, por isso que eu vendia drogas.

Quando eu engravidei a primeira vez tive de parar de estudar, porque não tinha quem cuidasse da criança para mim e eu não queria levar ela para a escola. E aqui no presídio tenho a oportunidade de terminar os estudos, aqui tenho mais chances de terminar que lá fora, porque aqui tem o EJA e ainda posso tentar terminar pelas provas do ENCCEJA e da Escola Padre Moretti. Agora eu já vou entrar no Ensino Médio. Aqui no presídio também eu fiz curso de auxiliar de administração, recursos humanos e isso ajuda para arranjar um trabalho.

Meu pai sempre me falava que eu era muito inteligente, não entendia porque eu tinha tomado um caminho tão errado, sou bem perfeccionista, gosto de fazer as coisas bem-feitas. Quando era menina, eu gostava de apresentar trabalhos na escola,

eu sempre caprichava muito, essa parte de produção de cartaz eu fazia sempre sozinha. Meu tempo de escola foi muito bom, não tenho nenhuma mágoa.

Eu não sinto que tenha sofrido preconceito na vida, todo mundo me chama de índia, porque eu pareço mesmo, minha ascendência é boliviana, mas isso nunca me ofendeu. Senti mais discriminação por ser mulher, no trabalho sempre tem os tratamentos diferentes porque não acreditam na nossa capacidade, porque questionam quem vai ficar com nossos filhos, isso quando deixam de contratar porque a gente tem filho.

Espero, ao sair daqui reunir todos meus filhos e cuidar deles, trabalhar, eu tenho casa própria, tenho um apartamento no Orgulho do Madeira. Quero acompanhar mais minhas filhas menores, quero comprar o material escolar delas, todo ano eu gosto de arrumar as coisas delas para o ano letivo. Uma delas perdeu o dentinho de leite e eu não vi. A outra está aprendendo a ler. Me sinto culpada, porque as pequenas estão precisando de mim e eu estou longe. Meu filho mais velho está rebelde, pintou o cabelo de vermelho. Isso é o que mais pesa para mim aqui dentro, faltam dois meses para eu sair, mas são anos que nunca mais voltam, muita coisa eu perdi por estar aqui.

Meu plano é fazer uma sociedade com a minha irmã e montar um salão de beleza, eu gosto de mexer com estética, cílios postiços, unhas de vibra, essas coisas. E adoro atender o público. O pai da minha caçula me prometeu trabalho, para tocar uma loja de conveniências, para eu sair desse mundo e parar com essas coisas. Ele me ajuda muito.

“Índia da Maloca ou Nega do Codó?”

Sou um homem trans., tenho 43 anos, nasci numa aldeia indígena no Acre. Minha mãe era índia e meu pai era um homem negro baiano. Vivi na aldeia até meus 9 anos, depois minha mãe me deu para um pessoal e fui morar em Rio Branco onde cresci. Casei aos 17 anos, com um homem, passei 14 anos casado e tive três filhos com ele. Casei novamente e tive mais duas filhas. Vim para Porto Velho onde me envolvi com droga, vendia droga e fazer assaltos. Meus filhos estão pelo mundo, tem um no Acre, um no Mato Grosso, uns estão aqui e ano passado mataram meu caçula de 18 anos. Ele era do crime aqui em Porto Velho, era de facção. Era meu filho mais próximo, porque criei ele. Ele tinha muito orgulho de mim, do que eu fazia, então ele

queria ser igual a mim.

Estou presa há 4 anos, antes eu morava na rua, não tinha paradeiro, a minha casa eu deixei para meus filhos, porque eu não queria que eles me vissem fazendo “coisa errada”. Fui presa pelos assaltos que eu fazia, roubava carro e lojas e como já tinha muitas prisões decretadas “caí”.

Depois que me separei do meu último marido, há 10 anos, não quis mais saber de homem, comecei a me relacionar com mulher. Não tenho muito contatos com meus filhos mais velhos, aqui na cidade tenho uma filha e uma neta que acabou de nascer e tinha esse meu filho que morreu.

Por ter nascido na aldeia sofri muita discriminação, uns me chamavam de “Índia da maloca”, outros encrencavam dizendo que eu não era índia, mas sim preta, porque meu cabelo é crespo né, porque meu pai não era índio. Ai os apelidos variavam, me chamavam de “Tiziu”, de “Nega do Codó”. Mas sempre me declarei parda, nunca gostei que me chamassem de negra, porque as pessoas falam isso querendo ofender a gente.

Eu gosto de tudo nessa escola, aprendi bastante coisa, foi a primeira vez que entrei numa sala de aula na vida, eu era analfabeto, agora estou fazendo o 2º ano do Fundamental. Já consigo escrever texto. Pretendo continuar a estudar quando sair da prisão. Tenho facilidade em matemática, é importante para saber lidar com dinheiro. Minha professora, Maria César, é minha “psicóloga”, me dá muito conselho. As histórias que a professora conta é a parte que eu mais gosto, mais do que as matérias, porque ela pega histórias do meu passado, do tempo de criança e faz reflexão, ela me bota lá pra cima. Fala das brincadeiras de antigamente, do meu tempo de seringal. Conta as próprias histórias dela, da família dela, das outras presas. Gosto porque nos lembra do tempo que todo mundo era menino inocente, hoje em dia o mundo está louco, ninguém entende mais nada, as crianças não são mais como antigamente. A aula é muito divertida, eu passo o tempo todo rindo.

Não gostei que o Coordenador Wellington foi embora, gostava muito dele, ele era bem-humorado, porque ele era gay, então eu sentia que ele entende a gente, ele era um bom coordenador. A coordenadora anterior a ele era “fechadona”, se vier outra igual a ela como que vai ser, né?

A cadeia para mim foi muito boa, me deu uma chacoalhada, parei de usar droga e comecei a estudar, agora acordei para a vida, quero mudar. Antes eu vinha, passava uns meses presa, saía, voltava, mas dessa vez me seguraram muito tempo, e perdi

muita coisa na vida por estar presa aqui. Não vejo minhas netas, meu filho morreu e não o vi, assisti o funeral dele por videochamada, ainda não consegui chorar, acho que só vou chorar quando estiver lá fora.

Meu plano é sair da cadeia e ir morar com a minha filha, vigiar minha neta para minha filha trabalhar, ter uma vida só para nós. Eu tenho uma namorada também, que conheci aqui na cadeia, mas ela já saiu e de vez em quando ela vem me visitar, chamei ela para morar comigo, mas não sei se ela virá. Vai ser uma casa só de mulheres. Minha filha trabalha e minha namorada também, vai ser uma casa de mulher guerreira. Vou escrever uma nova história para minha vida!

“A parda que clareou”

Sou porto-velhense, de 31 anos, tenho três filhos, quando vim presa há 3 anos, estava grávida do meu caçula e meu bebe nasceu aqui. As duas mais velhas vivem com o pai e o caçula, meu irmão é quem cuida. Fui presa por tráfico de droga, me deixei levar pela ambição, porque eu nunca tive tanto dinheiro assim, acabei vendendo droga por quilo, e vendi por muito tempo.

Fugi de casa com 15 anos, minha mãe era assistente social e meu pai era policial militar, fugi porque eu queria liberdade, eu fumava maconha e eles pegavam muito no meu pé, me batiam, eram muito rígidos. Fui morar com uma amiga da escola, eu fazia supletivo a noite, porque eu já era muito atrasada, e foi ela quem me ensinou a vender droga, a casa dela só tinha mulher, eram em cinco irmãs e todas vendiam droga, então eu pedi, por favor, para elas me deixarem vender também.

Aos 18 anos fui mãe e o pai das minhas filhas era bandido e foi preso, eu deixava minhas filhas com minha mãe e ia para as festas curtir. Eu só usava maconha, não era viciada, mas sempre usei remédio controlado porque tenho problema. Aqui dentro da cadeia eu vivo mais dopada de remédio do que sem nada, porque depois que vim pra cá, aumentou meu pânico, eu choro, não consigo dormir, fico andando para um lado e outro, me apego com deus porque aqui é horrível para mim. Passo muito mal sem minha medicação. Mas aqui no presídio eu tenho atendimento psicológico muito bom.

Eu não prestei para a escola porque eu era muito danada e pervertida, brigava na escola, reprovava de ano, não prestava atenção, sempre era a pior aluna da sala. Eu era demais! Agora aqui na cadeia estou correndo atrás do prejuízo, agora eu gosto

de estudar, antes estudar não fazia sentido para mim, agora eu sei que para trabalhar ou fazer uma faculdade a gente precisa estudar e terminar o Ensino Médio. Se não, a gente nunca tem profissão e nunca progride, hoje entendo que o estudo é essencial para mudar de vida.

O que mais gosto na escola é a atenção que a professora dá pra gente, as palavras de ânimo, assuntos de Cidadania, política, mulher, só são trazidos algumas vezes, porque acredito que não é o objetivo, mas as professoras até que trazem às vezes. A gente falava mais com o Coordenador Wellington esses temas, mas ele saiu, agora piorou pra gente.

O que não gosto aqui é o desrespeito de algumas presas para com as professoras, tem umas que atrapalham muito a aula, porque a gente aqui tem muita necessidade de falar com as presas de outras celas, e a aula é o único momento que a gente se encontra, então elas conversam muito durante a aula e não consigo prestar a atenção. Tem dia que por causa delas eu passo mal, fico com a cabeça doendo.

Como eu nunca estive no mercado de trabalho, nunca senti esse preconceito todo pelo fato de ser mulher, nem por ser parda. Eu me considero parda, mas como estou aqui a tanto tempo minha pele clareou. Acredito que nunca senti preconceito por isso. Eu sinto discriminação das presas pelo fato de ter uma namorada aqui na cadeia, eu sempre fui bissexual, mas tem umas presas bem moralistas aqui.

Se eu sair eu quero terminar o meu estudo, porque preciso descobrir no que sou boa, não sei fazer nada, nunca trabalhei a não ser mexendo com droga. Acredito que com o diploma de estudos eu consiga algum emprego. Eu sei que quando sair daqui vou depender muito do meu irmão para viver, espero poder o ajudar de alguma forma.

“Cabelo duro de índio”

Sou porto-velhense, tenho 23 anos, não tenho filhos, pois sou lésbica desde criança, tenho uma namorada aqui no presídio. Quando olho para minha vida, vejo que eu não precisava passar pelo que estou passando, fiz umas escolhas erradas, mas me acho muito responsável. Fui criada na casa da minha avó, tenho um tio bandido, que me influenciou muito para o mundo do crime, fui presa a primeira vez, na companhia dele, por tráfico de drogas.

Eu sempre fui de trabalhar, mesmo usando cocaína, tinha minha carteira

assinada, fui auxiliar administrativa, mas gostava de curtir, “festar”. Foi justamente quando perdi o emprego que meu tio me chamou para trabalhar com ele, e como eu estava precisando, fui. Fui presa a última vez por tráfico também, eu estava com mais de um quilo de droga. Como estou há 4 anos aqui, estou todo este tempo sem usar, não me considero dependente química.

Não senti preconceito racial, sou parda, mas meus traços são indígenas, meu avô era índio do Amazonas. Na minha família tiramos sarro um do outro por causa do cabelo duro de índio que alguns têm. Sofri preconceito por ser lésbica, mas minha família sempre me aceitou e apoiou, mesmo por quê tem muitos gays na minha família, mas as pessoas na rua não. Pegavam no meu pé, porque apesar de ter o cabelo curto, sou franzina e feminina, diziam que eu não tinha tipo, nem corpo de sapatão. Aqui dentro as mulheres se relacionam umas com as outras, mas quando saem voltam a se relacionar com homem, eu nunca fiquei com um homem.

Eu estudei pouco lá fora, não cheguei a terminar o Fundamental, aqui no presídio que estou estudando com afinco, fiz questão de voltar desde o 1º ano, porque eu não lembrava de nada, então melhor começar de novo. Aqui no presídio eu estou me destacando muito na escola, até eu acho que sou muito inteligente.

Aqui no presídio tem muitas brigas, muita fofoca, sabe como mulher é né? Mas tenho me saído bem aqui dentro, não me meto em confusão. Eu gosto da escola, as professoras são boas, tem paciência, sei que o presídio e a escola fazem o que podem pela gente, não fazem mais porque não dá. Minha professora conversa bastante sobre coisas que vão além das matérias, principalmente me dá conselhos para melhorar como pessoa.

Quero terminar os estudos, não pelo diploma, mas para aprender, como minha família tem alguns negócios, quero trabalhar com eles, é importante aprender a mexer com dinheiro, contratos, documentos. Sei que vou conseguir, porque tudo que ponho como objetivo eu consigo.

Acredito que era para eu vir para esse lugar, como aprendizado, eu era uma pessoa muito arrogante, não ligava para minha vida, para minha família, depois que eu passei por esse “vale” aqui, amadureci bastante. Mudei até meu jeito de falar, antes eu falava com muita gíria. Mudei meu coração, hoje sou mais carinhosa com as pessoas, tenho prazer em ajudar. Hoje entendo que o que vale a pena é mais difícil, eu ganhava dinheiro com droga, mas ele ia embora rápido, eu não tinha nada. Essa vida hoje, de presa, não me pertence mais, to decidida a mudar e não vou voltar nunca

mais, sinto que já vivi muito, me sinto velha.

Hoje sei fazer muitas coisas que antes nem imaginava, hoje sei tecer crochê, costurar e pintar, aprendi tudo no presídio, não levava jeito, mas insisti, queria fazer coisas bonitas. É muito gratificante você vê peças que você mesma fez, não dá nem vontade de vender.

Na minha casa está a minha avó, minha mãe e meu irmãozinho de 5 anos, me esperando sair da cadeia. Tudo o que faço é esperando esse dia chegar para cuidar da minha família. Amo muito meu irmão, ele é a maior razão para eu querer melhorar, sair e mudar de vida, às vezes ele vem me ver e eu sempre dou muitas orientações para cumprir até eu chegar. Eu quem controlo ele, mesmo daqui. Já estou há 4 anos aqui, mesmo assim eu que ponho ordem na minha casa, eu sou a figura de autoridade da casa. Quero dar exemplo para meu irmão, não tenho vergonha do meu passado, mas quero que ele entenda que esta vida não é bom nem para mim, quanto mais para ele.

“A negra açã”

Sou de Presidente Médici, tenho 39 anos, tenho seis filhos, quatro são adultos e independentes, as duas mais novas têm 15 anos e moram com o pai, são todos filhos do mesmo pai. Meu pai era alcoólatra, batia na minha mãe, antigamente as mulheres não tinham como se defender e a gente se mudava muito, porque ele era caseiro no sítio dos outros. Por ficar desprotegida sofri muitos abusos sexuais quando criança pela família do meu pai, por isso até me casei cedo, “fugi com ele”. Eu engravidei a primeira vez aos 14 anos e depois tive meus filhos em “escadinha”, um depois do outro direto. Parei de estudar justamente por quê me casei e tive filhos, fui casada por 13 anos e nos separamos. Quando arranjei outro relacionamento, eu não sabia que ele era procurado da justiça, morávamos no sítio e ele era caseiro, acabou que eu fui envolvida em um homicídio que ele executou e hoje estou aqui. Peguei 24 anos de cadeia, enquanto ele está foragido até hoje.

Guardo muita mágoa porque ele fazia coisa errada e não me protegeu, não pensou em mim. Fui presa e trazida para cumprir pena aqui em Porto Velho e meus filhos ficaram lá, nunca posso vê-los, nunca vieram me visitar porque não temos condições financeiras para eles virem.

Antes do presídio eu não tinha nem ideia como era a escola, porque eu tinha

feito só até o 2º ano do Fundamental, não guardei nenhuma lembrança. Essa é uma grande oportunidade que nunca tive. Aqui refiz desde o início, e hoje estou no 4º ano. Gosto porque aprendo muitas coisas, desde dar um bom dia, a respeitar as pessoas, fiquei mais educada. As professoras ensinam bem, só não me saio melhor porque tenho muitos traumas, minha cabeça é cheia o tempo todo, já passei muito apanhado. Quero continuar a estudar, a pessoa sem conhecimento sofre muito, se a gente não souber ler vamos ser enganadas.

O estudo aqui me ajudou particularmente, porque eu sou “laboral”, sirvo as marmiteiras e as águas, e eu sou boa em matemática, na hora de distribuir a alimentação tem de saber multiplicar para ver quantas precisam em cada cela e em cada pavilhão. E ninguém é melhor que eu para fazer esses cálculos e eu aprendi aqui nessa escola.

Para melhorar essa escola para mim, eu queria poder pesquisar na internet e que tivesse mais matérias extracurriculares, porque nosso estudo é limitado nas apostilas. O presídio deveria ter mais trabalho para gente, tem muita presa ociosa, podíamos estar fazendo mais coisas do que só limpeza e distribuição de “bandeco”.

As professoras, às vezes, têm dificuldade de dar aula, porque tem muita menina que toma remédio controlado e tem dia que a gente não tá bem, aí a professora perde muito tempo conversando com a gente sobre nossa vida pessoal e não dá a matéria. Minha professora parece mais uma mãe!

Das poucas lembranças que eu tenho da escola quando era criança, lembro que eu não queria estudar porque os colegas tiravam sarro do meu cabelo que é crespo, diziam que meu cabelo era ruim, era fuá, me chamavam de negra aça, porque eu sou branca. Até depois de adulta ouvia as pessoas me chamando de negra aça, que eu era a “verdadeira negra aça”. Mas eu cresci odiando ser negra aça, minha mãe é bem negra e meu pai branco, eu queria ter saído bem morena como minha mãe, porque do jeito que sou, não sou nenhuma coisa nem outra, não sou nem barro, nem tijolo. Alisei muito esse cabelo e aliso até hoje. Quando a gente é criança essas coisas magoam, hoje eu entendo que quem está errada são essas pessoas que criticam, mas não consigo me aceitar, fico agoniada com esse cabelo feio, embora eu saiba que ele não é ruim porque ele não faz mal a ninguém.

Tenho muitos anos para “puxar” ainda, não tenho expectativa de revisão de pena, espero ao menos que minha vida sirva de lição para meus filhos do que eles não devem fazer.

5.5.1 Análise de Conteúdo do resultado obtido com as alunas

Coletado os dados e construído o texto narrativo das seis alunas voluntárias, passamos à análise de conteúdo, conforme as categorias elencadas, para contextualizar, inferir e responder aos objetivos delimitados pela pesquisa. Os códigos e expressões usadas pelas entrevistadas foram suficientes para delimitar **três categorias** de análise.

a) Perfil

Com as informações trazidas pelas alunas foi possível evidenciar características que juntas podem desenharem a possibilidade de um perfil mínimo das participantes da pesquisa.

Todas as alunas têm menos de 43 anos, ou seja, são relativamente **jovens**, a maioria é **solteira**. Foram **mães** muito cedo, ainda na adolescência, a maioria foi casada ainda adolescente e possui, no mínimo, três **filhos(as)**. A maioria foi criada em lares disfuncionais, geralmente com a mãe como única mantenedora. A figura masculina do pai era ausente ou quando presente, violenta.

As entrevistadas, em sua maioria, estão presas pelo crime de **tráfico de drogas**, e alegam sustentarem suas **famílias** ou complementavam a renda com o dinheiro do tráfico. Pelo histórico, estavam estabelecidas em contexto social e afetivo de uso e tráfico de drogas.

Metade das entrevistadas apresentam orientação **homossexual**, indicando considerável índice de detentas divergente de norma de gênero naquele presídio. Tanto o corpo docente quanto as alunas indicam esta incidência, e em todos os contatos que esta pesquisadora teve com a comunidade prisional este fato foi evidenciado.

Todas as entrevistadas interromperam os estudos ainda nas séries iniciais, ainda criança ou adolescente, e **voltaram a estudar na cadeia**. Entre os diversos motivos para falta de continuidade, o que se evidenciou em maior quantidade nas histórias das alunas detentas foi uma suposta falta de adaptação às relações escolares, o ato de **brigar** na escola, foi citado por metade das entrevistadas, demonstrando estarem rodeadas de hostilidades e que reproduziam essas violências

para sobreviver no ambiente escolar.

Metade das entrevistadas afirma ter sofrido discriminação racial, tanto na infância quanto quando adultas, sendo essa discriminação considerada por elas a falta de motivação em permanecer na escola. Já na fase adulta, atualmente, têm dificuldade de aceitar seu fenótipo, o ato de **alisar o cabelo crespo** foi conferido por duas entrevistadas. A outra metade afirmou nunca ter percebido discriminação racial contra si, mas sim pela condição de mulher e/ou homossexual. Contudo, suas falas denotam conformismo ou ainda uma naturalização da discriminação: “minha família tira sarro um do outro por causa do cabelo duro de índio”, “todo mundo me chama de índia, porque eu pareço mesmo”.

As entrevistadas alegam aproveitar a oportunidade que a escola lhes oferece de concluir os estudos em menor tempo, além de remir suas penas, e afirmam que a Educação oferecida no presídio as auxiliará na melhoria de suas vidas, principalmente na perspectiva de se colocarem no mercado de trabalho, referiram várias vezes “saber lidar com dinheiro” como algo proporcionado pela escola no presídio. Em contrapartida, nenhuma referiu o espaço escolar como de Educação Para Liberdade, de reflexão ou conscientização à Cidadania.

b) Educação Prisional

As alunas entrevistadas consideram a escola no presídio uma alternativa ocupacional positiva, servindo não somente para a remissão de pena e obtenção de conhecimento e certificação, mas para socialização entre apenadas e professores(as). Essas foram as principais observações das alunas quanto a importância da escola no presídio.

Passagens como “arranjar trabalho”, “arranjar emprego”, “correr atrás do prejuízo”, denotam quem as entrevistadas têm consciência da importância da conclusão dos estudos para uma ocupação honesta, fora da criminalidade.

As alunas não conseguem visualizar o que é uma Educação de qualidade, pois não tiveram acesso ao básico e, no ambiente carcerário, a Educação é ainda mais limitada. Como não têm noção de como seja o ideal, não expressam discordância do que é oferecido no presídio: “sei que o presídio e a escola fazem o que podem pela gente, não fazem mais porque não dá”. Portanto, nas entrevistas, embora instigadas pela pesquisadora, as alunas não conseguiram discursar sobre Educação Crítica,

demonstrando que tal tema ainda está muito longe da realidade do Ensino Público, quanto mais do Ensino Prisional.

Relembramos o que disse Freire (2000, p. 75) sobre a herança histórica de “mutismo e domesticação do corpo” da Educação Brasileira, passados mais de 50 anos das suas afirmações, a denúncia continua a mesma: a alienação massiva das pessoas causa uma renúncia coletiva ao seu poder de reflexão e decisão, transformando-as em meras expectadoras de suas próprias vidas e do mundo. O indivíduo domesticado e acomodado já não é sujeito, não visualiza sua miséria, não capta criticamente seus temas, não interfere no seu meio, e assim é levado pelas prescrições impostas socialmente (FREIRE, 1967, p. 43).

Em todas as falas das entrevistadas mostrou-se patente, assim como referido pelo corpo docente, a **atenção** dispensada pelas professoras como fator positivo e muito apreciado pelas alunas: “as professoras parecem mais psicólogas”, “atenção das professoras”, “a professora conversa e me dá conselhos”, “minha professora parece uma mãe”, “ela me bota lá pra cima”. A atenção a que se referem é a afetiva, que se mostrou uma contrapartida que as professoras precisam dar para as alunas permitirem a realização da aula e participarem dela. Esta busca por atenção é um fenômeno neste presídio, que precisaria ser investigado em outro trabalho, mais específico, mas que sinaliza uma necessidade das mulheres ali encarceradas.

Outra conclusão que se evidencia neste tópico é a **interferência das alunas presas nas aulas** em passagens como “desrespeito às professoras”, “presas que atrapalham a aula”, “as professoras, às vezes, tem dificuldade de dar aula, porque tem muita menina que toma remédio controlado e tem dia que a gente não tá bem, ai a professora perde muito tempo conversando com a gente sobre nossa vida pessoal e não dá a matéria”; “porque a gente aqui tem muita necessidade de falar com as presas de outras celas, e a aula é o único momento que a gente se encontra, então elas conversam muito durante a aula e não consigo prestar a atenção”. Estas colocações demonstram o desafio que é lecionar neste presídio, as participantes da pesquisa citaram algumas vezes a falta de comprometimento de algumas alunas com o aprendizado, utilizando o momento da aula apenas para distração.

Desta feita, concluímos que a Educação Prisional na PESMM, segundo a visão das alunas, é considerada, em primeiro plano, uma oportunidade de corrigir o “fracasso escolar” do passado, para obtenção da certificação da conclusão do Ensino Básico e remissão de pena, e em segundo plano, para a socialização das alunas,

tanto com as professoras quanto com as colegas de outras celas.

c) Cidadania, Direitos Humanos e Interseccionalidade

Pelo que foi evidenciado nas histórias das alunas, elas não têm claros os conceitos de Cidadania, Direitos Humanos, Interseccionalidade e seus desdobramentos. Mesmo instigadas durante as entrevistas, foram resistentes em se aprofundarem nesses temas e se quer conseguiam trazer à memória lembranças em que pudessem exemplificar as dificuldades que a falta desses conhecimentos lhes trouxera na vida.

A falta de entendimento reflete a ausência desses debates em seu meio, tanto anteriormente quanto no presídio, demonstrando que não acessaram ou pouco acessaram essas temáticas imprescindíveis para obtenção da consciência sobre ser mulher, racializadas e pobre. Como dito pelas professoras, as questões mais urgentes para as alunas são referentes à Cidadania, com viés nos direitos dos presos, e a sexualidade. Pouco ou quase nada questionam sobre consciência de Classe Social, Gênero e Raça. Ou, ao menos, as alunas não conseguiram correlacionar os temas propostos na pesquisa com o que elas geralmente dialogam com o coordenador pedagógico e com as professoras no dia a dia em sala de aula.

Uma das entrevistadas afirmou: “O que mais gosto na escola é a atenção que a professora dá pra gente, as palavras de ânimo. Assuntos de “Cidadania”, “Política”, “Mulher”, por não ser o objetivo, só são trazidos algumas vezes pelas professoras. A gente falava mais com o Coordenador Wellington esses temas, mas ele saiu, agora piorou pra gente”, demonstrando que, de fato, o debate dos temas é escasso, além da evidente ideia de que tais temas não fazem parte da Educação Escolar, portanto não é esperada orientações nesse sentido.

Ao final da investigação, o Coordenador Pedagógico Wellington foi transferido de Unidade; como dito inicialmente, ele estava de provisoriamente até que se encontrasse uma coordenadora (mulher) para atuar na escola. As alunas demonstraram lamentar muito sua saída, pois o consideravam uma pessoa significativa na dinâmica escolar, relatando a esta pesquisadora que tinham por ele carinho especial devido ao tratamento humanizado, que o diferenciava dos demais componentes do corpo docente que já trabalharam na PESMM.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: para não concluir!

Antes mesmo de iniciar a escrita de um projeto de pesquisa em Educação, senti um forte chamamento para trabalhar com mulheres vulneráveis, pobres e racializadas, pois fui uma delas, vi muitas delas por onde passei, tenho muitas delas em minha família e afetos, sentia que devia mostrá-las ao mundo. Elas existem, estão presentes e agem/colaboram/modificam nossa comunidade e nossa vida, ou seja, são sujeitas, muito mais do apenas para o trabalho e para a exploração.

Como mulher negra, me preocupei em contribuir para o fortalecimento e elevação das mulheres racializadas. Minhas experiências profissionais me levaram até o contexto das mulheres encarceradas e ali descobri que, dentre as estratégias de ressocialização, havia a Educação Escolar ofertada pelo Estado. A Educação enquanto direito e como fato no presídio feminino é carregada de esperança, de uma vida melhor para a egressa do Sistema Prisional.

Aproveitando as circunstâncias, o Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Rondônia me capacitou para a investigação de informações sobre o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a formação das professoras da escola no presídio feminino em Porto Velho-RO, e assim contribuir com o desenvolvimento da Educação para aquela comunidade e o melhoramento na formação de profissionais em Educação.

As leituras realizadas e as descobertas ao longo do mestrado, execução da pesquisa e produção desta dissertação, reforçaram o sentimento de dever desta pesquisadora: confirmamos por meio de produções científicas que a mulher negra é a pessoa mais assujeitada da pirâmide social, que as ausências e desumanizações perpetradas contra as mulheres negras as destina a trabalhos subalternizados e baixa remuneração, engessando-as nas camadas mais pobres da sociedade; denunciemos que o sistema social e aparelhos estatais destinam diariamente estas mulheres ao cárcere, sendo elas o maior quantitativo na comunidade carcerária feminina, que só cresce; destacamos o movimento do Feminismo Negro e do Feminismo Decolonial, que, através da Interseccionalidade, têm articulado, fortalecido e se empenhado em explicar as múltiplas formas de opressão vivenciadas por mulheres negras, a fim de auxiliarem na busca por justiça social para esta sujeita.

Sem se afastar da sujeita principal da pesquisa, a mulher negra, pobre e encarcerada, e sob à luz dos Direitos Humanos e da Interseccionalidade, a

investigação sobre aspectos práticos da Educação Escolar no ambiente do presídio feminino em Porto Velho-RO evidenciou que a escola ali não tem condições de prestar um serviço para além do mínimo, ou seja, o currículo e ações pedagógicas desenvolvidas não são suficientes para as alunas alcançarem os entendimentos necessários sobre Cidadania, Direitos Humanos e Condições Sociais (Gênero, Raça, Sexualidade, dentre outras diversidades humanas), bem como as professoras não receberam formação adequada, própria para Educação Prisional e para a Interseccionalidade.

Os achados da investigação foram: que não há um currículo proposto específico para a escola prisional, muito menos para a escola no presídio feminino; que o Projeto Político Pedagógico da Escola Madeira Mamoré não faz nenhuma relação, ao menos qualquer menção, sobre a Educação em Direitos Humanos; que não há um trabalho direcionado e instituído a instruir sobre Cidadania, Direitos Humanos e Interseccionalidade; que a capacitação das professoras é simplesmente inexistente, as professoras não fizeram nenhuma capacitação para atuarem na Educação Prisional.

Dentre as categorias analisadas, as Práticas Pedagógicas mostraram-se como grande trunfo da escola no presídio, já que ela não possui currículo escolar próprio, nem a formação necessária ao professor(a) prisional, assim, as professoras se inclinam para a Educação Para Liberdade nas dinâmicas de classe. A escola conta muito com a versatilidade das professoras em sala de aula, que realizam adaptações dos conteúdos programáticos e dinâmicas educativas em sala de aula para a realidade mais aproximada das alunas, e assim obtêm algum “ganho” na Educação em Direitos Humanos e Interseccionalidade em um ambiente cheio de limitações, visto a falta de instituição, planejamento e capacitação para as discussões destes temas.

É nas práticas pedagógicas que as professoras conseguem acessar as subjetividades das alunas enquanto sujeitas, por meio de seus próprios exemplos e memórias, e trazê-las para o debate, ainda que pouco e esporádico, da Cidadania, Gênero e Raça. É também durante as práticas pedagógicas que as professoras conseguem inserir os temas humanísticos que não estão previstos no currículo escolar padrão, seja por uma notícia na mídia, um texto reflexivo, vídeos e filmes, utilizando ou não épocas de campanha temática.

Voltando nossa atenção às alunas entrevistadas, confirmamos o que os diagnósticos nacionais já apontam há muito tempo: existe um perfil de mulher

encarcerada. É: negra, jovem, solteira, mãe, com baixa escolaridade, provedora de recursos para sua própria família (chefe de família), geralmente oriunda de famílias sem a figura masculina do pai, onde a mãe era também provedora, empregada em funções subalternas e de baixa remuneração. A maioria das alunas está presa pelo crime de tráfico de drogas, e vinham de contexto de uso de drogas e violência.

Podemos concluir, sobre a vivência da Interseccionalidade, que as alunas entrevistadas tiveram experiências com o racismo e o machismo, mas nem todas tinham ou têm consciência de que estariam passando por tais discriminações, pois lhes falta a leitura e orientação necessárias sobre estes temas. Metade das alunas entrevistadas carregam marcas indelévels do racismo, como, por exemplo, até hoje não aceitar o cabelo crespo e ter com ele uma relação conflituosa. Percebemos que o fato de não se aceitarem influenciou para o desestímulo à escola quando crianças.

De igual modo, a pobreza unida ao racismo e a discriminação de gênero deixaram aquelas mulheres à margem social, fato percebido ainda na infância, quando o ato de brigar na escola demonstrava estarem rodeadas de hostilidades e, por isso, reproduziam essas violências para sobreviver no ambiente escolar; por fim, pela falta de adequação e meios, desistiram de estudar. Quando adultas, sentiram a ação da pobreza, racismo e discriminação de gênero unidas à discriminação da sexualidade (muitas das detentas homossexuais, fenômeno que precisaria ser estudado à parte). Esta junção de particularidades são fatores de opressão que tornaram suas vidas mais árduas e contribuem sobremaneira para o cometimento de crimes.

O estudo prisional ofertado à detentas é visto por elas como ocupação alternativa, além de meio de conclusão do Ensino Básico e remissão de pena. Mesmo com uma representação limitada na vida das alunas, o ensino prisional é visto como uma oportunidade de melhorar a qualidade de vida pós-cárcere, principalmente no que diz respeito a se colocarem no mercado de trabalho.

Sobre a metodologia utilizada para representação da investigação, elegemos a Autoetnografia como nosso estandarte de escrita, e a Análise de Conteúdo para o reforço na compreensão dos achados. O objetivo com a Autoetnografia foi que as narrativas falassem pelas sujeitas, de maneira que os(as) leitores(as) conseguissem entender através do sentir, através da empatia, através do afeto. Assim é a produção de trabalho das mulheres negras, histórias de vida contadas para o interlocutor(a) conseguir captar/entender a Interseccionalidade vivenciada por elas.

Este modo de fazer Ciência ainda busca espaço no meio acadêmico, pois para

muitos é polêmico imprimir emoções e impressões no trabalho científico. Em particular, para esta pesquisadora, a Autoetnografia é um desafio, não por falta de fé na metodologia, mas pela falta de costume na produção do texto em outro formato que não seja o tradicional. Assim como Anzaldúa (2000, p. 229) afirmou que ainda não tinha “desaprendido tolices pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola lhe causou”, quando escreveu seu ensaio sobre a produção de texto das mulheres de cor, reafirmamos, na presente experiência, que, embora pareça, não é uma tarefa simples. Resistimos e insistimos nesta metodologia!

Em nossa percepção, as alunas do presídio feminino em Porto Velho-RO são mulheres que sofreram inúmeras ausências (do Estado, da família, da escola, de afeto) e mesmo que oficialmente estejam acessando o direito à Educação no presídio, este tem o objetivo único de certificá-las para a conclusão do Ensino Básico, e não para prepará-las enquanto cidadãs ou lhes fornecer conhecimentos sobre sua condição social, ou fortalecê-las no sentido de se tornarem mais críticas ante ao que lhes é oferecido ou imposto, ou ainda estimular-lhes a alteridade.

Esta inferência aponta que a Educação Prisional, considerada ferramenta de ressocialização, é a reprodução do que se tem na Educação Pública Brasileira: uma Educação Bancária (de imposição, desestímulo à criatividade e cumprimento de etapas) com vistas a atender a imposição neoliberal (para continuar pobre, ignorante e explorado); reprodução ainda mais precária por conta do ambiente hostil do presídio e diante de toda discriminação tranquilamente praticada contra egressos do Sistema Prisional.

A Pedagogia Decolonial, que suscita os temas escolhidos por este trabalho, é uma realidade ainda distante da Educação Brasileira, quanto mais do presídio feminino em Porto Velho-RO, que se esforça para subsistir. A Educação Para Liberdade mostra-se muito tímida, apesar do nível das estratégias pedagógicas das professoras em campo e somente por seu desprendimento pessoal, não faz parte do projeto pedagógico e nem da formação das professoras do presídio.

Enquanto a população carcerária (e dentro dela, a mulher) e as escolas que as atendem não forem lembradas pelo Poder Público, com real compromisso com a ressocialização dessas pessoas e promoção de sua autonomia, inclusive a de pensamento, a mulher negra continuará destinada às zonas de morte, sendo comum a sujeita da necropolítica. Sendo assim, iniciamos o debate para propositura de alternativas viáveis para a Educação de mulheres encarceradas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. C. B. **Encarceramento em massa feminino: um olhar interseccional sobre a política criminal de drogas aplicada às mulheres no Brasil**. [202-?]. Disponível em: https://red-idd.com/files/2021/2021GT13_001.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

AMARAL, T. 1933. **Operários**. Pintura, óleo sobre tela, 120cm x 205cm. Exposta no Palácio Boa Vista, Acervo do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Operarios.jpg>. Acesso em: 05 mai. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Editora Papirus. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feminista**, [s.l.], v. 01, ano 8, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

BARATTA, A. **Criminologia crítica e Crítica do direito penal**: introdução à sociologia do direito penal. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BARROS, M. G. (Necro)política de drogas: uma guerra abjeta contra pobres e negros no Brasil. **Mosaico**, [s.l.], v. 13, n. 20, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/83518/79972>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BENEVIDES, M. M. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

BERLEZE, M.; PEREIRA, B. S. O Racismo nas Redes Sociais: o preconceito real assumido na vida virtual. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 4, Santa Maria. **Anais...** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-6.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BONFIM, Marcela. **Salve Ursula, matriarca barbadiana de Porto Velho**. 2019. Fotografia. 550ppi. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/marcela-bonfim/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**: Feminismos Plurais. São Paulo, SP: Editora Pólen, 2019.

BRANDT, A. G. A influência do campo curricular na formação docente. **Sinergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 48-55, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/285>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União de 13.7.1984. Brasília, DF: 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. (**Constituição**). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União de 5.10.1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22.02.2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Diário Oficial da União de 22.12.2009. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 22.02.2022.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Mapa do encarceramento**: os jovens do Brasil. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/mapa-prisao.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da Educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 155-177. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>

BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F.; SILVA, J. C.; SOUZA, I. B. S. Revisão sobre o presídio feminino nos estudos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31216159>

CAETANO, M. R. V.; TEIXEIRA, T. M. S.; SILVA JÚNIOR, P. M. Bichas Pretas e Negões: Seus Fazeres Curriculares Em Escolas Das Periferias. **Revista Teias**, [s.l.], v. 20, n. 59, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.44438>

CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, E. (Org.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São

Paulo, SP: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

CAPELLANO, L. C. **Painel Paulo Freire**. Painel pintado no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. "Milton de Almeida Santos", em Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Painel.Paulo.Freire.JPG>. Acesso em: 05 mai. 2023.

CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **NEABI**, Pernambuco, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

CARRIL, L. F. B. Quilombo, Território e Geografia. **Agrária**, São Paulo, n. 3, p. 156-171, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/92/91>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CLAUDE, R. P. Direito À Educação E Educação Para os Direitos Humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s.l.], ano 2, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [s.l.], v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União n. 12, de 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União n. 98, de 24 mai. 2016, Seção

1, p. 44-46. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Recibo de cadastro de inspeção. [Responsável: MAGRO000027]. In: CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO SUELY MARIA MIRANDA, 14 dez. 2022, Porto Velho, **Ata...** Porto Velho, RO, 2022. Disponível *in locus*.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], ano 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fevereiro de 2022.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas desde o Feminismo Decolonial. **Decolonizar o Feminismo**. Brasília, DF: Editora IFB, 2019.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Projeto: pesquisa e análise de dados vinculados ao campo da Segurança Pública e Sistema Penitenciário. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 15 abr. 2016, Brasília, **Relatório Descritivo...** Brasília, DF: Secretaria Nacional de Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional; Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/FBSP_Elaboracao_relatorios_semestrais_descritivos_2016.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

DIAS, A.; ABREU, W. F. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.062.ao01>

DINIZ, F. R. A.; OLIVEIRA, A. A. Foucault: do Poder Disciplinar ao Biopoder. **Scientia**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 01-217, 2014. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

DOS ANJOS, F. F. V. **Análise crítica da finalidade da pena na execução penal: ressocialização e Direito Penal brasileiro**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Direito Penal) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.2.2009.tde-13042010-145345>

ESCOLA MADEIRA MAMORÉ. **Projeto Político Pedagógico - PPP da E.E.E.F.M. Madeira Mamoré**. Porto Velho, RO: Governo do Estado de Rondônia; Secretaria de Estado da Educação; Coordenação Regional de Educação, 2022. Disponível *in locus*.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, [s.l.], ano 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

EVARISTO, C. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrivivência**: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte; Itaú Social, 2020, p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf#page=27>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 6, n. 14 p. 236-263, 2014. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FISCHMANN, R. Educação, Direitos Humanos, Tolerância E Paz. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v., n. 20, p. 67-77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/66wqGvxQGJBy3fyYWrs9cVr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: uma história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17ª ed. São Paulo, SP: Graal, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma Educação de qualidade. 2ª ed. São Paulo, SP: Artmed, 1996.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

GALLOSO, H. R. **Elite carayana: Dominación estructural y modernización política en San Borja**. La Paz, Bolívia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, 2005.

GATTI, B. A.; CHAGAS, F. C. Formação Inicial de Professores no Brasil: resultados de investigação. *In*: MELLO, G. N. (Org). **Formação de Professores da Educação Básica**. São Paulo, SP: SESI SP Editora, 2013.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro Latinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA. Reinserção social da população carcerária feminina destaca Rondônia nacionalmente; Empreendedorismo é estimulado. **Portal do Governo do Estado de Rondônia**, 10 jul. 2019. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/reinsercao-social-da-populacao-carceraria-feminina-destaca-rondonia-nacionalmente-empreendedorismo-e-estimulado/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. A Educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p.111-132, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GRACIANO, M.; HADDAD, S. O Direito Humano a Educação de Pessoas Jovens e Adultas Presas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/o-direito-humano-a-educacao-280lem23g98w>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GROSGOUEL, R. Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Ocidentalizadas e os quatro Genocídios/Epistemicídios ao longo do século XVI. **Tabula Rasa**, [s.l.], n. 19, p.31-58, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1794-24892013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22.02.2023.

HILÁRIO, R. A.; SANTOS, A. M. R.; CORREA, A. O Feminino e o Feminismo Negro na Academia: memórias, resistências e protagonismos. *In*: CAMARANO, A.; MESQUIA, A.; SOUZA, K. P. (Coords.). **Feminismo, Pluralismo e Democracia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora RTM, 2019.

HILÁRIO, R. A.; RODRIGUES, M. S.; SANTOS, V. S. Romper com a colonialidade e educar para e liberdade: um estudo sobre o novo “anormal”. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 86, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77999>

HILÁRIO, R. A. A afetividade como estratégia metodológica: transgredir para

(re)existir. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 22, n. 238, p. 101-114, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/65963>. Acesso em: 30 ago. 2022.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, [s.l.], ano 3, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 30 ago. 2022.

HOOKS, b. **Ensinando** a transgredir: a Educação como prática para a liberdade. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. Mulheres Negras: moldando a teoria feminista. **Revista Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?lang=pt>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2019.

IMAGENS QUE FALTAM. Por Luana Shockness... Porto Velho, 14 jul. 2022. **Instagram** @imagensquefaltam.rondonia. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cezu_BxLKJO/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 04 mai. 2023.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Dezembro de 2016**. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional; Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-sinteticos/infopen-dez-2016.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

INFOPEN MULHERES. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional; Ministério da Justiça, 2014.

LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurcentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: Editora CLACSO, 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LOPES, P. V. L. **Olho por olho? O que pensam os cariocas sobre “bandido bom é bandido morto”**. Rio de Janeiro, RJ: Centro de Estudos de Segurança e Cidadania, 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/73-cariocas-acreditam-direitos-humanos.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

LOPES, F.; NUNES, M. L. F. Estudos Culturais e Multiculturalismo: possibilidades para o currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 145-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.8817>

LUCENA, H. H. R.; PRESTES, E. M.; T. Mulheres encarceradas de João Pessoa-PB e suas biografias de aprendizagens. *In*: PEREIRA, I. A. F; LUZ, A. A. (Orgs.). **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba, PR: Editora Appris, 2014. p. 179-203.

MACHADO, B. A. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 243-265, 2014. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/8310/ANEXO_II-_ARTIGO_SOBRE_CONCEI_O_EVARISTO_E_A_ESCREVIVENCIA.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

MARIZ, S. F. Paulo Freire, bell hooks e a construção de uma Pedagogia Feminista Crítica. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12541/9029>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). **DARCY RIBEIRO, Educação como prioridade**. São Paulo, SP: Global, 2018.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 34, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MELLO, G. N. (Org) **Formação de professores da Educação Básica**. São Paulo, SP: SESI SP Editora, 2013.

MOREIRA, A. F. B. A crise da Teoria Curricular Crítica. **Cad. Educ.**, Pelotas, n. 8, p. 49-73, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/6583/4554>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MOTTA, P. M. R.; BARROS, N. F. Resenha de Handbook Of Autoethnography. Jones SH, Adams TE, Ellis C, editors. Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. (Coleção Queer). **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1337-1340, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3111XRE020615>

NAUBAUER, R.; PISANESCHI, L. CEFAM e Institutos Superiores de Educação: algumas reflexões e experiências. *In*: MELLO, G. M. (Org.). **Formação de professores da Educação Básica**. São Paulo: SESI SP Editora, 2013. p. 69-111.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 fev. 2022.

ONOFRE, E. M. C. **A Educação Escolar entre as grades**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vk5yj/pdf/onofre-9788576003687.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. *In*: ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Paris. **Anais...** Paris, França: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PEREIRA, A. A Educação de jovens e adultos no Sistema Prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de Educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 217-252, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640807>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

PESSOA, A. D. L. B. **Da Lei de Anistia (1979) ao Programa Nacional de Direitos Humanos – Pndh-3 (2009): políticas da memória como contribuição à Educação em Direitos Humanos**. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11820/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

PETRUCCELLI, J. L.; SABIOA, A. L. (Org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 6, n. 16, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000300007>

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: Editora CLACSO, 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G. Para mulheres e pessoas LGBTQ+ o direito fundamental ao trabalho digno é uma disputa. *In*: VIEIRA, R. S. C; TRAMONTINA, R. (Orgs.). **Desafios presentes e futuros do Direito do Trabalho**: busca entre interseções por um novo alvorecer. Joaçaba, SC: Unoesc, 2020. p. 194-209.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do Feminismo Negro?**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

SANTÓRIO, A.T.; ROSA, E.M. Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei. **Rev. Serviço Social e Sociedade**, [s.l.], n. 103, p. 554-575, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/F6dmPNfdsbw4nB6YGpnqrk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

SAVENHAGO, I. J. S.; SOUZA, W. D. Visões sobre Educação: o caso de uma instituição penitenciária feminina no interior paulista. *In*: PEREIRA, I. A. F; LUZ, A. A. (Org.). **O Espaço Prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba, PR: Editora Appris, 2014. p. 205-230.

SILVA JUNIOR, P. M.; CAETANO, M. R. V. Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades. **Revista Periferia**, [s.l.], v. 9, n. 2. 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29379>

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v17n32/v17n32a03.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. L. F. Um breve histórico da Educação brasileira — sob o signo da precariedade. **Encontros**, [s.l.], ano 13, n. 24, 2015. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/um-breve-hist%C3%B3rico-da-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira-%E2%80%95-sob-o-signo-da-precariedade>. Acesso em: 05 set. 2022.

VERGÈS, F. **Um Feminismo Decolonial**. São Paulo, SP: Ubu, 2020.

ANEXO A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS ALUNAS DETENTAS

1. Fale um pouco de você: quantos anos tem? Têm filhos/as? Como era sua vida antes de vir para cá? Você tem um companheiro ou companheira? Ele vem te ver na prisão? Como você se sente em relação a isso?
2. Quando você veio parar aqui? Gostaria de falar dos motivos que te trouxeram para esse espaço?
3. Você acredita que o que tem aprendido na escola vai contribuir para mudar sua vida ao sair daqui? Por quê?
4. Quais suas maiores dificuldades na escola do presídio? Como você gostaria que essa escola fosse? O que você gostaria de ver nesta escola e que não tem?
5. O que você gostaria de ver nesta escola?
6. Fale do seu tempo de escola: você tem boas memórias deste tempo? Sofreu algum tipo de constrangimento por ser negra?
7. Quais seus planos para quando sair da prisão? Como a escola contribui para tornar real seu planejamento?

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta atuando na escola do presídio?
2. Como você avalia o currículo escolar desta escola para a emancipação de mulheres presidiárias? O que precisa melhorar?
3. Como você trabalha identidades e diferenças (raça, gênero, classe social, sexualidade, etc.) no seu dia a dia de trabalho com as alunas detentas?
4. Em quais momentos as alunas protagonizam para seu próprio aprendizado?
5. Foi desenvolvida alguma formação específica para você atuar no Sistema Prisional?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – MEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: _____
(Alunas Detentas da EEEFM Madeira Mamoré)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- 1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Grades que libertam: Cidadania e interseccionalidade em evidência no currículo escolar da penitenciária feminina em Porto Velho – RO.
- 2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** BÁRBARA ALVES MUNHOZ
- 3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** AGOSTO DE 2022 A NOVEMBRO DE 2022.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr. (Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **Grades que libertam: Cidadania e interseccionalidade em evidência no currículo escolar da penitenciária feminina em Porto Velho-RO**, de responsabilidade da pesquisadora BÁRBARA ALVES MUNHOZ, mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma pesquisa com as alunas detentas da EEEMF Madeira Mamoré na Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria Mendonça de Regime Fechado e Provisório (PEFEM) em Porto Velho-RO.

Problema de Pesquisa: O currículo escolar da EEEMF Madeira Mamoré na Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria Mendonça de Regime Fechado e Provisório (PEFEM) atende a necessidade do público-alvo, quanto a Educação Crítica e a assunção à Cidadania Plena?

Objetivo geral: Realizar uma análise-crítica da Educação no presídio feminino, a luz dos Direitos Humanos e da Interseccionalidade.

Objetivos Específicos:

- a) Analisar o currículo escolar no que tange a Educação Crítica: desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas.
- b) Expor as dificuldades da escola no presídio.
- c) Suscitar debate sobre a interseccionalidade naquele contexto: Ouvir e dar voz a mulher encarcerada; verificar se ser preta, pobre e periférica impacta os espaços que aquelas mulheres ocupam; e se a baixa escolaridade contribuiu para estivessem no cárcere e suas perspectivas para o futuro considerando a Educação ofertada no presídio.
- d) Apresentar as opções para realizar a Educação Crítica naquele contexto.

Dessa forma convém esclarecer que:

- 1) O(a) Sr. (Sr.^a) foi convidado(a) a participar desta pesquisa, que visa “Realizar uma análise-crítica da Educação no presídio feminino, a luz dos Direitos Humanos e da Interseccionalidade”.
- 2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas, com sequência pré-determinada, relativa realização da Educação no presídio feminino. As entrevistas serão realizadas exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas;
- 3) Caso O(a) Sr. (Sr.^a) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O(a) Sr. (Sr.^a) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.
- 4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;
- 5) A guarda dos arquivos das entrevistas, dos textos produzidos a longo da intervenção e dos demais materiais produzidos ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.
- 6) O(a) Sr. (Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos.
 - a) A qualquer momento, O(a) Sr. (Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- 7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos.
 - a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.

- b) É garantido o anonimato do participante.
- 8) O(a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.
- 9) Fica esclarecido que durante a pesquisa poderão ser realizados registros fotográficos de atividades, recursos e estratégias metodológicas utilizadas pelos professores.
- 10) Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 510 de 07 de abril de 2016 — Conselho Nacional de Saúde - CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos.

Método de Coleta de dados: Serão utilizados para coleta e produção de dados os seguintes procedimentos e técnicas: no primeiro momento será realizada uma visita à escola para explorar seu funcionamento, rotina, currículo e dinâmica pedagógica, além de conhecer o quadro de professores e gestores, suas qualificações e quaisquer documentos afetos a pesquisa.

No segundo momento, será utilizada a entrevista semiestruturada, com as 39 alunas detentas daquela unidade prisional, a fim que elas como sujeito alvo indiquem os caminhos a seguir quanto a Educação que se intenta. Para tanto será confeccionado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de para cada uma das participantes. No decorrer da investigação, não está descartada a possibilidade de entrevistar os professores e gestores da escola, pois podem contribuir para elucidação de algum entrave no percurso da pesquisa. A entrevista as alunas detentas tem o caráter roda de conversa, portanto, será presencial, feita em duas ou mais, visto que não é possível ouvir a todas as alunas de uma vez, por questão de segurança. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da pesquisa e sua decisão não lhe acarretará nenhum prejuízo ou danos. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em

caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. Os instrumentos para coleta de dados se darão conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, sobre os Benefícios da Pesquisa espera-se como resultado contribuir positivamente para adaptação do currículo escolar da escola no presídio feminino às diretrizes de Educação em Direitos Humanos e Interseccionalidade, facilitando as alunas detentas conhecimentos sobre a Educação Crítica, acessando seu próprio protagonismo no contexto sociopolítico, considerando o entendimento sobre gênero, cor, Educação e o encarceramento em que estão inseridas e auxiliando na assunção à Cidadania.

Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada, que serão apresentados à escola indicada para realização da pesquisa. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Bárbara Alves Munhoz; e-mail: barbara_munhoz@yahoo.com.br
Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a
<http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815- 800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “**Grades que libertam: Cidadania e Interseccionalidade em evidência no currículo escolar da penitenciária feminina em Porto Velho – RO**” e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815- 800.Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de Educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho (RO), de de 2022.

**Assinatura do participante da
pesquisa**

Bárbara Alves Munhoz
Pesquisadora/ orientanda

Prof. Dra. Rosangela Aparecida Hilário
Pesquisador/orientador