



## **GÊNERO E CURRÍCULO: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

### **GENDER AND CURRICULUM: PERSPECTIVES ON THE EDUCATION IN SPACES OF DEPRIVATION OF FREEDOM**

**Maria Celeste Reis Fernandes de Souza<sup>1</sup>**

Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, MG, Brasil

**Maria Gabriela Parenti Bicalho<sup>2</sup>**

Universidade Vale do Rio Doce, UNIVALE, Brasil

**Eunice Maria Nazareth Nonato<sup>3</sup>**

Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Brasil

**Cristina Salles Caetano<sup>4</sup>**

Universidade Vale do Rio Doce, UNIVALE, Brasil

**Juliana Souza Sobrinho<sup>5</sup>**

Universidade Vale do Rio Doce, UNIVALE, Brasil

**Sabrina Ferreira Rosa<sup>6</sup>**

Universidade Vale do Rio Doce, UNIVALE, Brasil

#### **Resumo**

Este artigo discute a Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EJA – em espaços de privação de liberdade, em diálogos com os campos teóricos de gênero e currículo. Tal discussão apoia-se na apresentação dos dados de uma pesquisa realizada em três instituições prisionais tipicamente femininas do Estado de Minas Gerais e coletados por meio de questionário aplicado a 137 mulheres, entrevistas realizadas com 10 alunas de uma dessas instituições e com 02 pedagogas responsáveis pelo acompanhamento da experiência educativa escolarizada oferecida às mulheres nas instituições em que se configurava a oferta, além da análise dos projetos pedagógicos das propostas de escolarização implementadas pelas instituições. Os dados confirmam a prevalência, nessas instituições, de mulheres jovens, que vivem a condição de provedoras; são mães e possuem baixa escolaridade. A análise das experiências vivenciadas pelas mulheres nas escolas das instituições pesquisadas revela o silenciamento no currículo, de temas relativos às suas próprias vidas, e a reprodução dos modos de funcionamento da prisão na escola, bem como a universalização e infantilização dos sujeitos da Educação de Pessoas Jovens e

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Mestre em Ciências de la Educación pelo Instituto Enrique José Varona, Havana, Cuba. Secretária Adjunta de Educação na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares.

<sup>2</sup> Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, UFSE.

<sup>3</sup> Doutorado pela Universidade Vale do Rio dos Sinos - RS. Atualmente é Pesquisadora com pesquisa vinculada ao CNPq e Professora/coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, onde também atua no Observatório de Direitos Humanos. Integra o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos de MG.

<sup>4</sup>Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora da Universidade Vale do Rio Doce.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica, UNIVALE.

<sup>6</sup> Graduação em Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica, UNIVALE.



Adultas. A análise dos dados conduz à consideração da complexidade das relações entre gênero, sistema prisional e educação de pessoas jovens e adultas que se explicita nas desigualdades de gênero historicamente instituídas e nas desigualdades educacionais.

**Palavras-chave:** Gênero; Instituição Prisional; Currículo; EJA.

**Agência de fomento:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

### Abstract

This article discusses the Education of Young People and Adults (*Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – EJA – in Portuguese), in spaces of deprivation of liberty. These discussions are linked to the theoretical fields of gender and curriculum, which are based on the presentation of data collected in a questionnaire survey administered to 137 women in three female prisons, in the state of Minas Gerais. The interviews were semi-structured and were performed with 10 students at one of these institutions and also with 02 educators who were responsible for monitoring the educational experience offered to women that were educated in the institutions where the courses were offered, as well as the analysis of the propositions for educational projects implemented by the institutions. The data confirm the prevalence of young women living the condition of household providers — they are mothers and have low education. The analysis of women's experiences in the institutions surveyed reveals a silencing in the curriculum regarding to topics related to their own lives; the reproduction of the modes of operation of prison in school; the universalization and infantilization of subjects in the Young people and Adult Education. An analysis of the data collected leads to the consideration of the complexity of the relationships between gender, the system in prisons and education of young people and adults – which reveals the inequality present both in historically shaped gender inequalities and in educational inequalities.

**Key-words:** Gender; Prison institution; Curriculum; EJA.

## GÊNERO E CURRÍCULO: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

### Introdução

As reflexões que apresentamos neste artigo têm como propósito contribuir para a ampliação das discussões sobre o direito à educação de mulheres na esteira de um movimento desencadeado há décadas no cenário nacional e internacional nas preocupações com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EJA (UNESCO 1999, 2009; PAIVA, 2006).

Pretendemos, com as reflexões aqui tecidas, trazer à visibilidade um grupo específico de mulheres cujo direito à educação é referendado como tal, muito recentemente, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Prisional (BRASIL, 2010) que reconhece a



necessidade de efetivação do direito<sup>7</sup> à educação de pessoas jovens e adultas (mulheres e homens) no sistema prisional.

Além de nos colocarmos, portanto, em um cenário de discussões que reconhece o direito das mulheres ao acesso e à permanência na escola e tomarmos para nossas reflexões um grupo específico de mulheres que “ironicamente” só têm acesso à educação no contexto de privação de liberdade, buscamos nos colocar, também, em um cenário de discussões que se volta para os questionamentos sobre práticas educativas e as desigualdades que as atravessam instauradas pelas correlações de gênero.

Para subsidiar nossa análise, tomamos como referência o material empírico produzido em uma investigação que se propôs analisar a constituição das experiências educativas escolarizadas de mulheres, jovens e adultas, em situação de aprisionamento, no Estado de Minas Gerais.

O campo investigado foram três instituições prisionais exclusivamente femininas e os dados foram gerados por meio de questionário que traçou o perfil social de todas as mulheres em situação de privação de liberdade nessas instituições (ao todo 137 mulheres), da análise dos projetos pedagógicos de duas instituições que ofereciam a experiência escolarizada, de entrevistas abertas que foram realizadas com dez mulheres, selecionadas a partir da sua trajetória educacional, e com duas pedagogas responsáveis pelo acompanhamento da experiência educativa escolarizada oferecida às mulheres nas instituições em que se configurava a oferta.

O referencial teórico que baliza nossa análise ancora-se em três campos: os estudos que tomam o gênero como categoria de análise como nos propõe Joan Scott (1990) compreendendo-o como “construção social, cultural e linguística” (MEYER, RIBEIRO e RIBEIRO, 2004, p.6); os estudos de Michel Foucault relativos à prisão como espaço de produção de normalizações (FOUCAULT, 1987; 2006) e ao discurso como uma prática produzindo “aquilo sobre o que se fala” (FOUCAULT, 2005); e os estudos sobre currículo que o tomam como uma linguagem que, em relações de poder, “tem efeitos sobre aquilo que nomeia” (PARAISO, 2007, p. 94).

Tendo como marco esses balizamentos, estabelecemos diálogos com autoras e autores que tematizam em seus estudos sobre a EJA, sobre o gênero e sobre educação nas prisões. Esse diálogo fundamentou a análise dos dados coletados pelos questionários e pelas entrevistas. O tratamento dos dados envolveu, no caso do primeiro instrumento de coleta, a utilização do programa SPSS<sup>8</sup> e a produção dos gráficos apresentados na primeira seção deste artigo. As entrevistas, por sua vez, foram gravadas, transcritas e analisadas tomando por base o referencial teórico adotado. Na segunda seção, apresentamos extratos das falas das entrevistadas que nos parecem elucidativos das questões discutidas, o mesmo ocorre em relação aos projetos pedagógicos das duas experiências educativas.

---

<sup>7</sup> Direito já assegurado na Lei de Execução Penal – LEP, desde 1984. (BRASIL, 1984).

<sup>8</sup> Statistical Package for the Social Sciences.



No campo da EJA, utiliza-se a denominação “pessoas em situação de privação de liberdade” para referir-se a presos, detentos ou apenados. Pretende-se, com essa denominação, evitar a utilização de palavras que estigmatizam os sujeitos e, ao mesmo tempo, considerar as singularidades e especificidades características do público da EJA (IRELAND, 2009). Ao utilizarmos essa denominação, compartilhamos desse modo de compreender esse público.

Na primeira seção deste artigo, apresentamos as mulheres em situação de privação de liberdade e o que nos foi dado a conhecer sobre suas vidas no processo de investigação. Na segunda seção, nos voltamos para as experiências curriculares vivenciadas por essas mulheres na prisão, como alunas da EJA. Em nossas considerações finais, apresentamos as tensões que emergem entre gênero e currículo no contexto do aprisionamento.

### **Olhares sobre gênero**

Uma das questões que têm instigado pesquisadoras no campo da EJA e mobilizado estudos bastante recentes nesse campo<sup>9</sup> é compreender quem efetivamente são as mulheres que adentram as salas de aula de EJA (perfil econômico, escolaridade, perfil geracional, questões relativas à maternidade, ao conhecimento, a relação com companheiros, etc.). No tocante às mulheres em situação de privação de liberdade há, também, um conjunto de estudos recentes que buscam contribuir para a compreensão sobre quem são as mulheres nessa situação (ESPINOZA, 2004) e outros que, embora pouco numerosos, relacionam mulheres e educação (GRACIANO 2005; GRACIANO e SCHILLING, 2008; NONATO, 2010, 2011).

Compreender as mulheres em situação de privação de liberdade foi, também, uma questão que nos mobilizou ao traçarmos o perfil social de cento e trinta e sete (137) mulheres das instituições prisionais, independente se frequentavam ou não aulas de EJA na prisão.

Os dados que apresentamos para análise confirmam a prevalência, nestas instituições, de mulheres caracterizadas por apresentarem um perfil jovem; viverem a condição de provedoras; serem, em sua maioria, mães; e terem baixa escolaridade, como se pode verificar nos gráficos a seguir.

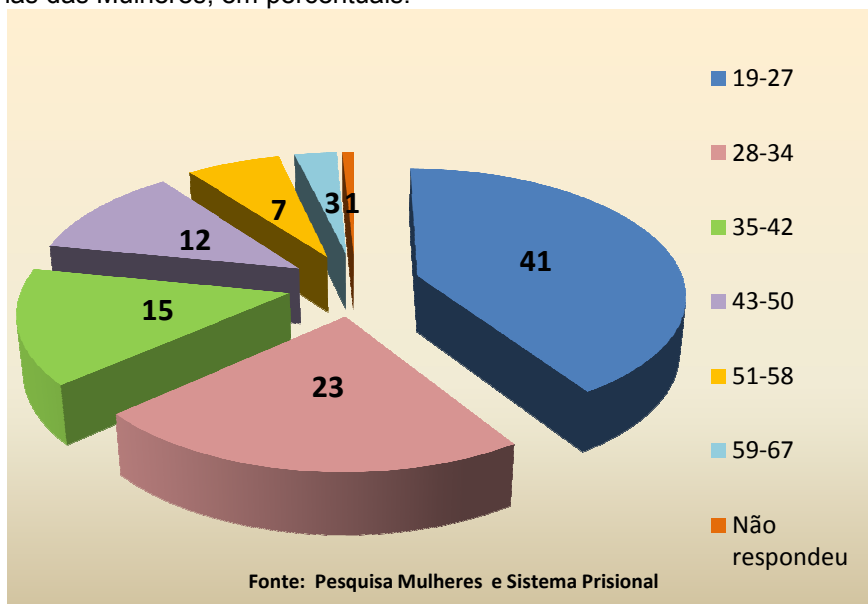
O primeiro gráfico apresenta a distribuição dessas mulheres, por *faixa etária*. Neste aspecto, observa-se que as idades variam entre os 19 e os 67 anos, sendo predominante a faixa etária entre 19 e 27 anos, que corresponde à idade de 41% (56 mulheres). Em seguida, tem-se a faixa etária que oscila entre 28 e 34 anos, ou seja, 23%, da população prisional feminina investigada (31 mulheres). Constata-se, por esses dados, que 64% (87 mulheres) têm no máximo 34 anos de idade, compondo, portanto, um perfil jovem.

---

<sup>9</sup>Sobre a produção acadêmica no campo da EJA até o ano de 2008, sugerimos conferir SOUZA (2008). A partir deste ano, tomando como referência os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de EJA, disponíveis no sítio eletrônico da <http://www.anped.org.br/> identificamos os trabalhos de Pereira (2010), Valle (2011) e Pereira (2011).

### Gráfico 1

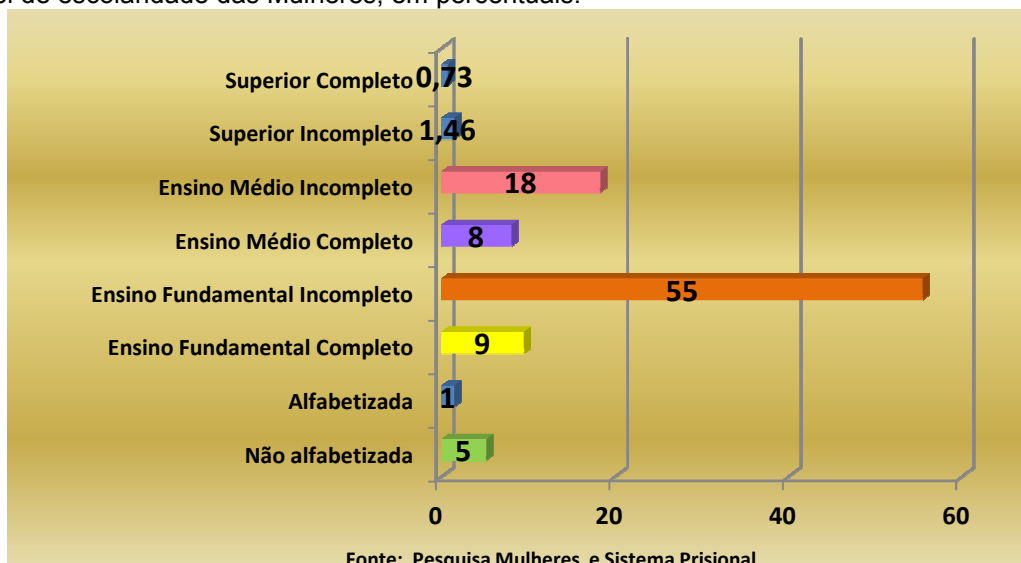
Faixas etárias das Mulheres, em percentuais.



No que se refere à *escolaridade* das mulheres, apresentada no gráfico 2, observa-se que 55% delas não concluíram o Ensino Fundamental (76 mulheres) e 18% (25 mulheres) não concluíram o Ensino Médio. Somente 9% (13mulheres) dentre elas conseguiram concluir o Ensino Fundamental e 8% (11 mulheres) concluíram o Ensino Médio. Em relação ao Ensino Superior, constata-se que 1,46% delas (2 mulheres) possuem nível superior incompleto e 0,73% delas (1 mulher) tem o nível superior completo. Tais dados evidenciam o predomínio da baixa escolaridade das mulheres entrevistadas.

### Gráfico 2

Nível de escolaridade das Mulheres, em percentuais.

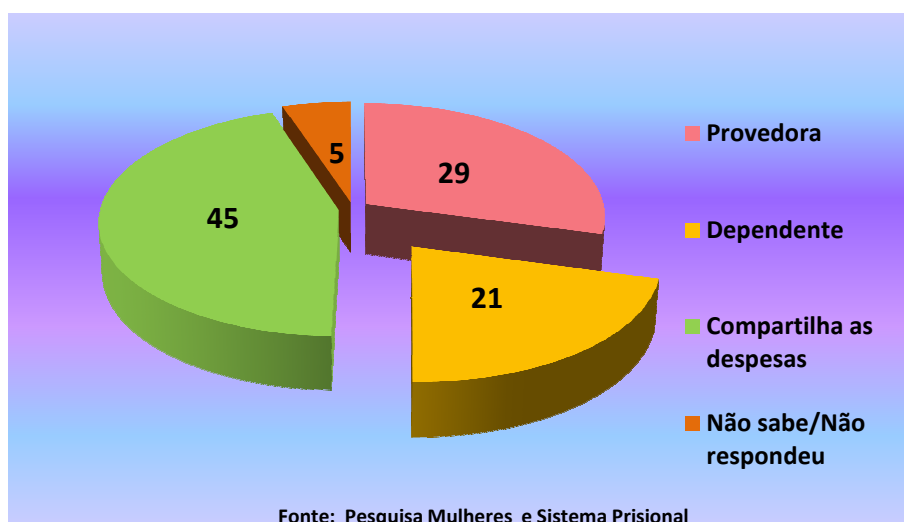


SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; BICALHO, Maria Gabriela Parenti; NONATO, Eunice Maria Nazareth; CAETANO, Cristina Salles; SOBRINHO, Juliana Souza; ROSA, Sabrina Ferreira. Gênero e currículo: olhares sobre a educação em espaços de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 159-176, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

A análise da condição dessas mulheres no que se refere à *contribuição para a composição da renda familiar*, apresentada no gráfico a seguir, mostra que: 21% (29 mulheres) inserem-se na condição de dependente; 29% (40 mulheres) são provedoras; e 45% (61 mulheres), compartilham despesas. Os dois últimos indicadores, juntos, totalizam 74%, (101mulheres) o que demonstra que elas são, em geral, importantes na manutenção financeira da família.

### Gráfico 3

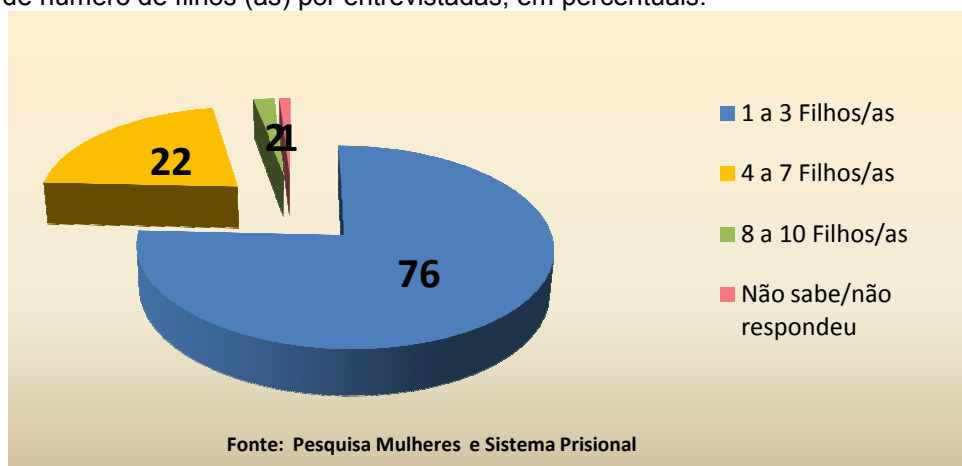
Participação financeira das Mulheres na estrutura familiar, em percentuais.



A situação em relação ao *sustento financeiro da família*, gráfico 3, se torna relevante quando constata-se que 78% (107 mulheres) têm filhos(as), sendo que um percentual considerável destas, 76% , (80 mulheres) têm até entre 01 e 03 filhos (as), como podemos conferir no gráfico 04.

### Gráfico 4

Média de número de filhos (as) por entrevistadas, em percentuais.



Os dados que selecionamos para análise relativos ao perfil social (idade, escolaridade, contribuição para a renda familiar, número de filhos/as) corroboram o que se tem discutido com relação à educação de mulheres da





EJA em pesquisas que contemplam as correlações de gênero e as que discutem a situação de mulheres aprisionadas (NOGUEIRA, 2003; GRACIANO, 2005; GRACIANO E SCHILLING, 2008; SOUZA, 2008; SOUZA e FONSECA, 2008, 2010; NONATO, 2010): um perfil jovem que indica trajetórias educacionais interrompidas, presença de mulheres não alfabetizadas, um grande número de mulheres com o Ensino Fundamental incompleto e a responsabilidade (às vezes solitária) pela manutenção e cuidados com os filhos e as filhas. Essas mulheres são, portanto, provedoras e na condição do aprisionamento delegam, em sua maioria, às suas mães a tarefa do cuidado com os/as filhos/as, a parentes e, até mesmo, pessoas conhecidas.

Sobre os sentidos da escolarização para as mulheres e os homens, no contexto do aprisionamento, estudos mostram que alunas e alunos da EJA fora do contexto prisional se mobilizam para o retorno à escola por motivações externas como inserção no mercado de trabalho, melhorias salariais, e também por motivações internas, como um ato de cuidado consigo mesmas, especialmente as mulheres (FONSECA, 2005).

Em pesquisa realizada sobre a educação no contexto prisional, Graciano e Schilling (2008) argumentam que a prisão em seus modos internos de organização e nas “múltiplas intervenções que fazem na escola, opera como obstáculo à concretização das atividades educativas. Apesar disso, as alunas atribuem à escola um valor que extrapola possíveis benefícios imediatos” (GRACIANO e SCHILLING, 2008, p. 127).

No encontro com as mulheres em situação de aprisionamento nas instituições campo da pesquisa, constata-se o valor da escola como possibilidade de remissão da pena, mas também, “que as alunas atribuem à escola um valor que não está vinculado à ideia de ressocialização ou reintegração, mas sim ao exercício de sua condição humana” (GRACIANO e SCHILLING, 2008, p. 121). Ou seja, “como uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuindo de ‘cuidar do outro’” (FONSECA, 2005, p. 49, aspas da autora), como podemos ler nos fragmentos a seguir, transcritos das entrevistas realizadas com as alunas da EJA.

*“Parei [de estudar] aos quatorze anos porque eu engravidei e eu num, não tinha mais condições de ir pra escola, né? ... não tinha com quem deixar o meu filho e eu tive que assumir toda uma responsabilidade de mãe, mas o meu sonho era voltar estudar”. (Ângela<sup>10</sup>, 21 anos e está concluindo o Ensino Fundamental na instituição prisional)*

---

<sup>10</sup>Os nomes são fictícios para preservar a identidade das pessoas envolvidas.



*“Entrei na escola eu tava com sete anos, aí eu fiz a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª. aí passei pra 5ª e saí da escola, parei de estudar, comecei trabalhar. (...)...aí eu comecei ver que não tava dano pra eu estudar à noite porque tava muito perigoso o bairro, eu parei de estudar. Aí passei só trabalhar durante o dia, porque minha filha tava bebê... depois envolvi com amigos que não devia, amigos que usava drogas e eu tenho meu arrependimento só que agora é tarde, né!” (Cândida, 30 anos, Ensino Fundamental incompleto)*

*“A gente era assim a cor negra foi muito discriminada na época de escola, né? Então os meninos mexia demais comigo, né? Me xingava de nega do cabelo seco. Então eu não dava continência não, continuava indo pra escola, porque isso acontece até hoje, né? É, eu ficava assim, né? Com vergonha de estudar, aí eu parei de estudar... não, não foi por isso, não. Devido o sofrimento, eu tinha que trabalhar, ajudar a minha mãe criar minhas, minhas irmãs e pra mim estudar eu não dava conta. Eu era nova ainda. Tinha o quê? Uns dez, doze anos então tinha que parar”. (Vilma, 40 anos, Ensino Fundamental incompleto)*

Recortamos, para ilustrar este artigo, as falas de Ângela, Cândida e Vilma, mas as questões da interrupção da trajetória escolar para ajudar no cuidado com irmãos menores, ou por ter que assumir, ainda adolescente, a condição de maternidade são constantes nas vidas das mulheres entrevistadas e ecoam, também, as razões dessa interrupção vivida por mulheres, alunas da EJA, como mostram os estudos nesse campo (NOGUEIRA, 2003; SOUZA, 2008, SOUZA e FONSECA, 2008, 2010).

Na análise desses dados, é importante ressaltar que no tocante à escolarização, o documento “Educação nas Prisões Brasileiras”, elaborado pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, apresenta um quadro preocupante sobre a situação das mulheres aprisionadas, pois “quase 80% das mulheres não têm o ensino fundamental completo” (CARREIRA, 2009, p.28). Por sua vez, observamos que nem sempre a educação se coloca como um direito efetivo: em uma das três instituições campo de investigação, não há oferta de EJA, embora exista público para essa modalidade educativa e o desejo das mulheres em estudar.

Nas leituras possíveis a partir dos dados sobre o perfil social dessas mulheres, e dos fragmentos das entrevistas que selecionamos para compor nossa análise, queremos ressaltar, além da questão do direito à educação, a centralidade dos cuidados e preocupações das mulheres com outras vidas que marcam a sua trajetória escolar. São as práticas de cuidado “com o outro” que impõem a necessidade da interrupção dessa trajetória antes da situação do aprisionamento, e que as levam à escolha do trabalho em detrimento da possibilidade de continuar os estudos porque, “o pai dela nunca tinha dado nada. O pai dela foi conhecer ela agora depois que ela já tinha feito





*nove anos. Agora que ele começou dar uma pensão, mais [sic] não é nada de mais” (Cândida).*

As preocupações com o cuidado atravessam os muros da prisão – e envolvem a questão de serem provedoras mesmo na situação de aprisionamento, o compartilhamento de despesas, em sua maioria, com a mãe e preocupações com o cotidiano da vida dos/das filhas, as quais nem sempre podem resolver:

*“Essa cadeia toda que eu tô pagando foi pra mim poder manter os estudo deles coisa que eu não tive oportunidade eu dei pra eles estudar, coisa que a minha mãe nunca teve condições de me dar eu dei pra eles, pra eles estudar, sempre foi muito bem vestido pra escola, muito bem arrumado pra não ter mesmo de sofrer o que eu sofri, né? E então foi onde que eles estudaram, né? Até animava eles pra ir pra escola, né? Meu menino abandonou a escola, largou, mas eu saindo agora vou ver se eu converso com ele, ele tem dezessete anos” (Vilma).*

*Cândida: - Eu falei pra minha mãe que não era pra eu renovar minha matrícula [na 5ª série], aí eu falei: “mãe eu não vou estudar mais”. Aí minha mãe: - “não, minha filha, estuda”. Oh, minha filha, estuda, por que é bom pra ser alguém na vida.*

*Cândida: - E a minha filha agora tem 14 anos e também não quer ir pra escola.*

*Pesquisadora: - Não quer?*

*Cândida - Aí eu mandei uma carta pra ela falando o mesmo que a minha mãe falou.*

Portanto, não é possível ignorar (ou silenciar) os atravessamentos de gênero nas práticas educativas escolarizadas no interior das instituições prisionais. Deste modo, ao se inserir a experiência da escolarização neste espaço de restrição e privação de liberdade, exclusivamente feminino, colocase também em evidência o currículo, visto que a “crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista” (SILVA, 2007, p. 91) tem forçado a consideração, nas pesquisas e discussões sobre o currículo, da questão “do gênero na produção da desigualdade” (ibidem, p. 91).

A fim de estabelecer essa reflexão, discutimos na próxima seção a questão currículo, como uma categoria que nos ajuda a compreender as experiências de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade.

## **OLHARES SOBRE O CURRÍCULO**

Para nossas discussões nesta seção, apresentamos um exercício de análise que toma como referência os projetos pedagógicos de duas



instituições prisionais e entrevistas realizadas com duas pedagogas que acompanham o processo educativo nessas instituições.

A partir das reflexões construídas no campo dos estudos de Gênero, compreendemos a prisão como um espaço generificado, uma instituição atravessada por “complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24). Esse espaço prisional generificado é retratado nos estudos de Nonato (2010), que mostra como prisões femininas funcionam aos modos de organização masculinos, e ecoam compreensões sobre lugares sociais de mulheres e homens.

É nesse espaço que o currículo compreendido por nós é “como um texto que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidas em relações de poder e tem efeitos sobre aquilo que nomeiam” (PARAISO, 2007, p. 94). O currículo produz, portanto, práticas, saberes e normalizações.

Dois questões orientaram a nossa análise do material empírico: *Que conexões se estabelecem entre a instituição prisional (com seus códigos e regras de conduta) e a escola (também com seus códigos e regras de conduta)? O que quer o currículo neste espaço?*

Na instituição A, um presídio feminino, a escola atende dentro dos muros a 80 mulheres, em 12 turmas de EJA (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo que o maior número de alunas se concentra nos anos Finais do Ensino Fundamental. Na instituição B, uma Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC, a escola atende, também dentro dos muros, a 18 mulheres em duas turmas de EJA (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental).

A análise dos projetos pedagógicos das duas instituições prisionais ecoa o ocultamento das correlações de gênero, que, de certo modo, perpassam o currículo escolar em todos os níveis e modalidades educativas (PARAISO, 1997; LOURO, 1999).

Apresentam-se como objetivos desses documentos: “educar para autonomia, para a liberdade possível em cada etapa da vida e para a autenticidade”; “inserção dos jovens e adultos no espaço escolar”; “fortalecimento da autoestima e afirmação da identidade como cidadãos de direitos e como seres produtivos e criativos”.

Em um dos documentos, há referência “a prática do educador” que deve considerar “diferenças de gênero, geração, etnias e estilo de vida”. Embora faça referência a essas diferenças, todo o texto desse documento é produzido sob a ótica do masculino. Assim, os objetivos dos documentos, os títulos, as seções, as orientações metodológicas tratam do “aluno, jovem e adulto da EJA”. Por esses documentos, a escola é convocada, de certo modo, a universalizar o sujeito da EJA e a ignorar as mulheres em situação de privação de liberdade, ao considerá-las como “jovens e adultos”, “clientela”, “sujeitos” e “educandos”.



Ao silenciar sobre as diferenças de gênero, esses documentos curriculares se propõem a produzir um modelo de sujeito “universal” e masculino – “o aluno da EJA” e reafirmam o gênero como um campo de silêncio do currículo formal (PARAISO, 1997). Essa realidade aparece nos relatos das responsáveis pelo acompanhamento das experiências educacionais nas duas instituições prisionais, ao afirmarem que os currículos vivenciados pelas alunas da EJA no sistema prisional não se diferenciam daqueles vivenciados por alunos e alunas da EJA em escolas regulares: “o currículo é o mesmo – o que muda é o horário”<sup>11</sup> (Clara – pedagoga da instituição A); “É o mesmo [currículo] da escola. A gente não tira nada, o único diferencial é o horário” (Laura – pedagoga da instituição B).

O currículo é também um espaço de tensões. Se por um lado, sobressai nos projetos pedagógicos o sujeito universal, “masculino”, por sua vez, nas práticas escolares, essa produção discursiva é tensionada pela produção de um feminino “maternal”. A maternidade comparece como elemento presente nas práticas escolares como decorrência “natural” em um espaço escolar habitado exclusivamente por alunas mulheres.

Encontramos ecos dessa produção discursiva nas explicações sobre as ausências das alunas às aulas – “às vezes, ela não tá em um momento muito bom apesar do acompanhamento com a psicóloga, fatores familiares, a mãe está doente, o filho está doente, o filho foi entregue para um abrigo” (Clara). Tal produção se apresenta também em explicações sobre os conteúdos a serem discutidos na escola:

*(não posso falar do dia das mães), elas sentem muito isso, porque tem a questão da ausência da família. Muitas vezes elas não têm visita, não têm contato com a família, são abandonadas. Por quê? – Ah! fui presa por conta do meu marido e o marido abandona. (Laura)*

Podemos ler ainda uma produção discursiva que demarca desigualdades de gênero nas referências feitas aos modelos de comportamento que se espera de uma mulher “presa”: “O comportamento delas já vem todo desestruturado. Então é isso que eu acho que elas reclamam [das regras], porque elas têm que manter uma pose que elas não têm” (Clara). Há, também, nesse currículo nuances de um discurso religioso que se apresenta nas práticas escolares como possibilidade de “salvação pelo crime cometido” – “na páscoa a gente trabalha mais essa questão da moral, da religião, sem defender culto” (Laura).

Ao silenciar as diferenças de gênero e ecoar o discurso da universalidade masculina, da maternidade como “próprio da mulher” e do comportamento que se espera das mulheres no contexto da prisão o currículo se reafirma “como um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2007, p. 97).

---

<sup>11</sup>Na instituição A, a carga horária diária de aulas é 2h e 30 minutos, durante os cinco dias da semana. Na instituição B, a carga horária diária é de 3h, durante os cinco dias da semana.



Esse artefato “apresenta um conjunto de saberes selecionado do repertório de conhecimentos disponíveis para serem ensinados a alguém que se deseja formar, educar, transformar, modificar, subjetivar” (PARAISO, 2007, p. 93). Assim, nas conexões que se estabelecem entre a instituição prisional (com seus códigos e regras de conduta) e a escola (também com seus códigos e regras de conduta) este currículo se propõe à remissão da pena pela educação: “ela é obrigada ir à aula, né? Porque elas recebem remissão de pena” (Laura).

Clara, ao relatar sua percepção a respeito do interesse das mulheres pelo estudo, pontua que a adesão à escola “é mais por remissão, por aproveitar essa oportunidade, ficar fora de cela. Então tem que ter um compromisso”.

*“Elas são orientadas, por serem duas horas e meia, a não fumar, a escola não permite que elas fumem durante o horário da aula. Elas são orientadas a levantar uma vez para ir ao banheiro ou uma vez para beber água. Porém, em alguns casos, isso não acontece. Que a gente acredita que em duas horas e meia a pessoa não vá três, quatro vezes ao banheiro” (Clara).*

Essas mulheres alunas são, no momento, mulheres “privadas de liberdade. Aqui dentro, elas têm que cumprir muitas regras. Regras da unidade, regras da escola” (Laura).

Esse é o currículo que se espera desta escola e que ecoa as vozes da lei, dos gestores dessas instituições, de juristas, de gestores educacionais, da sociedade enfim. Há que se transformar esses corpos em “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987) como nos mostram os excertos discursivos das entrevistas: “todo mundo é senhor...senhora”; “cabeça baixa, pede licença”; “mão para trás”; “fica sentado”; “horário de levantar”; “horário de dormir”; “horário de trabalhar”; “horário de tomar sol no pátio”; “horário e obrigação de frequentar as aulas”; “ficar de castigo” [presa na cela, sem ir a aula].

Na escola da prisão, segundo as entrevistas, a professora “deve ser contida”, “evitar certos assuntos”, “evitar trabalhar a realidade” [da vida fora da prisão e da vida na prisão]; “evitar discussões sobre o trabalho que faziam fora da prisão”:

*“A Beatriz [responsável pela vigilância] perguntou: Laura, professor tá rindo na sala de aula junto com as mulheres?” (Laura)*

*“É igual à questão do trabalho, muitas vezes, elas nunca trabalharam na vida com o vínculo formal. O trabalho que tem, qual que é a sua experiência? Roubo. Qual que é a sua experiência? Vender droga. Como [é] que eu vou trabalhar, sensibilizar para o trabalho? Sensibilizar para a cidadania?”*



*Sendo que elas chegam aqui sem documento de identidade, sem o documento, nome falso...” (Clara)*

O currículo é obrigado, assim, a evitar a vida de mulheres [e de homens], produzindo-se, deste modo, saberes e fazeres “infantilizados”. “Há essa infantilização na EJA. Mesmo pela demanda delas um pouco de fugir da realidade, acredito eu, existe essa infantilização. Então, realmente trabalhar com a realidade é complicado, porque a realidade desse público é diferenciada” (Clara).

Há mais de uma década, Marta Kohl de Oliveira (2001) apontou, como importante para a compreensão do processo educativo na EJA, a consideração da especificidade cultural das pessoas jovens e adultas que se constituem, sob certo aspecto, um grupo homogêneo no interior da diversidade dos grupos culturais em nossa sociedade. Essa homogeneidade encontra-se expressa em sua história de vida marcada pelo trabalho infantil, pela inserção precoce no mercado de trabalho, pela exclusão escolar, que, muitas vezes, se engendra a exclusão social.

As reflexões da autora permanecem atuais ao contemplarmos o perfil social das mulheres e as suas falas durante as entrevistas. Um currículo não pode “ignorar a vida” de mulheres (e de homens) no contexto de privação de liberdade. É preciso considerar que o reconhecimento desses sujeitos como alunas (e alunos) da EJA implica “transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Esses lugares não podem ser obscurecidos por outros lugares sociais ocupados pelos sujeitos e que conformam a sua condição de exclusão do convívio social e os colocam na condição de “encarcerados/as”.

Refletindo sobre os dados coletados nesta investigação incluímos, além dos campos definidos por Oliveira (2001), a necessidade de que o currículo transite pela condição do encarceramento e considere as diferenças e desigualdades de gênero – condições essas que, embora “evitadas” nos textos curriculares e nas práticas educativas, se instalam nesse espaço da sala de aula, que não pode se converter em uma “cela de aula” (LEME, 2007).

Nesta seção, buscamos discutir as relações entre gênero e currículo a partir dos dados da pesquisa. Como ressaltamos anteriormente, o currículo vivenciado nas propostas educativas das instituições pesquisadas silencia as condições das mulheres que nelas estudam, condições retratadas nos gráficos resultantes da análise dos dados do questionário e evocadas pelas falas das mulheres nas entrevistas.

Dessa maneira, ignora diferenças e desigualdades de gênero – que atribuem à mulher a responsabilidade “única pelo cuidado” no qual a maternidade é tomada como “prerrogativa e condição feminina”. Vivenciado no cotidiano da prisão, torna-se um currículo atento para a “minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 122).





Nesse sentido, esse currículo universal, e agora aprisionado pelos muros das instituições prisionais, deve regular os gestos, controlar o tempo, abrandar as vozes, aplacar os ânimos, produzir bons comportamentos, contribuir para a regeneração do crime e de quem o cometeu. Espera-se desse currículo vigilância, remissão e normalização.

### Considerações finais

No documento referência “A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas”, apresentado em abril de 2012, no Seminário Educação nas Prisões, realizado em Brasília, Sauer e Julião (2012) destacam como principais conquistas para a educação no contexto prisional a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos “e, por conseguinte, a alteração na Lei de Execução Penal que permite às pessoas presas diminuir a sua pena com base nas horas de estudo” (SAUER E JULIÃO, 2012, p 3).

Os avanços legais refletem as preocupações que temos acompanhado no Brasil, na última década, com o reconhecimento do direito à educação de pessoas jovens e adultas em situação de aprisionamento, por parte da sociedade civil, dos movimentos organizados em prol dos direitos humanos, de educadores, do sistema judiciário, de governos, de pesquisadores/as, etc. Tais preocupações têm se voltado, de modo bastante atento, para as mulheres em situação de privação de liberdade. Essa atenção se justifica pela constatação de uma tendência ao aumento significativo de mulheres nessa situação, segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2008), e pela baixa escolaridade dessas mulheres.

Nosso propósito neste artigo foi propiciar reflexões que contemplem alunas da EJA em situação de privação de liberdade, inserindo-nos, portanto, nesse cenário de preocupações e debates.

Ao traçarmos o perfil social dessas mulheres, evidenciamos questões de gênero que configuram a vida das mulheres, alunas da EJA, não só nesse contexto: o acesso e a permanência na escola, as preocupações com o cuidado que acompanham as mulheres, muitas desde criança, a condição de mães e a condição de provedoras. Ao buscarmos conhecer melhor essas mulheres, desejamos que a escola, que se coloca neste espaço, se abra para a vida de alunas [e alunos] da EJA.

Na compreensão da educação como um direito, destacamos a necessidade de garantia efetiva desse direito nas instituições prisionais: oferta da escola conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais; número de vagas que contemplem mulheres [e homens] “excluídas/os da escola” e a possibilidade efetiva de frequência às aulas. Com relação à opção pelo trabalho em detrimento da escola, observamos que muitas vezes as pessoas em situação de privação de liberdade “devem escolher” entre trabalho e



educação, e a “escolha” recai no trabalho, como constatamos em nossa incursão no campo de pesquisa.

A análise dos projetos pedagógicos provoca-nos a nos interrogarmos sobre como a produção discursiva da universalidade do “sujeito da EJA” presente nesses textos, bem como os aprisionamentos de uma escola que funciona em uma instituição prisional (com seus códigos e regras de conduta) ecoam e tensionam as práticas curriculares: nas relações docentes e discentes, nas relações das alunas entre si, nas formas de organização desse espaço, nas diferentes funções e sentidos da escolarização (para o sistema prisional e para as mulheres), enfim, em como o silenciamento das diferenças de gênero se ramifica nas múltiplas relações nesse espaço, se reafirma na produção de universalidades, na negação das diferenças e normalização das mulheres em situação de aprisionamento.

As reflexões que apresentamos apontam para as dificuldades da escolarização que acontece dentro dos muros da instituição prisional e para as conexões entre prisão e escola que, também, “encarceram” o currículo. Vale lembrar que o currículo reflete as lutas mais amplas da sociedade e não está restrito a uma única função social – escolarização. Ele é o produto de arranjos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, linguísticos e pedagógicos que em meio a tensões legitima saberes e estabelece “verdades” nos cenários da escola.

São várias as necessidades diagnosticadas no campo de pesquisa, como a garantia efetiva do direito à educação, por exemplo. Destacamos neste texto, uma que nos parece significativa que é a necessidade do enfrentamento deste recente campo da EJA no espaço prisional. Nesse sentido, ressaltamos que as discussões no campo do currículo, no campo da EJA e dos estudos de gênero ensejam lutas nos entrecruzamentos que se fazem.

Ao finalizarmos nossas discussões, indicamos que o campo da EJA tem se mostrado fértil de pesquisas que nos permitem compreender melhor os alunos e as alunas da EJA e podem nos propiciar reflexões que possibilitam ampliar nossos olhares sobre esses alunos e essas alunas no contexto do sistema prisional. Por sua vez, os estudos empreendidos nesta investigação apontam para a complexidade das relações entre gênero, sistema prisional e educação de pessoas jovens e adultas. Tal complexidade se explicita nas desigualdades de gênero historicamente instituídas e nas desigualdades educacionais também históricas. Desigualdades que se fundem em um contexto socialmente marginal: o contexto das instituições prisionais.

## Referências

BRASIL. Senado Federal. LEP: **Lei de Execução Penal** - Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 09/09/2010.



BRASIL. **Sistema Penitenciário no Brasil**: dados consolidados. Brasília, 2008. Disponível em: [www.portal.mj.gov.br/data/pages](http://www.portal.mj.gov.br/data/pages). Acesso em: 25/09/ 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA. Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br>. Acesso em: 06/04/ 2012.

ESPINOZA, O. **A Mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos** - Especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. (1969) **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v.4, 2006.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras – Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2007. p. 111-157.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MEYER, Dagmar E. E.; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo. R. M. Gênero, Sexualidade e Educação. "Olhares" sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. 27ª . **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2004.



NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio José (org.) **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-90.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. **Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social**. 2008. 198f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2010.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação de mulheres em situação de privação de liberdade. In: IRELAND, Timothy Denis (Org.). Educação em prisões. Brasília: INEP; Brasília: **Revista em aberto**, 2011, v. 24, n. 86, p. 127-140.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 12, Set/Out/Nov/Dez , 1999, p. 59-73.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Novos Leitores, Novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p.15-43.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 519-566.

PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.102, p.23-45, nov.1997.

PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó (SC): Argos, 2007.

PEREIRA, Andréia da Silva. A produção de textos na educação de jovens e adultos: questões sobre gênero e linguagem. **33ª Reunião anual da ANPEd**, Caxambu, 2010. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6208--Int.pdf>. Acesso em: 27/12/2012.

PEREIRA, Aurea da Silva. A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: d. Amélia e as memórias de escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, Natal, 2011. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1198%20int.pdf>. Acesso em 27/12/2012.

SAUER, Adeum Hilario; JULIÃO, Elinaldo Fernandes. A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas. Documento referência. **Seminário Educação nas Prisões**. Brasília/DF - CNE - 23 de Abril de 2012. Disponível em [portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/) Acesso em 12/12/2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.



SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 91-97.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e Matemática(s)** - Jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Relações de Gênero, práticas de cuidado e Educação de Pessoas Jovens e Adultas. In: **31ª Reunião anual da ANPEd**, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4457--Int.pdf>. Acesso em 27/12/2012.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 149 p.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília, DF: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. VI CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Marco de Ação de Belém**, 2009. Brasília, DF. Brasil, 2011. Disponível em: [http://forumeja.org.br/files/Belem\\_Final\\_es.pdf](http://forumeja.org.br/files/Belem_Final_es.pdf). Acesso em 24/09/2010.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. A prática da leitura literária de mulheres na EJA. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1207%20int.pdf>. Acesso em 27/12/2012.

Enviado em: 28/12/2012 Aceito em: 02/05/2013
---