


Educação de Jovens e Adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do Materialismo Histórico-Dialético

 Erlando da Silva Rêses*
Wallace Roza Pinel**

Resumo: O presente artigo, de cunho bibliográfico e documental, apresenta a possibilidade de utilização do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFD). O MHD figura-se como uma das principais epistemologias das teorias críticas sociais, tratando-se de descobrir as leis fundamentais que definem os modos de organização das pessoas em sociedade mediante a história. Grosso modo, as mulheres, na cultura latina, em cumprimento de pena restritiva de liberdade, afastam-se do estereótipo típico e rompem com o padrão esperado em relação ao comportamento social do gênero. O ensino nas prisões não está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como modalidade específica, mas como corolário da Educação de Jovens e Adultos. Diante do exposto, este artigo, analisa as relações históricas entre sociedade, sistema carcerário feminino brasileiro e educação, situando-as no contexto do MHD.

Palavras-chave: EJA. Sistema Prisional. Identidade social. Gênero.

Introdução

A linha marxista do materialismo histórico-dialético busca a superação do pensamento idealista-dialético do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). A dialética à luz de Marx surge como uma tentativa de dissolução da dicotomia e da separação entre sujeito e objeto. Para Pires (1997), no pensamento marxista,

a história é um processo de criação, satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas; é isso o que distingue o homem dos

animais, é necessário analisar a forma pela qual o homem reproduz suas condições de existência. (PIRES, 1997, p. 83)

No método do MHD, as categorias de essência e de aparência são tratadas dialeticamente de forma contínua – em contraste com a relação entre causa e efeito –, de modo a se retroalimentarem constantemente. Nesse contexto, o pesquisador é entendido como um ser social que interage com o objeto a ser pesquisado, sendo válida uma postura participante e opinativa na relação pesquisador-objeto.

* Erlando da Silva Rêses é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/PPGE.

** Wallace Roza Pinel é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/PPGE e professor de Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Na perspectiva do MHD, questiona-se a suposta “neutralidade científica” do pesquisador, visto que esse é também um ser construído historicamente e encontra-se ligado indissociavelmente a uma história e a uma concepção de vida, trabalho e educação singulares; fatores que influenciam diretamente sua observação epistemológica, ontológica e gnosiológica do objeto pesquisado.

Ainda, consoante o MHD, o modo e as estruturas da produção estão ligados indissociavelmente às concepções ontológicas de ser humano, de trabalho e de educação, que tomam como permanente a luta de classes nas relações sociais na sociedade capitalista. Para Ciavatta (2009), a relação entre trabalho e educação é assim entendida:

no caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico-dialético, em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade. (CIAVATTA, 2009, s.p.)

Diante disso, se faz necessária a conexão entre o MHD e a história política do país, especialmente a do período da ditadura militar, iniciada em 1964 e perdurando até os anos 1980. Na época do golpe militar, o mundo dividia-se em duas grandes matrizes ideológicas e políticas do pós-guerra, conhecidas como “guerra fria”: de um lado, o capitalismo estadunidense em contraposição ao socialismo soviético. Historicamente, as consequências dessa “guerra” tiveram eco não apenas na política mundial, mas também na economia, no trabalho e na educação.

Neste contexto, especialmente após a promulgação do AI-5 (Ato Institucional nº 5), oficializou-se, entre outros, a perseguição ideológica aos pensadores, pesquisadores e professores que adotavam as teorias marxistas em sua práxis educativa, marginalizando uma geração de teóricos e pensadores que pensavam de forma crítica a educação brasileira, levando à prisão ou ao exílio personalidades como Paulo Freire, Frei Betto, Álvaro Vieira Pinto e outros expoentes do pensamento crítico.

Para Gamboa (1998), apenas no final da década de 1970 e início da década de 1980, começam a surgir novas pesquisas baseadas no MHD:

No segundo período (1977-1980), aparecem as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico, chegando a representar 16% das pesquisas produzidas na área da filosofia da PUC-SP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP. (GAMBOA, 1998, p. 138)

Com o processo de reabertura política, especialmente após a

Constituição de 1988 – que assegurou a liberdade de expressão como garantia fundamental –, começam a emergir significativamente nas Universidades, sobretudo nos cursos de pós-graduação, pensadores que utilizaram o MHD como método de pesquisa para a educação brasileira de forma sistemática.

Podemos destacar, na Pedagogia Histórico-Crítica, alguns expoentes na utilização e na divulgação desse método, a saber, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, os quais, em suas obras, solidamente construíram o alicerce epistemológico, ontológico e gnosiológico necessário à consolidação do MHD na pesquisa educacional e pedagógica brasileira. Essa perspectiva se constituiu numa das principais teorias epistemológicas críticas e anti-hegemônicas à ordem educacional e liberal vigente, fortalecendo a luta pela educação pública, em seus diferentes níveis, como o direito dos grupos excluídos da ordem capitalista em vigor.

Contexto histórico e seletividade penal no Brasil

De modo a se buscar uma melhor compreensão do período atual nas políticas punitivas de restrição e privação de liberdade impostas às mulheres, se faz necessária uma regressão ao início da construção histórica dos esquemas punitivos, ainda no Rio de Janeiro na época colonial – então Capital do Brasil – e uma breve recuperação histórica até os dias de hoje. Esse processo dialético é uma das estratégias do próprio MHD, que visa oportunizar a correlação dos processos históricos-políticos-econômicos com os fenômenos sociais atuais.

Segundo Benjamim (1985, p. 223), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência”. Dessa forma, utiliza-se uma das categorias do MHD: a historicidade.

Durante o período colonial, as cadeias não eram demasiadamente importantes dentro dos esquemas punitivos idealizados pelas autoridades imperiais. Os castigos se aplicavam por meio de outros meios punitivos, como execuções públicas, açoites, trabalhos forçados ou o desterro (MAIA, 2009).

Com o crescimento vertiginoso da então capital brasileira, o Rio de Janeiro, sob a influência de ideias progressistas e, principalmente, tendo por objetivo inequívoco o controle social sobre a população marginalizada, surgem os primeiros manifestos a favor de uma reforma prisional e da construção de uma penitenciária nos moldes da Revolução Industrial.

No Brasil Colônia, não havia separação por sexo nas cadeias da capital, sendo a condição social e a etnia as principais classificações que distribuíam as apenadas. Inicialmente, às mulheres negras que cumpriam sua pena era reservado o calabouço, sendo o aljube¹ reservado às mulheres não escravas. Porém, a organização dos espaços destinados às mulheres em cumprimento de pena era pouco ortodoxo e displicentemente pensado, sendo, na prática, as mulheres encaminhadas para onde restassem vagas, ainda que em condições sub-humanas.

Para Araújo (2009), o aljube assim era descrito:

contava com nove celas distribuídas em três andares, sendo um deles ao nível da rua. Havia ainda as celas femininas e as enfermarias divididas por sexo. Os leitos das enfermarias eram fatais aos doentes. Poucos recuperavam a saúde, quase todos envenenados pelo ar insalubre e pestífero da enfermaria passavam do leito da doença para o leito da morte. Durante mais de quarenta anos, o Aljube serviu de depósito de criminosos, escravos e livres, libertos e militares, homens e mulheres. Havia confusão de crimes, de idades, de sexos e de condições. (ARAÚJO, 2009, p. 115)

Visando, sobretudo, à manutenção da “ordem social”, em 1850, após dezesseis anos do início das obras, por meio do Decreto nº 677, inaugurou-se a primeira penitenciária da América Latina: a Casa de Correção do Rio de Janeiro, seguindo – ao menos intencionalmente – o modelo auburniano², com “tranca” à noite e trabalho diurno.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, notadamente Chile (1856), Peru (1862), Equador (1874) e Argentina (1877), ocorreu tardia e vagarosamente a substituição dos modelos punitivos, sob ideais abolicionistas. Desse modo, introduzia-se a privação da liberdade como punição, gradualmente abandonando-se o suplício das condenadas, ao menos formalmente.

Até a segunda metade do século XX, não se alterou o perfil das presas brasileiras, sendo forte a presença de mulheres consideradas “vadias” no sistema carcerário, composto principalmente por condutas ilícitas ligadas aos costumes.

A partir da década de 1960, sob a égide de uma postura política repressiva dos Estados Unidos da América – iniciada após o retorno dos soldados em guerra no Vietnã – conhecida como Guerra às Drogas, aumentou-se exponencialmente o número de mulheres presas, agora sob o rótulo do crime de tráfico e de cultivo de drogas, sendo essa a principal causa de detenção de mulheres nos países latino-americanos até os dias de hoje.

A guerra às drogas não é propriamente uma guerra contra as drogas.

Não se trata de uma guerra contra coisas. Como quaisquer outras guerras, é sim uma guerra contra pessoas: os produtores, comerciantes e consumidores das arbitrariamente selecionadas drogas tornadas ilícitas. (KARAM, 2013, p. 4)

Para Gaudad (2015), gradualmente, culturas tradicionais como açúcar, café e algodão foram substituídas pela produção de narcóticos, inicialmente destinados ao comércio exterior, principalmente Europa e Estados Unidos da América; e posteriormente ao abastecimento interno dos mercados locais emergentes. Assim, proporcionalmente nessas regiões, o encarceramento de mulheres deu-se em números maiores que a prisão de homens; e isso tem ocorrido de forma paradoxal, tendo em vista a maior presença e incorporação de mulheres às economias latinas, assim como uma expansão do uso e consumo de drogas nesses países.

O aprisionamento feminino aumentou consideravelmente, tendo, inclusive, ocorrido mais intensamente que o encarceramento masculino em termos proporcionais. É bastante significativo que o crescimento da privação de liberdade das mulheres está profundamente ligado à ampliação da demanda e à oferta de drogas, à criação e modificação de leis sancionadoras das mesmas, bem como à recente presença e atuação de mulheres na produção, na venda e na distribuição destas substâncias criminalizadas. (GAUDAD, 2015, p. 11)

Para Pinel (2015), mulheres na cultura brasileira e latina que praticam delitos afastam-se do estereótipo tipicamente feminino, rompendo o padrão esperado em relação ao comportamento social de gênero, transgredindo o paradigma social construído ao longo de séculos de dominação cultural e social masculina sobre o papel da mulher na família e na sociedade. O crime não é visto como atividade feminina, negando-se, mesmo no cárcere, a condição de sujeitas autoras de sua história.

Educação nas prisões e gênero

A Constituição Federal, no seu artigo 205, garante a oferta da Educação Básica. Porém, sob o aspecto legal, o ensino nas

Tabela 1: Mapa do Encarceramento – Jovens do Brasil

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Analfabeto	5,8	7,3	8,2	7,5	6,3	5,7	5,6	5,4
Alfabetizado	27,8	18,1	14,4	12,3	11,9	12,7	12,3	12,5
En. Fund. Incompleto	41,1	45,2	44,8	45,6	46,4	45,8	45,7	45,3
En. Fund. Completo	11,5	13,0	12,0	12,7	12,6	12,0	12,4	12,2
En. Médio	12,8	14,3	16,1	18,5	18,0	18,1	18,7	18,7
En. Superior	1,0	1,2	1,4	1,4	1,1	1,1	1,2	1,2
Pós-graduação	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não informado	0,0	0,9	3,1	1,9	3,7	4,6	4,1	4,7

Fonte: Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015.

instituições prisionais não guarda abrigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) como modalidade específica de ensino, interpretando-se como pertencente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Mapa do Encarceramento – Jovens do Brasil (2015), nos dados sobre a escolaridade da população carcerária, percebe-se que parte dos sujeitos em cumprimento de pena não completou sequer o Ensino Fundamental.

No Distrito Federal, segundo dados da pesquisa do Censo Escolar (2013) foram efetivadas 51.478 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Destas, 1.554 são de indivíduos em cumprimento de penas restritivas ou privativas de liberdade, matriculados em seis unidades prisionais, uma delas sendo a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFD). Estatísticas indicam que, no Distrito Federal, apenas 13,7% das(os) encarceradas(os) tinham acesso a atividades educacionais, número pouco superior à média nacional (INFOPEN, 2014, p. 116).

Tabela 2: Apenados(as) com acesso a atividades educacionais

	ESTUDANTES	TOTAL	PERCENTAGEM
DF	1.824	13.269	13,7%
Brasil	38.831	364.580	10,7%

Fonte: INFOPEN, 2014.

Apenas no início da segunda década do século XXI, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 de 19 de maio de 2010, surgem diretrizes nacionais específicas para a educação no regime de privação de liberdade, acompanhada do Decreto nº 7.626/2011, que incluiu o plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional.

Ainda em 2011, acompanhando as políticas que buscavam uma maior articulação entre a criminologia e a garantia de direitos individuais por meio do incentivo à educação de populações em cumprimento de pena, por meio da Lei nº 12.433 de 24 de junho de 2011, é garantida à mulher e ao homem em cumprimento de pena a remissão através do estudo. Dessa forma, equipara-se a educação ao trabalho, de modo a fazer diminuir um dia do total da pena por cada três dias em sala de aula ou em atividade laboral.

No Distrito Federal, as mulheres em situação de privação de liberdade e em cumprimento de penas do regime semiaberto são recolhidas na Penitenciária Feminina do Distrito Federal, conhecida popularmente como Colmeia, localizada na cidade do Gama. Uma instituição carcerária mista – em contrariedade com as recomendações internacionais, que indicam a separação total de gêneros nos ambientes carcerários –, abrigando homens, em cumprimento de medidas de segurança na Ala de Tratamento Psiquiátrico e mulheres em cumprimento de pena, em diferentes alas que não se comunicam entre si.

As mulheres presas dessa unidade prisional contam com um Núcleo de Estudo (NE), onde estão instaladas as salas de aula que oferecem a EJA em seus três segmentos, sendo essas

aulas ministradas por professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A educação profissional é proposta por meio de oficinas que oferecem, com relativa regularidade, os cursos de enfeites PET, costura industrial, artesanato e, eventualmente, cursos de estética e cabelo. Os referidos cursos são ministrados por instrutores voluntários ou contratados por empresas particulares que as empregam durante o cumprimento da pena. Ainda que não sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o trabalho nas oficinas deve ser remunerado, não podendo a remuneração ser inferior a três quartos do salário mínimo.

As presas contam ainda com uma biblioteca, que possui acervo literário disponível, sem acesso a computadores nem Internet.

Segundo GAUDAD (2015),

o fato de participar de alguma oficina profissionalizante ou da escola é visto como um benefício muito positivo pelas presas, porque as ajuda a sobreviver melhor na penitenciária, uma vez que o tempo parece passar mais rápido e se torna menos improdutivo para elas, além de oferecerem a remissão da pena. (GAUDAD, 2015, p. 134)

O interesse nos estudos de gêneros representa uma mudança de ênfase para a inclusão das dimensões sociológicas no processo de ensino-aprendizagem (ASSIS, 2013). Assim, a discussão sobre a identidade das mulheres em cumprimento de pena que trabalham e estudam deve procurar entender sua trajetória sob diferentes vivências, visto que a questão do sistema prisional feminino no Distrito Federal “não pode ser analisada isoladamente ou fora do contexto social. É necessário considerar sua história, seus grupos, seu pertencimento e suas significações” (RÊSES, 2015, p. 13).

Considerações finais

Frigotto (2001) entende que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais que reduzem o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia a meras propriedades privadas e valores de troca. Isso leva à conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos de uma vida digna ou da possibilidade de ser ator de sua radical transformação.

Reconhecendo-se a atuação de uma multiplicidade de fatores em determinado momento histórico, entende-se que há uma carência no Brasil e no Distrito Federal de avanços no que diz respeito a uma metodologia pedagógica específica para a implementação de políticas educacionais no sistema prisional. Essa carência se mostra especialmente em relação à formação profissional de mulheres no cumprimento de pena restritiva ou privativa de liberdade que possam almejar sua emancipação social, rompendo o estigma social e, principalmente, a formação subalternizante oferecida a elas.

Mesmo com os avanços históricos ao longo do tempo, a precariedade das condições carcerárias no Brasil é tamanha que, mesmo para a sociedade civil organizada e para o Ministério Público, a defesa pelo direito à educação e ao trabalho das mulheres presas ficam relegados ao segundo plano.

As organizações que atuam na defesa dos direitos das pessoas encarceradas, diante de tantas outras demandas e violações no interior da prisão, terminam por atuar na defesa dos direitos civis, relativos à garantia da integridade física e mental daquelas pessoas. Aquelas que se dedicam a reivindicar ensino público de qualidade não incluíram a educação na prisão no seu repertório. Sobre o tema, parece haver concordância entre organizações civis e Estado, não há negação explícita do direito, mas também não há esforços em precisar, no caso da sociedade civil, e viabilizar, por parte do Estado. (GRACIANO, 2010, p. 114)

Diante do exposto, a mesma sociedade que clama por penas mais severas e pelo cumprimento integral das penas em regime fechado, parece não se importar com direitos básicos fundamentais daquelas pessoas duplamente condenadas; à pena de prisão e ao estigma social após o encarceramento.

Entendemos que o encarceramento em massa de populações excluídas não pode ser um meio de mediação de conflitos, tendo em vista que o sistema carcerário e seus elementos são parte integrante da ordem social vigente – com direitos e deveres. Lembramos que todos os indivíduos, em maior ou menor grau, estão sujeitos ao afastamento do convívio social em liberdade, podendo ser submetidos ao cárcere em algum momento de suas vidas.

Pode ser que o presente trabalho facilite a denúncia do seletivismo dos sistemas de justiça e penal e a exigência de transformação destes, os quais afetam a vida não só de todas as pessoas que já sofreram algum tipo de criminalização e das que estão presas, mas de todas/os nós que (ainda) estamos do lado de fora. Afinal, o referido sistema coloca a todas/os em possibilidade direta (mesmo com intensidades diferentes) de um dia serem as/os próximas/os aprisionadas/os, além de cultivar a crença na punição como forma única e última de lidar com conflitos sociais. (GAUDAD, 2015, p. 34)

Cabe à sociedade civil, junto às autoridades públicas, atuar de forma direta, exigindo por parte do Estado o cumprimento das leis vigentes, especialmente no tocante à oferta obrigatória da Educação Básica e à oferta da educação profissional. Esses atores sociais devem procurar melhorar as condições das presas, quer seja durante o cumprimento da pena, quer seja após o cumprimento, quando de sua liberdade, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho e rompendo – em conjunto com políticas sociais adequadas –, um ciclo social de negligência, violência, abandono e ausência de políticas adequadas para mulheres em vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO Carlos Eduardo M. de. Entre dois cativados: escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro 1790 - 1821. In: MAIA, Clarissa; SÁ NETO, Flávio. História das prisões no Brasil. Rocco: Rio de Janeiro, 2009.
- ASSIS, Rogério Emiliano de. Identidade, investimento e comunidade imaginada. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília (UnB), 2013.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: sobre o conceito de história. Brasiliense: Campinas, SP, 1985.
- BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. 2014.
- _____. Mapa do Encarceramento – Os Jovens Do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2015.
- CIAVATTA, Maria, 2009. Dicionário da educação profissional em saúde. Disponível em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> Acesso em: 27 set., 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. UERJ: Rio de Janeiro, 2001.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Praxis: Campinas: 1998.
- GAUDAD, Ludmila. Mulas, olheiras, chefas & outros tipos: heterogeneidade nas dinâmicas de inserção e permanência de mulheres no tráfico de drogas em Brasília/DF e na Cidade do México. Tese de Doutorado. ICS. Universidade de Brasília (UnB), 2015.
- GRACIANO, Mariângela. A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP), 2010.
- KARAM, Maria Lúcia. Drogas dos perigos: da proibição à necessidade de legalização. LEAP Brasil: São Paulo, 2013.
- PINEL, Wallace. Educação Profissional: Um olhar sobre as oficinas profissionalizantes da PFD. SuperUni. v.7. 2015
- PIRES, Marília. O materialismo histórico dialético e a educação. Interface, v.1, n.1, 1997.
- RÊSES, Erlando. De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Paralelo 15: Brasília, 2015.

NOTAS

- 1 Prisão ou cárcere provisório, aposento sem luz nem ar, segundo o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0.
- 2 Termo de origem estadunidense, derivado do nome da penitenciária de Auburn, situada na cidade de Nova York.