

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

HELEN HALINNE RODRIGUES DE LUCENA



... “É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”: Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano

JOÃO PESSOA-PB
2014

HELEN HALINNE RODRIGUES DE LUCENA

... “É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”:
Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os
desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do
sistema penitenciário paraibano

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal da Paraíba, em cumprimento aos
requisitos necessários à obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis
Ireland

Coorientadora: Prof. Dra. Manuela Ivone
Cunha

João Pessoa
2014

L935e Lucena, Helen Halinne Rodrigues de.

É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!: interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano/ Helen Halinne Rodrigues de Lucena.- João Pessoa, 2014.

323f. : il.

Orientador: Timothy Denis Ireland

Coorientadora: Manuela Ivone Cunha

Tese (Doutorado) - UFPB/CE

1. Educação popular. 2. Mulheres - experiência prisional.
3. Aprendizagens biográficas. 4. Reintegração social.
5. Reincidência.

UFPB/BC

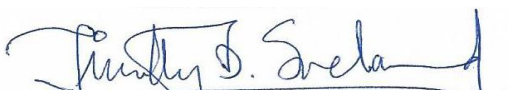
CDU: 37.018.8(043)

HELEN HALINNE RODRIGUES DE LUCENA

... “É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!”: Interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano

Aprovada em 25 /04/2014

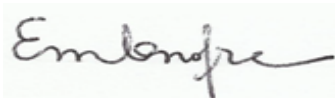
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy D. Ireland
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientador



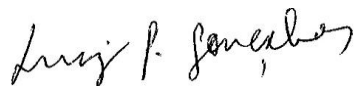
Profa. Dra. Manuela Ivone Cunha
Universidade do Minho
Coorientadora



Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Examinadora externa



Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
Universidade Federal Fluminense – UFF
Examinador externo



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador interno



Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador interno

Dedico,

Aos meus pais, João e Joana, a quem eu devo tudo que sou.

AGRADECIMENTOS

Em algumas situações e experiências que vivemos é fundamental poder contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas. Para realizar esta tese, pude contar com várias. A essas pessoas prestarei, com poucas palavras, os meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus amados e queridos pais, João e Joana, pelas suas existências em minha vida, e pelo esforço, incentivo, preocupação, orações e apoio doados gratuitamente durante toda a vida e nessa jornada acadêmica de maneira mais intensa.

Aos meus irmãos e irmãs: Ricardo, Rodrigo, Hallane e Hamanda e aos meus sete amados e queridos sobrinhos, que ao longo dessa jornada me apoiaram e souberam compreender as minhas ausências. Também pelo amor e respeito que me dedicaram.

Aos demais familiares (tios, tias, primas e primos), e, de maneira especial, à minha avó Alzira Martins, à minha tia Socorro Rodrigues e ao seu filho Augusto Rodrigues (meu querido afilhado), pelas orações constantes, palavras de incentivo e pelo carinho e amor sempre demonstrados neste e em outros momentos da minha trajetória de vida.

À Maliu pelas constantes e gratuitas orações para mim direcionadas para o alcance do êxito desta jornada acadêmica.

Às queridas amigas Ceíça Miranda, Quézia Flor, Alba Lúcia, Alexsandra Carvalho, Giovanna Barroca, Aurília Coutinho, Patrícia Santos, Arilu Cavalcante, Christiane Abath e outras, pelas palavras de força e incentivo nos momentos mais difíceis da produção deste trabalho, e principalmente pelas orações, momentos de descontração e conversas informais muito importantes nesta caminhada.

À amiga, Eliete, que tive a alegria de conhecer durante o encaminhamento das ações para a realização do estágio de doutorado em Portugal e com quem compartilhei maravilhosos momentos durante esta experiência acadêmica, pela amizade construída nesse processo e pelas contribuições oferecidas a este trabalho.

Aos colegas do doutorado, e, de modo especial, às amigas Eula e Roseane e ao amigo Lucas, pelos momentos de trocas de experiências e aprendizagens as mais diversas compartilhadas nesta trajetória acadêmica e pelo carinho das suas amizades.

À amiga Fabrícia e à sua família, por quem tenho um demasiado apreço e carinho, que me apoiaram neste processo de doutorado de muitas maneiras, sobretudo com orações, partilhas, momentos de distração e contribuições efetivas para as reflexões e redação desta tese.

Aos que fazem o Programa “Sorrindo Pra Vida”, da TV Canção Nova, pelas palavras de fé e esperança direcionadas, as quais fizeram toda a diferença nos momentos mais difíceis da escrita desta tese.

À equipe de gestoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Barroso (João pessoa-PB) onde trabalho como Supervisora Escolar, que se dispôs a reorganizar meus horários de expediente na fase final de construção desta tese. A ela e aos queridos professores/as e funcionários/as desta escola agradeço imensamente pela torcida e orações.

Aos amigos e amigas queridos/as que conheci em Braga e em viagens pela europa (Ana Dória, Lia, Juliana, Karla, Eduardo, Adriana, Wilde, Gisele Fonseca, Michelly e Filipe, Renata, Tania, Ana Paula, Edmara, Carlos e Marly, Isa, Karine, Fabiane, Cláudia, Liliane Brito, Lília, Aline, Marília, Filipe Silva, Jaime, Jorge, Vanessa, Ana Filipa, Danifo, Rafaella Leão, Julce, Lucas, Priscila, Ane, Deborah, Deividy, Helvio, Leandro, Marcyele, Pryscylla Komora, Rafaela Bobato, Tereza, etc.) pelos maravilhosos momentos compartilhados, tornando a experiência do doutorado sanduiche ainda mais enriquecedora e proveitosa.

A Helder Ribeiro, que eu tive a grata surpresa e alegria de conhecer em Portugal, pelo carinho e afeto demonstrados em ações concretas durante o estágio de doutorado naquele país e depois do meu retorno ao Brasil. Por suas palavras sempre carinhosas e pelas contribuições efetivas oferecidas a esta tese. Agradeço ainda pelos momentos e encontros felizes compartilhados.

Ao querido Professor Timothy D. Ireland pelo privilégio de tê-lo como meu orientador, por todo apoio, atenção, paciência, orientações teóricas e metodológicas dedicadas em favor da construção desse trabalho. Também pela sua simplicidade nos diversos momentos convvidos neste período de escrita da tese e pela confiança demonstrada em cada leitura do trabalho, posturas que para mim foram fundamentais para avançar neste processo.

À Professora Manuela Ivone Cunha pela maneira simpática e direcionadora como me acolheu na Universidade do Minho e na cidade de Braga e por todas as ricas e importantes contribuições oferecidas a este trabalho.

À Professora Emília Prestes, a quem eu devo muito pelos conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo da vida, e por quem eu tenho um extremo carinho e respeito e sei que esteve torcendo pelo êxito da minha trajetória no doutorado.

Aos funcionários do PPGE, de modo especial à querida Rosilene Ribeiro, Samuel Rocha e Dona Graça, pela atenção e por todas as contribuições, diretas e indiretas, oferecidas nesta trajetória acadêmica.

Aos componentes do grupo de extensão Programa Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e Cidadania - projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba do qual fizemos parte em 2013, pelo carinho e amizade conquistados durante o trabalho desenvolvido junto às reclusas do presídio feminino de João Pessoa.

Aos Professores Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, Elionaldo Fernandes Julião, Charliton José dos Santos Machado, e às Professoras Doutoradas Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Elenice Maria Cammarosano Onofre, pela disponibilidade em fazer parte da banca examinadora deste trabalho, contribuindo e oferecendo importantes orientações, críticas e sugestões.

Aos demais professores do PPGE/UFPB, pelas contribuições, conversas e orientações informais oferecidas a este trabalho e que representaram um importante apoio à minha formação acadêmica, bem como pela amizade construída ao longo dessa trajetória.

Aos trabalhadores penitenciários e aos demais sujeitos que contribuíram com a minha pesquisa.

Às mulheres egressas e reincidentes desse estudo, pela disponibilidade em se fazerem sujeitos desta pesquisa narrando suas histórias, pela atenção que me dedicaram.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que viabilizou a realização deste trabalho através do incentivo e apoio financeiro.

E, finalmente, a Deus, por tudo que tem me proporcionado nessa jornada da vida, me dando a coragem, garra e saúde necessárias para buscar e alcançar os meus objetivos.



Uma flor por trás das grades

Minhas amigas companheiras,
Não precisamos nos conhecer,
Basta apenas que nos respeitemos,
E aprendamos a sobreviver.

Não importa sua culpa,
Pobre, rica, não interessa,
Aqui todas somos iguais,
Cada uma sabe se presta,

O que vivemos por aqui serve para aprender,
A dar valor às pequenas coisas,
Que lá fora fazíamos questão de esquecer.

A justiça nos pôs aqui,
Mas só Deus vai nos julgar,
Estamos aqui só de passagem,
Mas a nossa liberdade vai chegar.

Reclusa do Presídio Feminino de João Pessoa

RESUMO

Esse estudo se propôs a refletir as experiências e aprendizagens (re)construídas no cárcere por egressas e reincidentes do sistema prisional da Paraíba. Focalizamos nosso interesse na compreensão dos sentidos biográficos que elas atribuem a essas aprendizagens no processo de reinserção social. Grosso modo, realizamos uma reflexão analítica sobre o caráter multifacetado da prisão, particularmente, no que se refere ao conjunto de aspectos que contribuem para o desencadeamento de aprendizagens, em suas dimensões sociais (que ocorrem nos processos formais, não formais e informais de aprendizagem) e individuais (que agregam a dimensão subjetiva). Partimos do pressuposto de que os espaços de privação de liberdade embora possuam uma peculiaridade antieducativa, dada à estrutura interna problemática que apresenta (com marcas de autoritarismo, rígida rotina, superlotação, etc.), se constituem em *lócus* de múltiplas aprendizagens - sejam as extraídas dos campos da vida anterior (família, trabalho, lazer, etc.), que apesar de serem recriados na prisão, não as anulam nem as substituem, permanecem como referentes para os reclusos e são produzidas nesse contexto como alternativa para lidar com as experiências de privação, próprias do encarceramento, e como estratégia para abreviar a pena. O ponto de partida para essa abordagem foram os resultados da investigação desenvolvida no mestrado, que, de um lado, constatou a forte relação entre as aprendizagens biográficas de mulheres e os motivos que as conduziram ao encarceramento e de outro, revelou as diversas possibilidades de aprendizagens (não apenas aquelas ligadas ao crime) existentes na prisão, embora pouco percebidas e consideradas nos processos educativos ali presentes. Estes resultados suscitaram o questionamento chave desta tese, qual seja: se as aprendizagens adquiridas ao longo da vida - por intermédio das experiências de socialização, foram propiciadoras da entrada dessas mulheres na prisão, o que dizer delas quando somam a essa bagagem de experiências e aprendizagens (marcadas pela negação de direitos humanos básicos) um novo repertório de aprendizagens ligado às experiências de dominação e subjugação próprias do contexto prisional, e ao mesmo tempo ao desejo ontológico de liberdade? O interesse por compreender como um grupo de mulheres egressas e reincidentes reconduzem suas vidas após vivenciarem a experiência da prisão nos aproximou da perspectiva teórica-metodológica da *biograficidade* (ALHEIT e DAUSIEN, 1996, 2000, 2007). Com base neste enfoque teórico-metodológico foi que analisamos os sentidos atribuídos por essas mulheres, às aprendizagens produzidas e/ou reelaboradas na prisão, no processo de reinserção na sociedade. Das análises de suas narrativas, depreendemos que as aprendizagens que prevalecem na construção de suas biografias, enquanto estão na prisão, são aquelas que urgem como necessárias para a sobrevivência dentro dela. Em todos os casos narrados o aprender a conviver se colocou como uma condição indispensável nesse contexto. Além disso, ficou claro que as experiências e aprendizagens trazidas de outros campos da vida anteriores a prisão (na esfera da família, da escola, do trabalho, das relações amorosas, da religião, etc.) ao serem adicionadas a estas sociabilidades carcerárias podem resultar tanto em continuidades como em rupturas e descontinuidades no plano biográfico pós-prisional. Mas isso também dependeu dos sentidos subjetivos atribuídos às aprendizagens desse contexto. Portanto, a reunião destas sociabilidades com as subjetividades ajudaram essas mulheres à construção de velhas ou de novas posturas na sociedade, sinalizando a emolduração de biografias prisioneiras e de biograficidades. Por sua vez, defendemos que para ampliar as chances dessas mulheres (com experiência prisional) de emoldurarem suas biografias em direção à reintegração social, desvinculadas das biografias prisioneiras (ligadas à reincidência), além de ser necessário ampliar as possibilidades de aprendizagens no cárcere (por meio de ações educativas formais e não formais efetivas), também se faz necessária a valorização das

experiências e aprendizagens informais (aprendizagem da convivência) nos processos formativos existentes nesse contexto. Conclui-se, por fim, que a reintegração social da população feminina encarcerada, traduzida na emolduração de biograficidades, depende tanto da articulação entre as diferentes formas de aquisição de aprendizagens (formais, não formais e informais) provenientes da prisão; como da educação da sociedade para o alcance deste propósito ao aceitá-las de volta.

PALAVRAS CHAVES: Experiência prisional, Aprendizagens biográficas, Reintegração social, Reincidência.

ABSTRACT

In this study we proposed to reflect on the experiences and learning (re) constructed in the prison by female ex-prisoners and recidivists from the penitentiary system in the state of Paraíba. We focus our attention on understanding the biographical meaning which they attribute to that learning in the process of social reinsertion. In general terms, we developed an analytical reflection on the multifaceted character of the prison, and in particular on that which refers to that set of aspects which contribute to triggering off this learning in its social dimensions (which take place in formal, non-formal and informal processes of learning) and individual dimensions (which aggregate the subjective dimension). We start from the hypothesis that although the spaces of privation of liberty possess an anti-educational peculiarity, given their internal problematic structure (with marks of authoritarianism, rigid routine, overcrowding, etc.), they also constitute a locus of multiple learning – whether that be extracted from the field of their previous life (family, work, leisure, etc.) which in spite of being recreated in the prison, does not annul nor substitute it. Moreover, it remains as a reference for the interns and is produced in that context as an alternative for dealing with experiences of privation characteristic of imprisonment and as a strategy for shortening the sentence. The starting point for this approach were the results of the investigation developed during the master's degree course, which, on the one side, revealed the strong relationship between women's biographical learning and the motives which lead them to imprisonment and, on the other, showed the diverse possibilities of learning (not only those linked to crime) extant in the prison, although little perceived and considered in the educational processes there present. These results raised the key question of this thesis which is: if the learning acquired throughout life - by means of experience of socialization, was responsible for these women entering prison, what can we say when we add to this baggage of experience and learning (marked by the negation of basic human rights), a new repertoire of learning linked to the experience of domination and subjugation characteristic of the prison context, and at the same time to the ontological desire for liberty? Our interest in comprehending how a group of female ex-prisoners and recidivists redirected their lives after living the experience of prison led us to adopt the theoretical-methodological perspective of biographicity (ALHEIT e DAUSIEN, 1996, 2000, 2007). On the basis of this theoretical-methodological focus, we analysed the meaning attributed by these women to the learning produced and/or re-elaborated in prison, during the process of social reinsertion. From our analyses of their narratives, we understand that the learning which is prevalent in the construction of their biographies, while they are in prison, is that which is necessary for their survival inside. In all the cases narrated, learning to live together reveals itself to be an indispensable condition. In addition, it became clear that when the experiences and learning brought from other fields of life before the period of imprisonment (in the family, school, work, amorous relations, religion, etc. spheres) are added to these prison sociabilities they can both result in continuities and in ruptures and discontinuities on the post-prison biographical plan. But that also depended on the subjective meaning attributed to the learning in this context. Thus the conjunction of these sociabilities with the subjectivities helped these women to construct old and new postures in society, signalling the framing of the prison biographies and biographicities. In turn, we argue that to enlarge the chances of these women (with prison experience) of framing their biographies in the spirit of social reintegration, divested of the prison biographies (linked to recidivism), besides being necessary for enlarging the possibilities of learning in prison (by means of formal and non-formal effective educational actions), it is also necessary to give value to the informal experiences and learning (learning from living together) in the formative processes extant in that context. We conclude finally that the social reintegration

of the imprisoned female population, translated in the framing of biographicities, depends as much on the articulation between the different ways of learning acquisition to which the prison gives rise as on educating society in order to achieve the goal of accepting these women back after the completion of their sentences.

KEY WORDS: Prison experience, biographical learning, social reintegration, recidivism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cella do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo - EPESCB.....	129
Figura 2 - Biblioteca do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – EPESCB.	130
Figura 3 - Oficina de ocupação laboral do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – EPESCB	131
Figura 4 – Creche do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – EPESCB.....	132
Figura 5 – Cella prisional do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão.....	135
Figura 6 – Fábrica de roupas onde trabalham algumas reclusas do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão.....	136
Figura 7 – Creche do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da amostra de Egressas e Reincidentes.....	52
Quadro 2 - Número de detentos em atividades laborais nos presídios da Paraíba (2008 e 2012).....	91
Quadro 3 - Ações do Programa Cidadania é Liberdade – PB.....	93
Quadro 4 - Número de detentos em atividades educativas nos presídios da Paraíba (2008 e 2012).....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil etário das Reclusas brasileiras.....	77
Gráfico 2 - Perfil escolar das Reclusas brasileiras.....	78
Gráfico 3 – Tipos de delitos mais comuns entre as Reclusas brasileiras.....	79
Gráfico 4 – Faixa etária das Reclusas de João Pessoa.....	140
Gráfico 5 – Faixa etária das Reclusas do Porto.....	141
Gráfico 6 – Delito que motivou a prisão – Reclusas de João Pessoa.....	143
Gráfico 7 – Delito que motivou a prisão – Reclusas do Porto.....	144
Gráfico 8 – Situação ocupacional no mercado de trabalho antes da prisão: Reclusas de João Pessoa.....	147
Gráfico 9 – Situação ocupacional no mercado de trabalho antes da prisão: Reclusas do Porto.....	149
Gráfico 10 – Nível de Escolaridade das Reclusas de João Pessoa.....	150
Gráfico 11 – Nível de Escolaridade das Reclusas do Porto.....	151
Gráfico 12 – Número de filhos das Reclusas de João Pessoa.....	153
Gráfico 13 – Número de filhos das Reclusas do Porto.....	154
Gráfico 14 – Reclusas de João Pessoa em Atividade Profissional.....	156
Gráfico 15 – Reclusas do Porto em Atividade Profissional.....	157
Gráfico 16 – Reclusas de João Pessoa em Atividade de Qualificação Profissional.....	159
Gráfico 17 – Reclusas do Porto em Atividade de Qualificação Profissional.....	160
Gráfico 18 – Reclusas de João Pessoa em atividade educacional.....	161
Gráfico 19 – Motivo de não estudar na prisão: Reclusas de João pessoa.....	162
Gráfico 20 – Reclusas do Porto em Atividade Educacional.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa Etária das Reclusas de João Pessoa.....	140
Tabela 2 – Faixa Etária das Reclusas do Porto.....	142
Tabela 3 – Delito que motivou à prisão: Reclusas de João Pessoa.....	144
Tabela 4 – Delito que motivou a prisão: Reclusas do Porto.....	145
Tabela 5 – Situação ocupacional no mercado de trabalho antes da prisão: Reclusas de João Pessoa.....	147
Tabela 6 – Nível de Escolaridade das reclusas de João Pessoa.....	150
Tabela 7 – Nível de Escolaridade das Reclusas do Porto.....	152

SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E O PERCURSO METODOLÓGICO	19
1.1 O MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO E SEUS DELINEAMENTOS.....	32
1.1.1 O discurso acadêmico sobre temáticas que relacionam os processos educativos, as aprendizagens e a reintegração social de ex-presidiários	32
1.1.2 A natureza e os procedimentos da pesquisa	37
 2 AS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO: CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO.....	66
2.1 A POPULAÇÃO CARCERÁRIA BRASILEIRA: CRESCIMENTO, PERFIL E INTERSEÇÕES COM O ESTADO PENAL	68
2.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DA RESSOCIALIZAÇÃO E DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA PRESA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E PARAIBANO	81
 3 OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS.....	99
3.1 A EJA COMO EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DESAFIOS E DILEMAS	100
3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO MARCO LEGAL E POLÍTICO: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	109
3.3 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE APRENDIZAGENS PRESENTES NA EXPERIÊNCIA PRISIONAL DE RECLUSAS DO BRASIL E DE PORTUGAL	125
3.3.1 O Estabelecimento Prisional Santa Cruz do Bispo – EPESCB: primeiros passos da pesquisa e observações.....	127
3.3.2 O Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão: caminhos e achados de uma pesquisa.....	133
 4 BIOGRAFICIDADE: UMA TERCEIRA VIA À INTERPRETAÇÃO DO MUNDO SOCIAL NO QUAL SE CONSTROEM AS BIOGRAFIAS.....	167

5 BIOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS DE REICIDENTES EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL PARAIBANO.....	192
5.1 RETRATOS BIOGRÁFICOS DE REINCIDENTES E EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARAIBANO: A VIDA ANTES DA PRISÃO	194
5.1.1 Retrato biográfico pré-prisional de Iara.....	194
5.1.2 Retrato biográfico pré-prisional de Maiara	198
5.1.3 Retrato biográfico pré-prisional de Iracema.....	201
5.1.4 Retrato biográfico pré-prisional de Jaci	205
5.1.5 Retrato biográfico pré-prisional de Açucena	208
5.1.6 Retrato biográfico pré-prisional de Araci.....	212
5.1.7 Retrato biográfico pré-prisional de Potira	215
5.2 BIOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS PRISIONAIS E PÓS-PRISIONAIS: CONEXÕES, RUPTURAS E/OU CONTINUIDADES E/OU DESCONTINUIDADES NAS NARRATIVAS DAS MULHERES INVESTIGADAS	218
5.2.1 Biografia e prisão: o encarceramento e o desencarceramento.....	220
5.2.2 Aprendizagens biográficas na prisão	232
5.2.3 Biografia prisional e pós-prisional e educação formal/escolar	239
5.2.4 Biografia prisional e pós-prisional e família.....	251
5.2.5 Biografia prisional e pós-prisional e trabalho	261
5.2.6 Biografia prisional e pós-prisional e espiritualidade/religião	271
5.2.7 Biografia prisional e pós-prisional e relações afetivo-amorosas.....	276
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS	292
APÊNDICES	309
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES DA CAPES DE TRABALHOS COM TEMÁTICAS CORRELATAS À DESSE ESTUDO	310
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: EGRESSAS E REINCIDENTES DO SISTEMA PRISIONAL PARAIBANO	316
ANEXOS	318

ANEXO A – TERMO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA – SEAP AUTORIZANDO A PESQUISA NO CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININA JÚLIA MARANHÃO.....	319

ANEXO B – QUADRO RESUMO DAS AÇÕES DO PROGRAMA CIDADANIA É LIBERDADE NO ANO DE 2012 – FORNECIDO PELA GERÊNCIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO DA SEAP.....	320

ANEXO C – DECLARAÇÃO DO DOUTORADO SANDUÍCHE (ESTÁGIO DE DOUTORAMENTO) REALIZADO NA UNIVERSIDADE DO MINHO EM PORTUGAL.....	321

ANEXO D – OFÍCIO DA DIREÇÃO GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS DE PORTUGAL CONSENTINDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL ESPECIAL DE SANTA CRUZ DO BISPO	322

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se propôs a refletir sobre as experiências e aprendizagens construídas no cárcere por egressas e reincidentes do sistema prisional da Paraíba. Focalizamos seu interesse na compreensão do sentido biográfico que elas deram a essas aprendizagens no processo de reinserção social. Grosso modo, desejou-se uma reflexão analítica sobre o caráter multifacetado da prisão, particularmente, no que se refere ao conjunto de aspectos que contribuem para o desencadeamento de aprendizagens, em suas dimensões sociais (que ocorrem nos processos formais, não formais e informais de aprendizagem) e individuais (que agregam a dimensão subjetiva).

Partimos do pressuposto de que os espaços de privação de liberdade, embora possuam uma peculiaridade antieducativa, dada à estrutura interna problemática que apresenta (com marcas de autoritarismo, rígida rotina, superlotação, etc.), se constituem em *locus* de múltiplas aprendizagens – sejam elas extraídas dos campos da vida anterior (família, trabalho, lazer, etc.), que apesar de serem recriados na prisão, não as anulam nem as substituem, e permanecem como referentes para os reclusos (CUNHA, 2008), ou produzidas na prisão como alternativa para lidar com as experiências de privação próprias do encarceramento e como estratégia para abreviar a pena.

Assim, mesmo reconhecendo que a maior parte das unidades prisionais se constitui de vivências e de aprendizagens negativas (CARREIRA; CARNEIRO, 2009), entendemos que outras aprendizagens estão disponíveis nesse contexto, as quais, motivadas pela necessidade de sobreviver nesse ambiente, ou pela urgência de sair dele mais rapidamente (DE MAEYER, 2011; IRELAND, 2011), podem contribuir para que as pessoas presas, através de um processo reflexivo dessas aprendizagens (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), desenvolvam novas formas de compreender a realidade e de nela intervir.

Aliás, se considerarmos os meios pelos quais a operação penitenciária se propõe a reabilitar criminosos, nomeadamente, o encarceramento, a disciplina e a vigilância (PORTUGUÊS, 2009) e o conjunto de violações de direitos humanos com que os sujeitos encarcerados passam a conviver entre os muros da prisão¹, há de se convir que algumas

¹ Por exemplo: viver em condições sub-humanas, não ser assegurado a todos o acesso à educação, à alimentação digna, ao trabalho, à assistência jurídica, à visita íntima e da família; viver sob ameaças, castigos e violências (física, verbal, psicológica).

aprendizagens afiguram-se imediatamente necessárias para que se possa sobreviver dentro dessas novas condições sócio-psicológicas de vida.

A emergência em aprender nesse contexto não é, entretanto, nenhuma novidade entre os que se debruçam sobre o tema nas diversas áreas do conhecimento, tampouco na sociedade, afinal de contas, é utilizando-se desse argumento que se atribui à prisão o lócus, por excelência de aprendizagem criminal, em que a partir das condições que lhes são impostas, as pessoas que nela adentram aprimoram-se na criminalidade. Na verdade, o que ainda não está muito claro, ou que talvez não se tem discutido no meio acadêmico, é a respeito das outras possibilidades de aprendizagens, acima levantadas, que essas condições endêmicas, ainda que degradantes, podem propiciar às pessoas encarceradas, na contramão dessa linha de pensamento prisão-aprendizagem-para-o-crime.

Em uma tentativa de minimizar essa lacuna, levantamos aqui a discussão sobre elas, dando ênfase às que brotam, a) da diversidade de interações sociais produzidas no cotidiano do cárcere (GARCÍA-VITA; ESTEFANÍA, 2013), interações que se estabelecem mediante relações internas (com outras presas, com agentes de segurança penitenciária, com professores e outros sujeitos inseridos na prisão) e externas (com familiares, entre outros), b) das estratégias de sobrevivência próprias de quem vive nesse lugar e c) do esforço despendido (ainda que limitado) pela conquista da liberdade (por exemplo, através da participação em programas de ressocialização).

Dentre as aprendizagens que se sobressaem nesses três campos, enfatizamos o aprender a “viver juntos” (DELORS, 1998), proveniente da convivência imposta pela prisão, (que inclui a tolerância, o cuidado, o respeito, a solidariedade, a comunicação, etc.), e a aprendizagem, precisamente, biográfica, que, como explicitaremos mais adiante, tem a ver com o modo como “[...] *los sujetos interpretan sus experiencias y producen su propio sentido biográfico*” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p.23), sem desconsiderar “[...] *el marco estructural «exterior» de las trayectorias de vida*”, nomeadamente, as “[...] *estructuras sociales y [...] los contexto culturales de significación*” (p. 23) em que eles estão (ou estiveram) inseridos.

Defendemos que essas aprendizagens mereceriam ser contempladas (ou mais bem aproveitadas) nos processos formais e não formais de aprendizagem oferecidos na prisão, de modo particular, nos programas de ressocialização existentes ou demandados pelo sistema prisional, dadas as suas prováveis consequências reintegradoras.

Não se trata, evidentemente, de considerar que as aprendizagens informais contempladas nos processos educativos formais e/ou não formais ofereceriam resultados

positivos imediatos no que tange à ressocialização das mulheres desse estudo, ou acreditar que a simples articulação entre estes processos de aprendizagens provocaria mudanças na compreensão de mundo dessas mulheres e no modo de intervir nele, contudo, reconhecemos a legitimidade dessa proposta no processo de formação humana, subjacente também ao contexto prisional, o que nos faz colocar em questão a noção exclusiva “prisão-escola-do-crime”, particularmente no que se refere à experiência prisional de mulheres. Esse argumento parte da nossa compreensão de que é possível e necessária uma educação humanizadora na prisão, ou seja, uma educação que, ao contemplar as experiências informais dos sujeitos, preocupe-se em lhes possibilitar a “[...] discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática.” (FREIRE, 2009, p.96).

Seguindo essa linha de pensamento, reiteramos que o interesse pela temática abordada nesta tese tem como ponto de partida os resultados de um estudo anterior realizado no mestrado com presidiárias de João Pessoa. Por meio dele, identificamos uma relação extremamente precária entre as experiências pré-prisionais destas mulheres e os processos formais e não formais de aprendizagens. Com efeito, restaram-lhes os processos formativos ligados a aprendizagens informais, decorrentes das experiências cotidianas de socialização e que, não se articulando com os demais processos, contribuíram para a entrada na prisão. Nos resultados desse estudo também verificamos que as aprendizagens que sobressaíram no espaço prisional – quando aquelas mulheres já se encontravam presas, foram as mesmas (as informais). Na ocasião, isso se justificou tanto pela precariedade da oferta de processos educativos formais e/ou não formais, como pela sobrevalorização das aprendizagens sociais disponíveis na prisão pelas mulheres, sendo estas as que mais têm orientado os/as reclusos/as a desenvolver comportamentos considerados necessários para minorar as consequências sócio-psicológicas danosas provocadas pela pena privativa de liberdade.

Os resultados desse estudo contribuíram para delimitar o campo específico de interesse desta pesquisa, que objetiva compreender a relação entre as experiências e aprendizagens construídas na prisão (formais, não formais e informais) e a experiência de vida no processo de reintegração social de mulheres que já foram ou ainda são presidiárias (respectivamente, as egressas e as reincidentes desse estudo). Eles também colaboraram para a formulação do questionamento central e das demais perguntas que orientam esta investigação, a saber: se as aprendizagens (informais) adquiridas nos processos de socialização propiciaram a entrada das mulheres na prisão, e, posteriormente, também prevaleceram na experiência prisional, em que resultam essas aprendizagens, quando a elas

se adiciona um novo repertório de experiências (e aprendizagens) próprias do processo de reinserção em uma sociedade enraizada por preconceitos sociais em relação às pessoas egressas do sistema prisional e para quem o estado não tem dado a devida atenção através de suas políticas públicas? Entrarão essas aprendizagens novamente em conexão, ou elas sofrerão rupturas e/ou descontinuidades? Quais os sentidos das aprendizagens prisionais na vida das presidiárias quando se tornam egressas? Ou melhor, que sentidos lhes são atribuídos nesse processo de reinserção? Que outras aprendizagens tornam-se emergentes ou são inerentes a esse processo?

Acreditamos que as respostas para os referidos questionamentos além de nos permitir conhecer os sentidos atribuídos pelas mulheres, que fizeram parte desse estudo, às aprendizagens da prisão na vida após as grades, permitirão ainda dar visibilidade ao tema da reincidência feminina, mais especificamente, no que se refere à sua relação com os fatores que supostamente a inibem ou que a outorgam, fatores esses que podem ou não estar ligados aos processos educativos e de aprendizagens vividos (ou não vividos) na prisão.

A propósito, há indícios² de que existe um baixo índice de reincidência entre as mulheres, em comparação aos homens, supostamente motivado pelos vínculos familiares mais fortalecidos entre elas após o encarceramento, e, apesar de não ser possível generalizar essa informação, consideramos que ela é importante neste estudo porque serve como ponto de partida para as análises e reflexões que serão empreendidas sobre a particularidade feminina no que tange ao processo de reinserção social.

Ressalte-se que a designação “aprendizagens” utilizada com muita frequência neste estudo para refletir as interseções com a reintegração social de ex-presidiárias, baseia-se na compreensão do potencial da aprendizagem e educação de pessoas jovens e adultas, considerado componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida e oportunidade para o redirecionamento da vida dos sujeitos. (UNESCO, 2010).

A definição de aprendizagem e educação de adultos aqui perfilada baseia-se no conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida adotado nas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, realizadas em Hamburgo (UNESCO, 1997) e em Belém (UNESCO, 2009). Através destas, reafirmou-se a multiplicidade de

² De acordo com Silva (2001, p. 84), no Brasil não há dados confiáveis sobre reincidência criminal, havendo apenas estimativas que informam ser entre 50 e 75% a taxa daqueles que cumprem suas penas, cometem novos crimes e retornam para a prisão. Os indícios da reincidência feminina não podem, portanto, sustentar essa afirmação, dada a inexistência de uma pesquisa nacional e de estudos quantitativos sobre o assunto.

contextos em que a aprendizagem pode ocorrer e a diversidade de interesses e necessidades de aprendizagens dos diferentes grupos sociais.

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO, 1999, p. 19-20).

Ante esse contexto, a aprendizagem e a educação de adultos foram evocadas para contribuir com a recuperação de homens e mulheres em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Nesse cenário, a educação em prisões ganha espaço na agenda político-educativo brasileira como um direito subjetivo da pessoa privada de liberdade, uma ferramenta indispensável para a reinserção social da pessoa presa e para a redução dos índices de reincidência.

No Brasil, uma das expressões mais marcantes desse reconhecimento foi o surgimento do Projeto Educando para a Liberdade – resultado de uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão. Constituindo-se como uma referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa no âmbito das ações da Educação de Jovens e Adultos e da Administração Penitenciária (UNESCO, 2006), esse projeto apresentou objetivos voltados para a garantia, ampliação e fortalecimento das atividades educativas nos contextos penitenciários (UNESCO, 2009) e deu origem a uma série de iniciativas que permitiram a revisão das propostas educativas dos presídios em todas as regiões brasileiras e que corroborou, posteriormente, com a construção das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, aprovadas em 2009 pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNCP) e em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Sem querer, neste momento, ingressar no debate sobre os seus resultados desta e os de outras mobilizações regionais e internacionais concomitantes (IRELAND, 2011), depreendemos, abreviadamente, que, embora tenham deixado saldos positivos no que tange ao debate sobre o papel da educação em prisões e inaugurado uma nova “[...] fase de parceria inusitada e inovadora entre Educação e Justiça” (TELES; DUARTE, 2009, p.34),

as ações educativas nos presídios parecem ainda insatisfatórias para dar conta do tamanho do desafio que as envolve.

Evidentemente, não se trata aqui de negar os significativos avanços já empreendidos no tocante ao encadeamento de políticas para a melhoria do sistema prisional. Contudo, se levarmos em consideração o maior desafio dessas políticas – que é contribuir para que seja assegurada à pessoa presa a sua reintegração social, nota-se que ainda estamos muito distante de alcançar esse objetivo.

Aliás, as razões para isso são de diversas ordens, ligadas, em um primeiro momento, às deficiências estruturais do sistema prisional – que reforçam e privilegiam mecanismos de repressão e de punição em detrimento dos esforços (inclusive os educativos) em favor da ressocialização, e em um segundo momento, à inexistência de uma política pós-penitenciária³ focada nos egressos da prisão. Tais razões, aliadas ao preconceito e ao alheamento da sociedade para com essa população, contribuem ainda mais para obstar a reintegração social que se coloca, pelo menos em tese, no centro das atenções políticas e legislações penitenciárias.

Preocupando-se, pois, em compreender as tensões e os enfrentamentos emanados dessa realidade, e considerando a existência de fatores que coíbem a reintegração social de ex-presidiários na sociedade, é que se propõe neste estudo conhecer as estratégias de vida – que baseadas no repertório de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, e, particularmente, na prisão, são adotadas pelas mulheres que saem da prisão, seja para se afastar da identidade criminosa/prisioneira, seja para dela reaproximar-se de maneira diferente – ainda que não arbitrariamente.

Os desdobramentos dessa discussão são múltiplos. E apesar de nos últimos anos o tema da educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade ter alcançado um notável destaque (JULIÃO; ONOFRE, 2013), ainda são poucos os estudos sobre os resultados das práticas educativas e das aprendizagens construídas na prisão. Como lembram Julião e Onofre (2013, p. 12), já ultrapassamos, no Brasil, a etapa que discute o direito à educação de pessoas privadas de liberdade. Estamos agora em um estágio no qual se faz necessário analisar as práticas e as experiências educativas desenvolvidas dentro do cárcere para efetivamente avaliar seus resultados.

³ No Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones, que reúne elementos importantes de análise sobre a necessária (re)definição e a melhoria das políticas e práticas educativas em contextos prisionais da América Latina, Rangel (2009) confirma esta ausência de Políticas Pós-Penitenciárias na região latinoamericana.

Um levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, particularmente, no seu banco de teses, permitiu-nos confirmar essa assertiva. Com a análise dos resumos de dissertações e teses de temáticas correlatas à deste estudo⁴, verificamos que ainda é escassa a produção acadêmica sobre a particularidade feminina no que se refere aos processos educativos e de aprendizagens vividos na prisão e, especialmente, sobre os seus resultados no processo de reinserção social.

A partir dos resultados desse levantamento, apresentados mais à frente, que se foi construindo mais solidamente esta proposta de estudo. Daí por que os objetivos orientadores esta investigação centram-se em identificar e em analisar as interseções entre as experiências educativas e de aprendizagens vividas na prisão e as condições (existentes ou não) de reintegração social de mulheres ex-presidiárias.

Para alcançar o objetivo proposto, além de lançarmos mão de alguns procedimentos metodológicos, de um lado centrado na revisão bibliográfica sobre o tema, e de outro, na pesquisa de campo para coleta de dados empíricos, estruturamos este trabalho apoiando-nos em uma perspectiva biográfica, compreendida através do conceito de biograficidade. Essa abordagem teórico-metodológica analisa o conteúdo da aprendizagem ao longo da vida no interior das biografias individuais: os processos de aprendizagem e de formação das biografias dentro de estruturas sociais e de contextos culturais de significação em que os sujeitos se inserem. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

O interesse por essa perspectiva foi motivada por suas correlações com o conceito ampliado de aprendizagem e educação ao longo da vida, mencionado anteriormente, e por sua vez, pelo fato desta reconhecer que os processos educativos e de aprendizagens acontecem de múltiplas maneiras (recorrendo-se a estímulos exteriores e subjetivos, por exemplo), em diferentes contextos (inclusive a prisão) e momentos da vida (quaisquer que sejam eles). Acrescente-se a essa razão, o fato de os fenômenos sociais, sob essa perspectiva, serem analisados considerando as diversas possibilidades de construção das biografias na contemporaneidade, isto é, estabelecendo uma relação de dependência tanto da orientação de um sistema social quanto das próprias decisões individuais – que podem divergir do que tal sistema delibera ou resistir a ele.

Enveredar por essas frentes de análises significa para nós avaliar o alicerce principal da perspectiva biográfica adotada, ou seja: a experiência de vida acumulada pelos

⁴ Vale salientar que não delimitamos, *a priori*, um corte temporal específico para a realização deste levantamento, mas ao concluirmos, identificamos que os trabalhos correlatos aos da nossa temática se apresentaram com mais expressão no cenário acadêmico após a década de 1990, em particular, a partir do ano de 2002.

sujeitos (no caso deste estudo, as egressas e reincidentes do sistema prisional) nos contextos reais de significação (a prisão e o meio social mais próximo vivido após o encarceramento) e os processos de aprendizagens deles extraídos. O desafio consiste, portanto, em refletir sobre as dimensões individuais (da subjetividade humana) e estruturais (das condições sociais e materiais) que colaboram para que algumas mulheres, mesmo carregando uma experiência em comum – a de ter vivido em uma prisão, construam biografias pós-prisionais diferenciadas. Aliás, essa reflexão talvez seja o maior desafio que se coloca a esta tese, sobretudo por que o ambiente principal de análise da construção dessas biografias é a prisão – um contexto, que pelo seu caráter hostil, parece demasiado complexo para que se possa analisar os limites e as potencialidades dessas dimensões.

A propósito desse debate e do reconhecimento do caráter multifacetado da prisão, trabalhamos com a hipótese de que as aprendizagens que acompanharam a construção das biografias das mulheres desse estudo dentro da prisão podem servir como referentes para a estruturação de duas modalidades biográficas pós-prisionais. A primeira (dando a ideia de continuidade) aparece mais arraigada aos aspectos negativos próprios da cultura prisional. Nela, as aprendizagens que referenciam as ações desenvolvidas no processo de desencarceramento, são aquelas extraídas de fatores e estímulos negativos externos (anteriores) e internos à prisão (BITTENCOURT, 2001; MIOTTO, 1992; THOMPSON, 1993), e que aliadas às dificuldades concretas do processo de reinserção social (cujas marcas principais são o preconceito, a estigmatização e as limitadas oportunidades de garantia de sobrevivência), contribuem para a construção do que aqui arriscamos chamar de “biografia prisioneira”. A estruturação desta dá-se de um lado, por meio da reapropriação na prisão “[...] de papéis e valores sociais externos, pré-penais” (CUNHA, 1991, p. 06), e de outro, por meio de um processo de assimilação (THOMPSON, 1993) da realidade opressora vivida durante o encarceramento e da sua reprodução ou continuidade no retorno à sociedade. Nesse caso, os condicionamentos do contexto exterior à prisão, adicionados às consequências sócio-psicológicas contraproducentes provocadas pelo processo de isolamento e confinamento (LOBOSCO, 2011) próprio desse contexto, se sobrepõem a uma suposta possibilidade subjetiva capaz de favorecer a modificação ou a resignificação da biografia prisioneira.

A outra modalidade biográfica pós-prisional que aqui apontamos não desconsidera a realidade caótica que constitui o ambiente prisional, nem as suas prováveis consequências contraproducentes para a vida das pessoas que nele viveram, mas também

não se atém só a elas. Na verdade, o que a diferencia da modalidade anterior, é o fato de se levar em consideração o potencial de (re)ação do sujeito, sua capacidade de refazer/resignificar a experiência de vida, tomando como referente principal nesse processo, o caráter subjetivo da assimilação das aprendizagens construídas antes e durante o encarceramento (quaisquer que sejam elas: formais, não formais e/ou informais) e a possibilidade de transformação destas em novas ou diferentes experiências culturais e sociais após a saída da prisão. A reflexão sobre esse caráter (inter)subjetivo (BUBER, 2001) das aprendizagens, abre portas para um outro modelo de construção biográfica pós-prisional, que ao tomarmos de empréstimo o conceito de biograficidade de Alheit e Dausien (2007), o colocamos, nesse estudo, como suscetível de apreciação no campo empírico.

Resulta claro que por apoiar-se na ideia de que os sujeitos, regulados pelo que constroem socialmente, são capazes de dar um sentido particular às suas ações em meio às interações com os outros indivíduos (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), a análise cruzada deste e do outro modelo de construção biográfica permitirá com que se percebam as mediações que ocorrem (mesmo não isentas de tensões) entre as ações (individuais) e a estrutura – sendo isso importante neste estudo porque auxilia a compreensão sobre os limites e as possibilidades da reintegração social dos principais sujeitos desta investigação.

Com base nesses argumentos, salientamos, por fim, que a razão que nos conduziu à escolha da temática deste trabalho, e, particularmente, dos principais sujeitos desta investigação também tem a ver com a centralidade que a aprendizagem biográfica (adquirida a partir de nossas experiências) ocupou em nossas vidas. Em outras palavras, isso implica dizer que o interesse pela temática em pauta não se deu aleatoriamente. Ele surgiu como consequência da conjugação de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas vivenciadas junto à população encarcerada, respectivamente, em ocasiões de visita ao presídio durante a infância (acompanhando os pais em trabalhos de cunho religioso e social que desenvolviam na única prisão existente à época em nossa cidade natal); no trabalho desempenhado na coordenação pedagógica em presídios paraibanos (no âmbito da execução do projeto educando para liberdade no estado); e por último, ao realizar estudos e pesquisas por meio da nossa inserção na Universidade Federal da Paraíba – UFPB⁵ como aluna da graduação e da pós-graduação, de modo especial, no curso de

⁵ Afora o mestrado, aqui também incluímos a participação (em 2006) na equipe que realizou uma pesquisa diagnóstica (encomendada pelo governo do estado), sobre a situação educacional nas principais unidades

mestrado que deu encaminhamento a um estudo sobre as aprendizagens biográficas de mulheres encarceradas no presídio de João Pessoa-PB.

Cada uma dessas experiências (além de outras menos diretamente ligadas à temática deste estudo), alicerçadas em aprendizagens de caráter subjetivo e, ao mesmo tempo, contextualizadas socialmente, colaboraram para emoldurar o nosso perfil biográfico, no qual se adiciona esta experiência acadêmica/investigativa que ora esboçamos. De fato, ao tomar consciência do nosso próprio processo de construção biográfica e da sua complexidade, algumas pistas nos foram sendo dadas acerca das biografias dos sujeitos com os quais trabalhamos nesta pesquisa, e particularmente, das subjetividades e formas de sociabilidades que perceberíamos através delas.

Feitas essas considerações, fechamos o ciclo da exposição de nossa proposta de estudo e das razões que nos conduziram a ela, apresentando na seção seguinte deste capítulo introdutório as opções teórico-metodológicas que adotamos como estratégia para buscar as respostas, mais aproximadas possíveis, da interpretação do fenômeno em estudo.

Antes, contudo, apresentamos a composição dos capítulos desta tese, ulteriores a este primeiro em que delineamos a construção do objeto de estudo e o seu percurso metodológico. Dessa feita, no segundo capítulo, refletimos primeiramente o crescimento da população carcerária no Brasil relacionando-o com o perfil⁶ das pessoas presas a partir de três características importantes a esse debate, a saber: a idade, a escolaridade, e a tipificação criminal. As reflexões empreendidas nesse sentido fizeram-se com base em informações fornecidas pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias - INFOPEN⁷ em 2012, estas divulgadas pelo Instituto Avante (no caso dos dados mais gerais) e pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), através da sua coordenação do Projeto Mulheres (no caso dos dados sobre a população prisional feminina). Foram ainda respaldadas em autores que analisam o crescimento populacional das prisões sob a ótica de

prisionais da Paraíba; e em 2013, no Programa Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e Cidadania, um projeto de extensão universitária de intervenção educativa no presídio feminino de João Pessoa-PB.

⁶ A análise desse perfil, particularmente o das mulheres, também está em discussão em outro lugar desta tese, acrescentando-se outras variáveis e pondo-as em debate.

⁷ O INFOPEN refere-se a um Programa de coleta de dados do Sistema Penitenciário no Brasil, alimentado pelos órgãos de administração penitenciária, possibilitando a criação de bancos de dados federal e estaduais sobre estabelecimentos penais e populações penitenciárias.

uma penalidade neoliberal⁸ (WACQUANT, 1999; BARATTA, 1990), cuja função é a “contenção repressiva” dos pobres, por meio do encarceramento em massa.

Associada a essas questões, discutimos o perfil dessa população baseando-nos em estudiosos que tiveram como foco de suas análises os sujeitos mais expostos a essa penalidade, nomeadamente, jovens e mulheres das camadas mais desfavorecidas da sociedade (DAYRELL, 2007; LEAL, 2007; CUNHA, 2007; WACQUANT, 1999; MARTINS, 1997).

A segunda seção desse mesmo capítulo, também com base em informações do INFOPEN, aborda as ações e propostas de reintegração social em vigor no país, particularmente as aplicadas nas esferas da educação e do trabalho, e desenvolvidas no contexto intramuros. Ao partir dessas informações, relacionando-as com as dos índices de participação da população prisional nessas áreas/atividades, pomos em debate o paradoxo que envolve a pena de reclusão no Brasil, de um lado assente na lógica da punição, e, portanto, privilegiando mecanismos de segurança na execução da pena, e de outro, na lógica da ressocialização, utilizando-se de procedimentos educativos para garantir aos reclusos o retorno à convivência em sociedade.

Não sem motivo, se levamos em consideração que o objeto de estudo desta tese pressupõe a averiguação dos processos educativos e de aprendizagens vividos pelas egressas e reincidentes da prisão e a sua relação com os propósitos reintegradores, é particularmente importante a este trabalho a análise do sistema penitenciário brasileiro sob esse prisma.

No terceiro capítulo, a discussão empreendida se dá em torno da educação de jovens e adultos, que, em especial, a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997, passa a ser compreendida através do seu conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida. Especificamente, dialogamos sobre a relação entre o alargamento desse conceito – que considera a multiplicidade de processos e contextos (formais e informais) de aprendizagens e a diversidade de interesses e necessidades educativas dos diferentes grupos sociais, e a sua sintonia com a teoria da biograficidade.

Em seguida, no mesmo capítulo, com base nesse conceito ampliado de Educação de Jovens e Adultos, discorreremos sobre o reconhecimento da especificidade da educação de

⁸ A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um “estado mais” policial e penitenciário e “menos estado” econômico e social que é a própria causa da escalada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto no primeiro mundo como do segundo mundo (WACQUANT, 1999, p. 25).

pessoas privadas de liberdade, do estatuto de direito subjetivo da pessoa encarcerada e da sua contribuição para o processo de reintegração social e de redução dos índices de reincidência. Nessa linha de raciocínio, são colocadas em discussão as iniciativas nacionais e internacionais desencadeadas nos últimos anos em prol da educação em prisões e o marco legal/normativo que lhe dá sustentação. E por último, na terceira seção desse mesmo capítulo, discutimos sobre os processos educativos e de aprendizagens disponíveis na prisão feminina de João Pessoa, no Brasil e do Porto, em Portugal, país onde se deu o nosso estágio doutoral em 2012. A discussão empreendida a esse respeito decorreu de dois trabalhos de campos realizados nesses dois países, o primeiro no Estabelecimento Prisional Santa Cruz do Bispo, onde acompanhamos e aplicamos procedimentos metodológicos junto a reclusas; e o segundo, no Centro de Reeducação Feminina de João Pessoa, onde, em paralelo às atividades do Programa Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e Cidadania - projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba do qual fizemos parte em 2013, levantamos um conjunto de dados importantes (sócio-demográficos, culturais, jurídicos) sobre o perfil de suas prisioneiras.

Sem ainda entrar em detalhes a respeito dessas experiências de pesquisa, convém mencionar que na ocasião daquele estágio (em Portugal) a opção pela pesquisa exclusivamente com mulheres encarceradas (entre elas as reincidentes) e não com ex-presidiárias, se deu por três razões principais. A primeira porque partíamos de uma base de dados já existente, proveniente da pesquisa de mestrado. Foi ela que nos orientou a selecionar os aspectos da vida das reclusas daquele país que seriam pertinentes conhecer para, posteriormente, analisar. A segunda porque pretendíamos confrontar os dados daquela realidade estrangeira, com outros que seriam coletados no ano seguinte junto a reclusas do presídio feminino de João Pessoa, e cujo objetivo principal foi a identificação das nossas particularidades no tocante ao perfil sociodemográfico dessas mulheres e quanto aos processos de aprendizagens (de ordens diversas) disponíveis na prisão, analisando a sua relação com as possibilidades (ou limites) da reintegração social. Por último, a terceira razão para que no estágio doutoral focalizássemos a pesquisa junto a presidiárias, deveu-se ao fato de acreditarmos que a análise dos dados obtidos pelas reclusas das duas realidades, em paralelo aos obtidos pelas egressas e reincidentes de João Pessoa (principais informantes sobre as aprendizagens da prisão nesse estudo), permitir-nos-ia alcançar as respostas para os questionamentos centrais desta tese, nomeadamente, sobre as conexões, rupturas, continuidades e/ou descontinuidades das aprendizagens dessas

mulheres no processo de estruturação da experiência biográfica, e as suas implicações no processo de reinserção social.

Os dados coletados junto a esses dois grupos de mulheres nos permitiram, enfim, refletir sobre os limites e as possibilidades das aprendizagens no contexto prisional, e ainda sobre o grau de aproximação e/ou de distanciamento das duas realidades analisadas (em Portugal e no Brasil) no que concerne aos propósitos de reintegração social associados a essas aprendizagens.

No quarto capítulo, abordamos a perspectiva teórica da biograficidade adotada neste estudo para analisar as histórias de vida das mulheres que fizeram parte deste estudo. Procuramos esclarecer algumas características que a acompanham, mais precisamente a respeito da sua relação com a concepção da aprendizagem ao longo da vida e com a perspectiva de gênero, ambas envolvidas no processo biográfico.

Finalmente, no quinto capítulo, analisamos a partir dos depoimentos das mulheres pesquisadas, as interfaces entre prisão e sociedade sob diferentes ângulos, particularmente, nos aspectos ligados aos processos de aprendizagens anteriores e internos à prisão e aqueles vividos posteriormente, os quais expressaram os sentidos biográficos dados àqueles, sentidos estes relacionados ou a uma aproximação dessas mulheres de experiências ligadas à reintegração na sociedade, ou, contrariamente, ao rompimento mais uma vez com as suas regras.

No decorrer dessas reflexões, as biografias de aprendizagens das egressas foram, por um lado, interpretadas considerando os efeitos da prisionização e da cultura prisional de que falaram Clemmer (1940) e Sykes (1958), respectivamente, conceitos ainda tratados e reapropriados por autores, como Thompson (1993), entre outros, na discussão sobre o paradoxo da adaptação à vida prisional e readaptação à vida em sociedade. Por outro, essas mesmas biografias foram analisadas se contrapondo, em parte, à teoria clássica da prisionização e aos conceitos delas decorrentes. Aproximamo-nos, nesse sentido, de correntes que analisam a experiência prisional como marcada por ciclos que configuram um padrão em forma de U (CUNHA, 1991), ou seja, percorrendo-se fases que vão desde a desadaptação à sociedade, à adaptação aos valores da prisão e à readaptação aos valores da sociedade (WHEELER 1961; GLASER, 1964; STREET, 1965 *apud* CUNHA, 1991a, 1991b, 2002, 2007, 2008a, 2008b). Tratam-se, por sua vez, de orientações teóricas que constataam a prisão menos autárquica e menos “total”, como diria Cunha (2002).

Ao concluir essas análises, apresentamos nossas considerações finais, nas quais refletimos em que medida a nossa tese sobre as biografias prisioneiras e sobre as biograficidades provenientes da prisão, confirmam-se.

1.1 O MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO E SEUS DELINEAMENTOS

Apresentados os objetivos, as justificativas e a problemática desta tese, partimos agora para a descrição dos procedimentos metodológicos que estão sendo utilizados no sentido de possibilitar o alcance dos seus principais objetivos.

Como primeiro passo nessa direção, apresentamos reflexões de um levantamento bibliográfico realizado com o objetivo de conhecer a repercussão do discurso acadêmico, sobretudo na área da educação, sobre o tema desta investigação. Movemo-nos “[...] pelo entendimento de que estudar, analisar e considerar a produção existente é uma forma de adentrar no já pensado, no já dito, mas é, sobretudo, condição inalienável à produção do conhecimento novo.” (VALE, 2002, p. 16).

1.1.1 O discurso acadêmico sobre temáticas que relacionam os processos educativos, as aprendizagens e a reintegração social de ex-presidiários

Neste espaço, apresentamos algumas reflexões sobre um levantamento bibliográfico feito no portal de periódicos da CAPES, mais precisamente no seu banco de teses. Através da leitura atenta dos títulos e resumos de teses e dissertações, procuramos conhecer as produções acadêmicas cujos temas abordados eram correlatos ou semelhantes à temática central desta tese, mais especificamente, no que respeita ao estudo das interseções entre as práticas educativas e aprendizagens na prisão, e os propósitos (ou as condições oferecidas) de reintegração social para a população que deixa os muros da prisão.

Considerando os critérios que a ferramenta de pesquisa da CAPES oferece (autor, título/assunto/palavras-chave, instituição, nível acadêmico, ano de conclusão do estudo), adotamos nesse levantamento o critério de pesquisa por assunto. Entre as várias possibilidades temáticas que poderíamos selecionar, escolhemos quatro temas/assuntos considerados mais relevantes para esta pesquisa, a saber: Educação em prisões, Aprender

na prisão, Educação e Reintegração Social, Egressos do Sistema Prisional⁹. Ao término de cada levantamento por assunto, as informações coletadas foram agrupadas em quadros¹⁰, organizados de acordo com a área do conhecimento, o título do trabalho, o ano da defesa da tese ou dissertação e o nível acadêmico (mestrado ou doutorado) em que se enquadrava.

No que se refere às produções acadêmicas associadas ao assunto “educação em prisões”, o banco de teses da CAPES apresentava, até o momento da pesquisa, um total de 38 trabalhos. Desses, 11 não tinham qualquer relação com a temática das prisões, três não tratavam da educação em prisões, e somente 24 trabalhos correspondiam com a especificidade do assunto. Entre os temas abordados nessas produções estiveram àqueles ligados à oferta da educação de adultos no sistema prisional, aos limites e possibilidades da educação escolar na prisão para alcançar a reintegração social dos detentos, ao papel da educação como "Programa de Ressocialização", e a outras abordagens relativas à especificidade do cotidiano escolar em prisões, a experiências educativas particulares nesse contexto e aos significados dessas experiências atribuídos pelos reeducandos.

Em que pese o reconhecimento da relevância desses trabalhos para alavancar o debate sobre o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, sobre a função social que ele exerce nesse contexto e sobre as possibilidades reintegradoras que oferece – como também os seus limites, não se pode negar que – em se tratando da discussão sobre a particularidade feminina e dos processos de aprendizagens desenvolvidos em uma perspectiva ao longo da vida (que ultrapassa aqueles desenvolvidos na educação escolar dentro da prisão), ainda é escassa a produção brasileira sobre esse tema.

A averiguação desses trabalhos permitiu identificar a necessária evolução das pesquisas no campo da educação em prisões, dadas as condições do novo cenário no qual essa temática se insere – marcado, por exemplo, pela aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (em 2010) e do projeto de lei que garante a remição de pena para os(as) presos(as) que estudam. Tendo em conta esse novo cenário, faz-se necessário que se busque conhecer, na prática, a repercussão desses avanços ocorridos no campo da legislação e das políticas focadas na reintegração social das pessoas presas. Relembremos, portanto, o que disseram Julião e Onofre (2013), sobre a necessidade de passarmos para a fase da avaliação dos

⁹ Antes de qualquer análise sobre os resultados desse mapeamento, é importante registrar que nem sempre os trabalhos encontrados na pesquisa por assunto tinham qualquer relação com a temática das prisões. Além disso, o fato de os assuntos selecionados no levantamento serem correlatos contribuiu para que houvesse repetição de um mesmo trabalho em diferentes assuntos pesquisados.

¹⁰ Verificar no apêndice A os quadros.

resultados das práticas educativas desenvolvidas no cárcere, o que para nós se traduz em conhecer a repercussão dos processos de aprendizagens (formais, não formais e informais) vividos pelas pessoas presas durante o encarceramento e quando estas se tornam ex-presidiárias, e, assim, egressas do sistema prisional.

Dando seguimento, as produções acadêmicas associadas ao assunto/tema “aprender na prisão” também deram margem para as mesmas reflexões. No momento da pesquisa, o banco de teses registrava 17 trabalhos associados a esse tema. Desses, apenas onze discutiam temas ligados à prisão, e somente oito ao tema da aprendizagem ocorrida nesse contexto, sendo que dois eram da área da psicologia e seis da área da educação.

Como na pesquisa do assunto anterior, na área da educação esses seis trabalhos refletiam mais os processos formais de aprendizagens sucedidos na escola da prisão. Suas temáticas abordavam a ação pedagógica no espaço escolar prisional, os sentidos atribuídos a essa escola pelas pessoas presas e de como lidam no dia a dia com essa oportunidade educativa, experiências específicas nessa área – como a da monitoria de presos educandos nas penitenciárias paulistas, entre outras. Conforme observamos, essas abordagens se baseavam mais em reflexões sobre a prática pedagógica em si desenvolvida na prisão, e, embora também fossem refletidas as suas contribuições para a reintegração social, deixavam a desejar no que tange a discussões sobre os seus resultados efetivos na vida intramuros e no processo de reentrada na sociedade.

Também na área da psicologia, verificamos que, embora os temas tratados tenham traduzido esse interesse em refletir os resultados da passagem pela prisão (por meio das aprendizagens que atravessam o percurso na vida das pessoas presas) no contexto de vida extramuros, não o fizeram efetivamente porque os objetivos centrais desses estudos não davam margens para o aprofundamento dessas reflexões. Em um deles se analisava a trajetória de vida e as perspectivas de futuro dos detentos, e no outro, a análise se centrava na influência que as contingências ambientais da prisão exercem para as aprendizagens desses sujeitos.

Com relação ao levantamento sobre o assunto “Educação e reintegração social”, o banco de teses da CAPES registrou ao todo 41 trabalhos, dos quais 30 tratavam da reintegração social (pela via da educação) de outros grupos sociais vulneráveis à exclusão, mas não de pessoas presas ou provenientes da prisão. Por sua vez, os 11 trabalhos encontrados sobre a reintegração social de pessoas encarceradas, revelaram duas frentes de análises. Na primeira, as produções tinham como objetivo principal a reflexão sobre as condições objetivas e os fatores de ordens diversas que contribuem para coibir a

reintegração social dos/as reclusos/as. Na segunda, apesar de não serem desconsideradas essas reflexões, a elas se acoplava a discussão sobre determinadas experiências exitosas no que tange à reintegração (como, por exemplo, o método APAC¹¹ e a experiência dos Centros de Ressocialização de São Paulo) e sobre algumas alternativas¹² consideradas viáveis ao enfrentamento desse desafio mesmo em condições adversas, como são as da prisão.

Por último, levantamos as produções acadêmicas registradas no banco de teses da CAPES cuja abordagem central focava-se nos “egressos/as do sistema prisional”. A escolha desse assunto no levantamento bibliográfico deveu-se a duas razões. A primeira porque se refere aos principais sujeitos dessa investigação, e a segunda, por compreendê-los como os que mais podem oferecer respostas efetivas sobre os impactos das aprendizagens da prisão no processo de reintegração social.

Dessa feita, foi registrado nesse levantamento um total de 37 produções acadêmicas, das quais apenas uma não tinha relação com a especificidade do assunto pesquisado. Em contrapartida, os 36 trabalhos dedicados ao assunto eram de áreas diversas, sendo nove da sociologia, seis do direito, três do serviço social, três (apenas) da educação, seis da psicologia e nove de outras diferentes áreas¹³ que apesar de terem demonstrado uma menor incidência na abordagem do tema em questão, apresentaram importantes reflexões sobre ele.

Não obstante, também se verificou nesses trabalhos uma diversidade de abordagens, entre as quais refletiam: o apoio das legislações, políticas públicas e programas específicos no tocante à reintegração social de egressos do sistema prisional; os sentidos atribuídos pelos egressos à pena privativa de liberdade; as condições subjetivas e concretas de vida após a experiência da prisão; a reconstrução das identidades no processo de desencarceramento; as estratégias utilizadas pelos egressos para um possível afastamento do papel social construído na prisão; os processos sociais que marcam as trajetórias de vida desses sujeitos; os efeitos do encarceramento na vida de mulheres

¹¹ APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – é uma entidade civil de Direito Privado, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade.

¹² As alternativas apresentadas nesses trabalhos foram de ordens diversas, entre elas destacaram-se: a oferta, com qualidade pedagógica, da educação na prisão, o investimento em profissionalização e trabalho, o reconhecimento da religião como importante instrumento de reintegração, a expansão das penas alternativas, etc.

¹³ Economia doméstica, administração, engenharia e gestão do conhecimento, letras, desenvolvimento regional, memória social e política social.

egressas da prisão; o dever do Estado no tocante à gestão das políticas de qualificação profissional para a reinserção de egressos no mercado laboral; o papel do cooperativismo como alternativa aos egressos para o enfrentamento das dificuldades que o mercado de trabalho formal lhes impõe; o binômio normativo da política penitenciária, segundo o qual a vivência nas prisões opõe os caminhos da “reintegração social” e da “reincidência criminal”; os aspectos que caracterizam a conduta social reincidente e a compreensão desta na perspectiva de alguns desses sujeitos; entre outras abordagens.

Na pluralidade de enfoques apresentada nessas produções acadêmicas, é possível identificar uma dualidade central na abordagem da reintegração social de egressos do sistema penitenciário, ora centrada em uma perspectiva mais determinista – ancorada em explicações circunstanciais e unívocas, ora mais próxima das perspectivas interacionistas – que compreendem a participação do sujeito, ou das “subjetividades rebeldes” (SANTOS, 2007), no processo de (re)construção da realidade social.

Mas, apesar da dualidade mencionada, o conjunto de produções sobre o tema “egressos do sistema prisional” nesse levantamento, demonstrou certa tendência a agregar dimensões objetivas e disposições subjetivas na explicação dos fatores que contribuem ou que limitam a reintegração social dos/as ex-reclusos/as. Aliás, nas produções acadêmicas dos assuntos anteriores pesquisados – embora se tenha observado abordagens que privilegiaram um discurso focado nas condições objetivas do contexto prisional e da força que estas exercem na experiência de vida e aprendizagens das pessoas presas e egressas da prisão, essa tendência pendular também foi identificada.

Baseando-se, conseqüentemente, na análise dessas produções acadêmicas, justificamos a importância deste estudo a partir de dois argumentos principais. No primeiro, este estudo se justifica pela possibilidade de oferecer visibilidade à particularidade feminina (pouco identificada nas produções acadêmicas encontradas neste levantamento) no que tange aos processos de aprendizagens que desembocam na reintegração social ou na reincidência de mulheres à prisão. No segundo, por acreditarmos que este trabalho representa uma tentativa de avaliação dos resultados das práticas educativas e dos processos de aprendizagens desenvolvidos nesse contexto. Processos esses que ao serem analisados não apenas sob a ótica das experiências escolares (como ocorrera com a maioria dos estudos identificados no levantamento), mas, também do ponto de vista das experiências não formais e informais disponíveis na prisão, podem contribuir para a compreensão dos diferentes aspectos da vida na prisão que freiam e/ou cooperam com a reinserção social de egressos do sistema prisional.

Semelhante ao que verificamos na maior parte das produções acadêmicas deste levantamento, as análises em torno dos processos de aprendizagens durante e após a prisão (objeto principal deste estudo), também serão feitas nesta tese baseando-se em uma perspectiva agregadora das dimensões sociais e subjetivas. É sobre a perspectiva metodológica agregadora adotada neste estudo, que tratamos na seção seguinte.

1.1.2 A natureza e os procedimentos da pesquisa

Ao levar em consideração o complexo fenômeno da aprendizagem ao longo da vida nas sociedades contemporâneas, e particularmente, na trajetória de vida dos sujeitos em investigação nesta tese, o presente estudo segue orientações de uma abordagem metodológica que nas ciências da educação tem sido evocada nos últimos anos para ampliar o campo de análise dos processos de formação e de aprendizagens, trata-se da investigação qualitativa da formação.

As investigações que se orientam por essa perspectiva procuram levar em conta em suas análises os três níveis em que ocorrem as aprendizagens, a saber: o nível macro, meso e micro. No primeiro, o objeto de investigação são os processos de formação e/ou aprendizagem desenvolvidos nas unidades sociais maiores, por regra geral as institucionalizadas, como, por exemplo, escola, prisão, igreja, etc. No segundo, o interesse se volta para os processos de aprendizagens ocorridos nos grupos identitários, nos mundos de vida particulares e nas comunidades. E por último, no nível micro, o foco de interesse são os processos de vida, de formação e de aprendizagens individuais, de ordem biográfica, que se desenvolvem sob as condições de uma modernidade cada vez mais acelerada. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Reconhece-se, deste modo, com base nessas premissas, que o fundamento dessa perspectiva metodológica na atualidade, diferentemente daquele que orientou a investigação educativa nas décadas de 1950 e 1960¹⁴, é a aprendizagem na sua complexidade biográfica. Tal como documentam Weishaupt, Steinert e Baumert (1991 *apud* ALHEIT, DAUSIEN, 2007, p. 55), a investigação qualitativa da formação tem como objeto:

¹⁴ Seu início esteve marcado pelo paradigma quantitativo, que se concentrava em compreender os rendimentos da aprendizagem e os balanços de formação, e em determinar estatisticamente sua conexão com fatores como a origem, o gênero, a idade das pessoas em processo de aprendizagem, a qualidade, o tamanho e a pertinência regional das instituições de formação (ALHEIT, DAUSIEN, 2007).

[...] la investigación de los presupuestos y posibilidades de los procesos de formación y educación en el contexto institucional y social. En sentido estricto, se ocupa de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en la instrucción. En un sentido amplio, explora los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles de edad y en todos los ámbitos de socialización externos a la escuela o no institucionalizados. Las instituciones formativas y sus implicaciones organizativas y económicas en el Estado y la sociedad son, en cualquier caso, objeto de la investigación de la formación.

Neste estudo, em específico, o interesse pela investigação qualitativa de formação, enquanto investigação biográfica deve-se às diversas possibilidades oferecidas à compreensão da problemática da reintegração social de egressas do sistema penitenciário, particularmente sob o viés das aprendizagens biográficas.

A propósito, vale registrar que a utilidade e o interesse desse enfoque metodológico não abrangem somente as ciências da educação. Na atualidade, dada a compreensão de certo esgotamento nas contribuições da sociologia clássica nas questões relativas ao ator e ao sistema social (SETTON, 2011), sua utilização como material de análise da realidade social também tem sido crescente no âmbito das ciências sociais (DINIZ; CARDENAL DE LA NUEZ, 2012).

Com efeito, para alcançar esse reconhecimento de estatuto científico, o método biográfico atravessou duas fases, nomeadamente, de recusa e de aceitação. Nas décadas de 1920 e 1930, ele foi amplamente utilizado pelos sociólogos da Escola de Chicago, e nas décadas posteriores recebeu diversas críticas provocadas pelas desconfianças em relação às suas análises sobre a realidade social, designadamente, por serem mais ancoradas na perspectiva dos sujeitos do que no que se observava objetivamente, e, por sua vez, por colocar em risco (de acordo com seus principais críticos) a cientificidade das pesquisas. (RÚBIO; VARAS, 1997).

Sua aceitação, enquanto método autônomo de investigação só passou a ocorrer novamente por volta da década de 1960 (RÚBIO; VARAS, 1997), quando se desencadeou na sociologia mundial um movimento em prol da desmonopolização da cientificidade, caracterizada pela diversidade e riqueza de teorias e de métodos (BERTAUX, 1981).

Daí por diante, a metodologia biográfica, enquanto metodologia qualitativa – adquire protagonismo na investigação acadêmica, sendo a década de 1990 marcada como a do autêntico retorno ao biográfico (CHAMBERLAYNE *et al.*, 2000; ALHEIT; DAUSIEN, 2009), o que implica não só a sua respeitabilidade metodológica, como também em uma mudança de perspectiva teórica (DINIZ; CARDENAL DE LA NUEZ, 2012, p. 124).

Ela insere-se em um novo espaço de questões, denominado por Corcuff (2001) de construtivismo social, “sobre as quais trabalham pesquisadores diversos quanto a seus itinerários intelectuais, aos recursos conceituais utilizados, bem como em relação aos métodos empregados etc.” (SETTON, 2011, p. 716). Nesse espaço, em que se cruzam outros referenciais metodológicos das chamadas novas sociologias, a realidade é apreendida como construção histórica, produzida cotidianamente por atores individuais e coletivos e não como dada ou natural. (CORCUFF, 2001).

Feitas essas considerações, reafirmamos que a opção pelo enfoque qualitativo, e mais precisamente, pelo método biográfico, se apresenta como a mais pertinente neste estudo visto que suas técnicas e procedimentos parecem as mais favoráveis à elucidação das realidades concretas vividas pelos sujeitos investigados e dos sentidos dados aos mesmos e ao contexto em que se produzem (no caso deste estudo, a prisão e os demais contextos que passam a viver quando retornam à sociedade: família, trabalho, escola, etc.). (CARDENAL DE LA NUEZ, 2006).

Convém ainda mencionar que o objeto principal de investigação desta tese – referente às aprendizagens biográficas de egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano, reclama estratégias operativas ligadas ao que o método biográfico propõe no campo empírico e a aplicação de uma técnica que corresponda à tríade em que ele se sustenta (e que se combinam entre si): a da subjetividade humana, o da interpretação e o da relação dialética entre a ação e as condições sociais (RÚBIO; VARAS 1997). Ela envolve, portanto, uma estreita ligação entre indivíduo e sociedade, o que implica dizer que, “[...] *en el relato o la biografía de cada persona, en su vivencia personal, no sólo aparece lo puramente personal (lo singular), sino las condiciones y realidades de su época, de su grupo social, [...].*” (RÚBIO; VARAS 1997, p. 243).

Por último, esses autores ressaltam que, ao recorrer-se a esse método, reconstroem-se com detalhes os acontecimentos vitais que influenciam na configuração da personalidade humana, favorecendo-se com isso a abordagem e a interpretação de problemas que envolvem a educação social, a animação sociocultural e/ou o trabalho social, a exemplo, respectivamente, do problema da dependência das drogas, dos comportamentos delitivos e do exercício da prostituição.

Vê-se, desse modo, a importância do método biográfico neste trabalho. A sua utilização representou, enfim, uma oportunidade de descortinar o potencial dos sujeitos deste estudo (as egressas e reincidentes do sistema prisional) para viver as contradições sociais inerentes aos seus contextos de vida e dotá-las de pleno sentido, em diferentes

formatos e de maneira ativa no marco das suas histórias de vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2010). Previsivelmente, essas histórias constituíram-se a ferramenta principal desta pesquisa e a entrevista em profundidade (ou biográfica) o seu instrumento mais importante. Por meio delas, procurou-se garantir a reconstrução de vivências e experiências biográficas dessas mulheres, observando a ocorrência daquela tríade mencionada e apreendendo os seus aspectos correlacionados.

1.1.2.1 A história de vida como principal ferramenta na interpretação da realidade investigada

Como outrora, as histórias de vida consistiram em documentos biográficos valiosos deste estudo, sobretudo por terem favorecido o desnudamento das experiências das mulheres investigadas em três momentos proeminentes de suas vidas: o pré-prisional, o prisional e o pós-prisional. A pertinência analítica dessas três fases à compreensão dos diferentes episódios da vida dessas mulheres se justificou pela possibilidade que oferecia de serem visualizadas as conexões, transições, rupturas e/ou discontinuidades que colaboraram para assegurar os traços específicos e triviais de suas biografias e que resultaram no conteúdo central das suas narrativas.

Considerando que, na literatura biográfica, a história de vida apresenta variadas classificações, elegemos a designada por Alheit e Dausien (2007) como “história de vida completa”, por representar a mais apropriada à análise das experiências inscritas nas temporalidades acima mencionadas. Submetida a uma emaranhada estrutura temporal, por meio dela as pessoas investigadas “[...] no presentan identidades fijas, sino las historias en las que han sido como son” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 30). Isso faz com que os processos biográficos sejam reconstruídos tanto com base nos acontecimentos da “vida vivida” como através das “[...] remisiones a la vida no vivenciada, a las posibilidades no realizadas o cerradas.” (p. 30).

Ao considerar esses aspectos das biografias, a história de vida completa no nosso estudo, em específico, foi mais adequada por dois motivos principais. Primeiro porque dadas as circunstâncias de vida das mulheres deste estudo nos três momentos acima mencionados, presumíamos verificar entre elas (mais do que em outro grupo de mulheres) identidades marcadas pela instabilidade (não fixas), sendo isso um fator importante de ser considerado na análise do nosso objeto de estudo. Segundo, porque com a reconstrução das experiências vividas e não vividas, tal como pressupõe essa modalidade de história de vida,

permitia-se ampliar o campo de análise desse estudo, sobretudo no que diz respeito às aprendizagens extraídas dessas experiências instáveis, aos sentidos que as mulheres lhes atribuíam, e, conseqüentemente, às suas implicações particulares exercidas no processo de reinserção social.

A apreensão do “vivido” e do “não vivido” nas histórias de vida completa foi, nesse sentido, considerada fundamental para oferecer respostas a questionamentos centrais desse estudo, como, por exemplo, o que indaga a repercussão fora das grades, na vida de ex-presidiárias, das experiências e aprendizagens que lhes foram disponíveis e também negadas na prisão. A resposta dessa e de outras perguntas abriu caminhos para compreendermos a relação entre biografia de aprendizagens e reintegração de mulheres com experiência prisional. A esse ponto regressaremos no capítulo de análise desta tese.

Voltando nossa atenção para as narrativas das histórias de vida das mulheres estudadas, importa declarar que em todos os casos elas se apresentaram de maneira caótica. Foi curioso observar, por exemplo, que ao iniciarem a narração, a prática delituosa, a culpa e o encarceramento eclodiam-se sempre como os primeiros assuntos a abordar. Assim como igualmente verificado por Resende (2011, p. 51) em um de seus estudos, entre esse grupo de mulheres investigadas “É como se a vida começasse com a prática do crime, com o aprisionamento, processando-se, assim, um apagamento daquilo que não esteja diretamente ligado à condição de ter sido condenado e preso pela justiça”.

Sem querer aqui ingressar nesse debate sobre os efeitos nocivos do encarceramento na vida de uma pessoa – e que poderia, pelo menos em parte, justificar essa ocorrência mencionada acima durante a construção da narrativa, outra explicação para que isso aconteça talvez esteja no que disseram Alheit e Dausien (2010, p. 18) a respeito das histórias de vida. De acordo com esses autores, as histórias “[...] *no son construcciones lineales, univocas, sino que, bajo determinadas circunstancias, se entrelazan de un modo contradictorio, ‘entrecortado’ [...]*”. Provavelmente, em função disso, que passado, presente e futuro enquanto realidades temporais distintas, tenham se entremeado nas narrativas das mulheres pesquisadas, tal como ocorre também na vida, como lembram os referidos autores.

Apesar disso, a leitura posterior dessas narrativas, mostrou casos em que essas temporalidades apareceram bem definidas, especialmente nos aspectos das experiências de vida narrados como mais representativos para as mulheres (a relação com a família, os relacionamentos amorosos, as experiências laborais, a relação com os amigos, o momento

da prisão e da liberdade após o cumprimento total ou parcial da pena, a realização de algum projeto de vida, etc.).

A propósito, essa delimitação das temporalidades nas narrativas, reforça o que Alheit e Dausien (2007, p. 37) chamaram de *historias desarrollo*. Estas são assim designadas pela sua propensão a se transformarem com o tempo, e de poderem, em cada situação nova, serem reconstruídas, atualizadas e modificadas, sendo isso, talvez, uma explicação para o fato de as mulheres desse estudo terem demarcado algumas experiências vividas (ou não vividas) como específicas de determinados momentos/tempos de suas vidas (considerando aqui o antes, o durante e o depois da prisão).

Ora, segundo os mesmos autores, embora nem sempre essa transformação, reconstrução, modificação das histórias, estejam explícitas aos olhos dos sujeitos¹⁵; ao serem narradas e involuntariamente refletidas, esses processos podem converter-se até mesmo em temas da história de vida, como de fato ocorreu, ainda que de maneira tácita, nas narrativas das mulheres deste estudo, explicitando-se, através delas, o caráter transitório das construções biográficas.

Em termos práticos, convém ainda declarar que, ao optar-se pela história de vida como ferramenta principal dessa investigação, levamos em consideração a flexibilidade que ela imprime, e que, segundo Rúbio e Varas (1997), permite a reflexão constante acerca do que é relatado, indicando, inclusive o que é possível mudar – caso se considere necessário, no âmbito das estratégias utilizadas para a obtenção das informações desejadas.

Aliás, a respeito de tais estratégias, salientamos que, embora a modalidade da história de vida completa, aqui adotada, não requeresse a sugestão de temas para a sua narração, já que isso, segundo Alheit e Dausien (2007), poderia prejudicar a reconstrução das experiências dos sujeitos investigados, algumas categorias analíticas relevantes ao estudo – como no caso das temporalidades (o antes, o durante e o depois da prisão) e domínios da vida que se pressupõem acentuados em toda e qualquer construção biográfica (família, trabalho, educação/formação, espiritualidade/religião, relacionamento amoroso, etc.), foram previamente colocadas no roteiro da entrevista biográfica que preparamos, tendo o cuidado, contudo, de servirem meramente para nortear as narrativas e de não inviabilizar o aparecimento de outras questões da experiência de vida (vivida e não vivida) consideradas, pelas próprias mulheres, importantes de serem narradas.

¹⁵ *Los procesos biográficos nunca son plenamente accesibles a los procesos de conciencia y control del sujeto.* (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 38).

Com base, pois, nesse breve cenário discursivo a respeito da história de vida como ferramenta privilegiada desta pesquisa biográfica, apresentamos, em seguida, os procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados, utilizados neste estudo, que colaboraram tanto para complementar o leque de informações fornecidas através das narrativas, como para desencadeá-las favoravelmente ao alcance dos objetivos centrais desta tese, sem negligenciar, evidentemente, o rigor necessário ao procedê-las.

1.1.2.2 O percurso metodológico e instrumentos de coleta de informações da pesquisa

Como se percebe na literatura biográfica, ao desnudar, em cada história de vida dos sujeitos que se investigam, as motivações e finalidades dos seus comportamentos sociais, assim como o caráter subjetivo dado a essas ações, as suas formas de vida e maneiras de estar no mundo cotidianamente, favorece-se a compreensão dos papéis que eles desempenham na sociedade enquanto atores e construtores de suas biografias.

Dessa maneira, o desafio interpretativo das histórias de vida impôs uma série de questões a serem levadas em conta neste estudo, particularmente no processo comunicativo entre investigadores e investigadas durante o recolhimento das informações que se prefiguravam vitais para oferecer respostas aos objetivos e questões da pesquisa (RÚBIO; VARAS, 1997). Assim, as entrevistas (principal instrumento de coleta de dados desse estudo) foram realizadas observando a coerência com as exigências mínimas necessárias para estabelecer essa comunicação¹⁶.

Neste trabalho, a apresentação de como decorreu a aplicação das entrevistas junto as nossas principais informantes e de alguns aspectos relacionados a sua caracterização, no tocante, por exemplo, aos tempos médios de duração das narrativas, e às disposições do contexto e das entrevistadas no momento de narrarem suas histórias, foram descritos em paralelo à descrição dos aspectos apreendidos no momento da observação. Esta, por sua vez, se realizou tanto em momentos que precederam a realização da entrevista, particularmente nos primeiros contatos feitos com as entrevistadas, como, especialmente, durante as entrevistas. Antes, contudo, de apresentar como ambas (observação e entrevista) decorreram e as inferências sobre o que observamos no contexto de interação dos sujeitos entrevistados, importa registrar o longo caminho que fora percorrido no sentido de viabilizá-los.

¹⁶ A esse respeito ver Rúbio e Varas (1997, p. 371-373) quando trata das habilidades comunicativas para realizar uma entrevista e da preparação e desenvolvimento da entrevista.

Assim, nas linhas que se seguem, apresentamos os desafios encontrados nessa trajetória e as estratégias que adotamos para enfrentá-los os quais, relacionados aos procedimentos de seleção e delimitação da amostra e de persuasão dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Vale salientar, em primeiro lugar, que se a pesquisa com presidiárias já se constitui uma tarefa difícil – dado o caráter hostil da prisão e as regras de segurança que ela impõe, também o é igualmente, ou talvez ainda mais, com mulheres que saíram da prisão e que carregam a marca da experiência prisional em suas biografias – como no caso particular das egressas que fizeram parte deste estudo. Essa afirmação deve-se ao principal desafio metodológico com o qual nos defrontamos nesta pesquisa, nomeadamente, os obstáculos quanto ao encontro e o contato com ex-presidiárias, e em acréscimo, quanto às suas disposições para serem entrevistadas quando finalmente as encontramos.

Levando em consideração que quando as reclusas deixam a prisão, um mundo de incertezas as acompanha (entre elas a do lugar onde passam a viver), é que registramos aqui a difícil tarefa que se constituiu a seleção e a delimitação da amostra desta pesquisa. O caminho que lhe precedeu começou a ser percorrido desde a construção do projeto desta tese, quando julgamos a possibilidade de selecionar a amostra deste estudo a partir de um levantamento prévio no presídio feminino de João Pessoa com a intenção de adquirir informações sobre o perfil das ex-presidiárias (nos aspectos considerados mais relevantes ao estudo) e a respeito dos seus endereços após a saída da prisão, para posteriores contatos.

Essas tarefas implicaram no encaminhamento à Gerência de Ressocialização da Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba (SEAP/PB) de um pedido formal de autorização para ter acesso aos prontuários e/ou banco de dados existente no presídio, tendo em vista levantar as informações requeridas e a partir disso fazer uma pré-seleção das que convidaríamos a fazer parte deste estudo. Na referida solicitação também pedimos permissão para contatar e realizar entrevistas com egressas do sistema penitenciário (em liberdade condicional) que ainda tivessem sob a tutela do estado e com reclusas reincidentes que tivessem regressado à prisão depois de pelo menos um ano em liberdade. A respeito dessas últimas, cabe esclarecer que a ideia de inseri-las no grupo das principais informantes desta pesquisa, surgiu de reflexões sobre as valiosas contribuições que elas poderiam oferecer, sobretudo no tocante aos principais questionamentos e objetivos desse estudo.

Embora tenhamos esperado cerca de dois meses pela autorização solicitada, ela nos foi concedida com algumas poucas restrições, especificamente, quanto aos procedimentos

de segurança necessários a adotar durante a pesquisa, os quais próprios do contexto prisional e quanto ao anonimato das identidades das mulheres investigadas fosse assegurado¹⁷. Seguidamente, com a devida autorização em mãos, fomos ao presídio e ali começamos a dar, efetivamente, os primeiros passos em direção aos sujeitos deste estudo, e, por sua vez, aos principais desafios dessa empreitada, que, aliás, foram bem maiores do que imaginávamos.

Não é, pois, sem razão o argumento sobre a dimensão desses desafios. Daí porque assinalamos abaixo alguns deles em paralelo às alternativas que encontramos no decorrer da própria pesquisa para enfrentá-los, tendo em vista alcançar os nossos objetivos de pesquisa:

- Primeiramente, ao acessar os registros disponíveis no presídio sobre as ex-presidiárias, além de nos depararmos com mínimas informações a respeito delas¹⁸ – o que inviabilizou o levantamento de critérios prévios para uma pré-seleção das que seriam convidadas a participar da pesquisa (como se desejava desde o início), fomos aconselhados pelos funcionários que nos atenderam naquele presídio a buscar outras estratégias (menos diretas) de contato com essas mulheres, alegando-se ser isso em favor da nossa segurança. Para eles, o contato com aquelas mulheres sem o mínimo de conhecimento prévio sobre suas vidas depois de terem saído da prisão (de modo especial sobre a situação familiar atual, além de outras situações correlacionadas, por exemplo, a do trabalho, a do local de moradia, etc.) poderia ser arriscado por causa das supostas “relações perigosas”¹⁹ mantidas por grande parte delas quando regressam à sociedade. Ainda na opinião daqueles profissionais, o estabelecimento de qualquer tipo de comunicação direta com as referidas mulheres (via telefone, por exemplo), despertar-lhes-ia desconfiança e estranheza, ainda mais quando as informasse que o interesse principal do contato devia-se ao fato de elas

¹⁷ Ver no anexo A o termo institucional concedido pela Secretaria de Estado da Administração Penitenciária autorizando a presente pesquisa.

¹⁸ Além de identificarmos que o arquivo se encontrava empoeirado, vimos que as informações sobre as ex-detentas naquele presídio eram anotadas em um caderno sem um mínimo rigor, denotando a pouca importância dada às informações sobre aquelas mulheres.

¹⁹ Com pessoas ainda envolvidas no mundo do crime (companheiros, familiares, vizinhos, etc.).

serem ex-presidiárias²⁰. Mesmo reconhecendo o tom de preconceito para com a população egressa das prisões, expresso pelos funcionários que nos atenderam no presídio, algumas de suas advertências pareciam coerentes, especialmente a que insinuava que o contato com aquelas mulheres fosse feito recorrendo-se a intermediários, sendo esse, portanto, outro desafio da pesquisa com o qual nos defrontamos;

- Emanado dessa primeira tentativa de levantar informações sobre as mulheres que se pretendia investigar e de estabelecer contato com elas, o segundo desafio a enfrentar dali em diante, foi, efetivamente, o de encontrar alternativas menos diretivas para alcançar esses objetivos. Entre as sugestões dos próprios funcionários para viabilizar essa nova alternativa de contato com as ex-detentas, além de outras que ao proceder à pesquisa percebemos viáveis ao alcance desse propósito, estiveram: recorrer a igrejas evangélicas que atuavam na prisão, dado o forte vínculo estabelecido entre elas e grande parte das detentas daquele presídio, e, possivelmente com as ex-detentas; contatar presidiárias do regime semiaberto no próprio presídio para solicitar-lhes essa mediação com conhecidas da prisão que já estivessem livres; entrar em contato com a pastoral carcerária (da igreja católica), já que esta desenvolvia trabalho de cunho religioso e social com um público carcerário mais amplo (detentas, ex-detentas e familiares destas), e, provavelmente, poderiam intermediar a aproximação com as mulheres que desejávamos entrevistar; recorrer à própria gerência de ressocialização da SEAP, para que esta intermediasse o nosso contato com as egressas em liberdade condicional que trabalhavam no prédio onde ela funcionava por ocasião do convênio com o governo do estado do qual faziam parte; visitar o fórum criminal de João Pessoa para identificar, entre as suas prováveis ações com egressos do sistema prisional, a possibilidade de auxiliar o nosso contato com essas pessoas;
- Dadas as alternativas acima, o desafio seguinte foi encontrar, em meio a essas opções, (igreja evangélica, reclusas do regime semiaberto, pastoral carcerária, gerência de ressocialização, fórum criminal) pessoas realmente dispostas ou em

²⁰ Um dos funcionários falou inclusive que ao saber do motivo do contato elas poderiam pensar que éramos profissionais disfarçados da justiça e/ou da segurança pública com interesse em colher algum tipo de informação delitiva ao seu respeito ou a respeito de alguém próximo.

condições de intermediar o nosso contato com ex-presidiárias. Além disso, também se constituiu desafiador motivar as egressas, depois de contatadas, a participarem da pesquisa. Disso falaremos adiante.

Nesse momento, importa registrar que as alternativas acima expostas contribuíram para alargar o campo de possibilidades da pesquisa, embora não se encerraram, ainda por meio delas, as limitações com as quais nos deparamos. Isso porque nem todos os meios e pessoas contatadas puderam ou se dispuseram, por motivos vários, intermediar o nosso contato junto às ex-reclusas.

Mas apesar disso não há como negar os esforços particulares de algumas pessoas envolvidas nesses meios para nos ajudar nessa intermediação. Daí a razão para surgirem as primeiras possibilidades efetivas de contato com as egressas, a primeira delas quando ainda dávamos os primeiros passos da pesquisa dentro do presídio. Lá, um dos funcionários mencionou o nome de uma ex-presidiária que estaria na prisão todos os dias (embora estivesse livre há mais de um ano), em função do trabalho executado na fábrica de costura existente naquele lugar. O contato com essa ex-reclusa foi, portanto, o primeiro entre os estabelecidos com as demais informantes deste estudo.

Daí em diante, a pesquisa foi aos poucos caminhando ao encontro de alternativas oportunas para a mediação dos demais contatos desejados. A interlocução com a pastoral carcerária foi, portanto, uma dessas alternativas, e por meio de um de seus agentes, que se dispôs a colaborar com a pesquisa, foi mediado o nosso contato com duas egressas em liberdade condicional e com familiares de alguns presidiários/as, esses últimos por serem considerados potenciais intermediários do contato com as primeiras.

A despeito do empenho do referido agente da pastoral em colaborar com aquela pesquisa, nem os familiares dos/as presos/as, nem as egressas que contatamos naquela intermediação contribuíram diretamente com o nosso estudo. Os primeiros, por alegarem que os parentes pelos quais buscavam apoio da pastoral carcerária se tratavam unicamente de presidiários/as, e as egressas pelo simples desinteresse demonstrado em participar do estudo, a nosso ver, motivado pelo receio de terem suas vidas expostas através dele. Aliás, parecia também que por não quererem desapontar o agente da pastoral, demonstraram disponibilidade em participar da pesquisa quando as contatamos na sua presença. Assim presumimos, porque depois disso elas apresentaram muitos empecilhos (nos contatos feitos

por telefone) para marcarmos um novo encontro, ao ponto de nos levar a desistir de encontrá-las depois de várias tentativas sem obter sucesso.

Curiosamente, quanto mais limitações esta pesquisa se nos apresentava, mais era notável, a nosso ver, a sua relevância social. Ora, se as egressas pareciam se esconder e/ou escapar dos nossos olhos (acadêmicos)²¹, não estariam elas de igual modo, escapando ou escondendo-se do olhar da sociedade e também do estado? Caso a resposta para essa pergunta fosse afirmativa, (e nós julgamos que sim) haveríamos então que levantar outros questionamentos, do tipo: porque elas se escondem? Ou, ao contrário: por que elas estão aí e nós (academia, sociedade, estado) não as vemos?

Sem ingressar nesse debate, o que vale a pena aqui registrar é que mesmo diante das dificuldades desta pesquisa, a importância de um estudo biográfico com egressas do sistema prisional foi ficando cada vez mais clara entre nós. Por essa razão continuamos motivados e prosseguimos com a pesquisa adotando alternativas que se mostravam promissoras para encontrar essas mulheres.

Fomos assim conduzidos, novamente com o apoio do agente da pastoral carcerária, a um dos setores do Fórum Criminal de João Pessoa, no qual se acreditava haver algum tipo de informação a respeito de egressas. Lá, uma das funcionárias que nos atendeu, embora não tenha nos disponibilizado (por não existir ou por não ser permitido) informações oficiais sobre ex-detentas, disse conhecer (com base na sua experiência profissional) uma egressa do presídio feminino de João Pessoa que havia saído da prisão há mais de sete anos. Depois de contatá-la e de conseguirmos o seu consentimento para participar da pesquisa, ela passou a integrar-se nesse estudo como a segunda informante privilegiada.

Não obstante todas as dificuldades encontradas no caminho da pesquisa, o êxito desse contato impulsionou a continuidade da busca por outras egressas a compor a amostra deste estudo. Dessa maneira, e, considerando as alternativas levantadas desde o início da pesquisa, fomos direcionados a Gerência de ressocialização da SEAP tendo em vista levantar informações sobre ex-reclusas que poderiam estar trabalhando naquela secretaria, dada à existência de um convênio que destina vagas de trabalho a egressos da prisão (ainda que a uma parcela mínima) nos setores públicos do estado.

No conjunto de alternativas adotadas para encontrar as principais informantes deste estudo, a interlocução com aquela gerência configurou-se uma alternativa bem-sucedida.

²¹ Escondiam-se e escondem-se talvez porque não compreendem o real sentido pelo qual nós as procuramos, muito embora as razões para isso tenham sido explicitadas nos primeiros contatos.

Em uma fase em que a pesquisa esbarrava em muitas dificuldades, fomos, por meio dela, colocados em contato com duas egressas do sistema prisional: uma que no momento da pesquisa trabalhava no prédio onde funcionava a referida gerência, e a outra que já havia ali trabalhado, mas que na ocasião trabalhava em uma residência como empregada doméstica.

Essas mulheres, embora tenham apresentado resistência em participar da pesquisa nos primeiros momentos em que as contatamos, foram depois convencidas a fazer parte dela, sobretudo quando refletiram a contribuição que poderiam oferecer para alargar a visibilidade social sobre as temáticas que envolvem a vida e os desafios das pessoas que saem das prisões. Com essas mulheres encerramos o processo de seleção das egressas desta pesquisa. Considerávamos que o grupo composto por quatro mulheres, como o que se formava a partir delas, atendia as nossas expectativas tanto no que se refere ao perfil sociográfico que apresentavam (um perfil diversificado ao se levar em conta algumas importantes variáveis), quanto às contribuições partilhadas através das narrativas, revelando-se satisfatórios para oferecer respostas às questões deste estudo, especificamente no tocante às suas experiências de vida enquanto egressas.

Vale lembrar, contudo, que a composição da amostra deste estudo não findou ainda com a seleção das egressas, mas somente quando selecionamos outras três mulheres, que pelos motivos já anunciados anteriormente, trataram-se de presidiárias reincidentes²². Diferente do que ocorrera no processo de seleção das egressas, com estas, além da facilidade em encontrá-las (pelo fato de estarem presas), também foi bem mais simples convencê-las a contribuir com a pesquisa por meio de suas narrativas de vida. Enfim, ao integrar essas mulheres nesta pesquisa, foi então concluída a delimitação da sua amostragem, computando um total de 07 informantes privilegiadas, sendo 04 egressas e 03 reincidentes.

É prudente ressaltar que, por todas as razões já elencadas, fomos conduzidos a uma amostragem do tipo não probabilística, cujos critérios dependem unicamente do que se considera mais apropriado à investigação, por estarem mais vinculados à sua problemática (GIL, 2008). Esse tipo de amostra, pela difícil previsibilidade dos sujeitos a participarem da pesquisa, assim como dos lugares a serem desenvolvidas as observações, apesar de

²² Levando em consideração a amplitude do conceito de reincidência, chamamos de reincidentes, para fins desse estudo, àquelas presidiárias que já tendo sido presas uma ou mais vezes e saído da prisão, regressaram a ela por cometerem um novo ou o mesmo delito. Esta compreensão baseia-se no conceito de reincidência genérica (PINATEL, 1984 *apud* JULIÃO, 2009, p.86), “[...] uma forma mais abrangente e mais popular de classificação do conceito, visto que não está preocupada com princípios técnicos, teóricos e metodológicos para a sua compreensão. [...], sequer leva em consideração como princípio a condenação do indivíduo”.

inviabilizar a delimitação de um conjunto maior de variáveis prévias (utilizadas em outras pesquisas para garantir a heterogeneidade dos sujeitos e aumentar as chances de generalização dos resultados), permitiu com que a seleção das participantes deste estudo fosse feita considerando critérios mínimos, todavia baseados na problemática central deste estudo e condizentes com a tentativa de melhor compreendê-la.

Nessa ótica, a escolha das egressas e reincidentes que participaram deste estudo foi feita considerando-se um critério fundamental para tentar entender as implicações e os significados das aprendizagens da prisão no meio social em que vivem agora essas mulheres. Ele está associado a um aspecto temporal, ou seja, delimitando-as por características similares quanto ao tempo vivido nas duas fases da vida consideradas mais relevantes a esta pesquisa, a saber: o tempo da prisão e o tempo em liberdade após a experiência prisional. Interessou, pois, a esta pesquisa que as mulheres selecionadas para narrar suas biografias, tivessem no mínimo seis meses de experiência prisional e, igualmente, de experiência pós-reclusão.

Vale, contudo, lembrar que pretendíamos inicialmente obedecer a um critério de temporalidade mínima de um ano na prisão e de igual tempo após adquirir a liberdade na seleção das egressas e reincidentes a participarem deste estudo. No entanto, dadas as dificuldades de acesso a essas mulheres e quanto às suas disposições em participar da pesquisa, tivemos que revisar esse critério e, por isso o alteramos, diminuindo-o para seis meses. Isso não representou, entretanto, qualquer obstáculo às nossas análises, dado que o tempo subjetivo (mental) para quem vivencia ou vivenciou uma experiência prisional imprime, pelo que percebemos no decorrer da pesquisa, ritmos sociais (regidos ou não pelas normas institucionalizadas) mais dinâmicos e, portanto, suscetíveis de apreciação no período de seis meses.

Também vale salientar que as fases do regime semiaberto e aberto – embora ainda não se tratem, no código penal brasileiro, de fases de liberdade (como já o é a fase de livramento condicional), foram declaradas pelas egressas como etapas de pré-liberdade, uma vez que nelas já é possível sentir, de diversos modos, os sabores e dissabores da liberdade após a experiência da prisão, etapas essas, portanto, em que se começa a enfrentar todos os desafios de quem busca uma nova colocação na sociedade.

Efetivamente, a importância dada a esse critério prévio na seleção das principais informantes deste estudo deve-se à compreensão de que a apropriação subjetiva do mundo social ou a interiorização das estruturas sociais pelos sujeitos, só podem ser captadas em uma perspectiva de processo (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), ou seja, obedecendo a uma

temporalidade biográfica mais ou menos satisfatória, e que no caso dessa investigação, parece significativa para a análise da sua problemática.

Posterior a essa composição da amostra, que em termos numéricos obedeceu ao critério da redundância²³ (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998), aplicamos, anterior à entrevista, um instrumento do tipo formulário (MARCONI; LAKATOS, 2003), com o objetivo de proceder à caracterização sociodemográfica e sócio-jurídica das entrevistadas em função de algumas variáveis que se prefiguraram, à luz do quadro teórico-metodológico definido, relevantes em termos elucidativos, a saber: idade, estado civil, escolaridade, ocupação/trabalho, delito cometido, tempo de pena aplicada e cumprida, tempo vivido após a saída da prisão. Tais variáveis levaram em conta as três fases da vida das entrevistadas consideradas relevantes de apreciação neste estudo, quais sejam: a anterior à prisão, a do encarceramento e a fase pós-prisional. Esses dados estão discutidos, em simultâneo na análise do conteúdo das narrativas biográficas das egressas, mais precisamente quando apresentamos os retratos biográficos dessas mulheres.

A propósito, vale lembrar que também colocamos em discussão nesta tese a caracterização sociográfica e os processos de aprendizagens vividos na prisão por egressas e reincidentes do sistema prisional (principais integrantes desta pesquisa), e por reclusas que fizeram parte de dois trabalhos de campo realizados no presídio feminino de João Pessoa e do Porto, tal como já anunciamos nesta introdução. Com eles, a intenção foi alcançar dois objetivos. Primeiro, procuramos possibilitar uma reflexão sobre os contornos específicos da reclusão feminina em nossa realidade brasileira (especificamente, a paraibana), e dos aspectos similares que convergem em generalizações sobre o seu caráter, especialmente no que se refere à proposta reabilitadora. Em segundo lugar, o que pretendemos foi verificar em que medida esses contornos específicos e similares relativos às experiências das reclusas em discussão neste estudo, repercutem na vida de mulheres egressas e reincidentes do sistema prisional, particularmente das paraibanas, cujas biografias de aprendizagens analisamos.

Ressalte-se que não nos interessa aqui apresentar os dados coletados nestes dois trabalhos de campo, já que a discussão a esse respeito está mais à frente explicitada em uma das seções do terceiro capítulo desta tese. Os mencionamos apenas para lembrar que eles resultaram do quadro mais amplo da metodologia desta pesquisa, que agregou

²³ Critério que permite dizer que se abarcou a situação hipotética. Nesta, “[...] se o investigador procura identificar sistematicamente os perfis, chegará forçosamente o momento em que já não conseguirá encontrar novos casos francamente diferentes dos que já encontrou e em que o rendimento marginal de cada entrevista suplementar decrescerá rapidamente (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 163).

métodos quantitativos e qualitativos, e, além disso, para registrar a sua importância neste estudo, dadas as contribuições oferecidas para o alcance dos objetivos centrais desta tese.

Voltando, contudo, ao outro ponto de que tratávamos antes deste parêntese, apresentamos em seguida uma tabela demonstrativa do perfil da amostra deste estudo, delimitado após todo o processo de seleção descrito até aqui e levando em conta dados da caracterização sociográfica das suas principais informantes (egressas e reincidentes) levantados no formulário que acima reportamos. Salientamos que, para preservar as identidades das entrevistadas, optamos por substituir os seus nomes reais por pseudônimos, escolhidos aleatoriamente entre as mulheres indígenas.

Quadro 1 – Perfil da amostra de Egressas e Reincidentes

Perfil das Egressas e Reincidentes

Nome	Idade	Escolaridade	Estado Civil	Filhos nº	Ocupação Anterior	Delito	Tempo Prisional Regime Fechado	Tempo Pós-Prisional	Condição
Iara	36	Ensino Fundamental Completo	União Estável	02	Catadora/recicladora de papel-papelão-vidro e diarista	Tráfico de drogas	3 anos e 5 meses	Regime Semiaberto: 09 meses Liberdade Condicional: 08 meses 01 ano e 05 meses	Egressa
Maiara	33	Ensino Médio completo	Solteira	02	Vendedora	Tráfico de drogas	3 anos e 4 meses	Regime Semiaberto: 02 anos Liberdade Condicional: 07 meses 02 anos e 07 meses	Egressa
Iracema	44	Analfabeta	União Estável	01	Prostituta	Lesão corporal e Tráfico de drogas	5 anos e 8 meses	Regime Semiaberto e Liberdade Condicional: 05 anos e 04 meses Liberdade Total: 01 ano	Egressa
Jaci	44	Ensino Médio completo	Casada	02	Recepcionista de clínica médica	Formação de Quadrilha	1 ano e 2 meses	07 anos	Egressa
Açucena	28	Ensino Fundamental Completo	Solteira	01	Artesã	Tráfico de drogas	2 anos e 2 meses	Regime Semiaberto: 06 meses Regime aberto: 01 ano Liberdade Condicional: 07 meses 02 anos e 01 mês	Reincidente
Araci	31	Ensino Fundamental incompleto	Solteira	01	Flanelinha	Assalto e Roubo	4 anos	06 meses	Reincidente
Potira	23	Ensino Fundamental Completo	Solteira	Sem Filhos	Estudante	Tráfico de drogas	1 ano	07 meses	Reincidente

Fonte: A autora (2013).

Como se pode ver nos dados do quadro 1, há pontos distintos e similares entre as variáveis do perfil sociográfico dessas mulheres na amostra selecionada. Chamou-nos atenção, por exemplo, a informação sobre a faixa etária. Ela nos conduziu aos dados oficiais (mais adiante apresentados) sobre a caracterização da população feminina carcerária no Brasil, ao mostrar que as mulheres presidiárias no país são, em regra, predominantemente jovens.

Comparando, por exemplo, essa informação sobre a baixa faixa etária entre a maioria das detentas brasileiras e a das mulheres desse estudo (que ao contrário das primeiras, a maioria se encontra na idade adulta), identifica-se uma aumento desta faixa de

idade neste segundo grupo. Ora, se a maioria entra na prisão quando ainda é jovem (mais ou menos entre os 18 e 29 anos) e, em seguida, cumpre penas de no mínimo três anos (considerando os três regimes estabelecidos no direito penal: fechado, semiaberto, aberto), não é de se estranhar que como egressas ou reincidentes essa faixa etária seja mais elevada que a observada entre as detentas.

Apesar disso, foi curioso observar entre as nossas entrevistadas que as únicas mais jovens identificadas (uma delas com 22 anos e a outra 28) se encontravam na prisão pela segunda vez e compunham, dessa maneira, o grupo das reincidentes da amostra deste estudo. Sem desconhecer as muitas explicações que podem estar por detrás da reincidência criminal em todas as idades, presume-se, a partir dessa informação, que, para as ex-presidiárias mais jovens, os dilemas da reintegração social são ainda maiores, evidenciando-se a importância de serem ampliados os estudos sobre esta temática para que correlações como esta (juventude-reincidência) possam ser melhor compreendidas.

Em relação à escolaridade, as semelhanças entre a população feminina encarcerada em âmbito nacional e as mulheres deste estudo foram evidentes. Os dados oficiais sobre esta população (mais à frente apresentados) no tocante a este assunto e os levantados junto às mulheres deste estudo revelam a predominância de capitais escolares baixos.

Especificamente entre as mulheres que participaram deste estudo, vimos que a maioria delas encontrava-se ao nível do Ensino Fundamental (04), índice predominante também identificado entre a população encarcerada feminina do Brasil. Quanto às demais mulheres, observamos que uma era analfabeta e outras duas tinham o Ensino Médio completo. A respeito desse nível de escolaridade, vale salientar que ele foi concluído (segundo as duas egressas que o declararam) antes mesmo de terem sido presas.

Tais dados nos levam a refletir as fragilidades da assistência educacional na prisão. Esta, embora se constitua elemento fundamental do tratamento penitenciário como meio de reinserção social (DIAS, 2010), não representou, efetivamente, para as mulheres deste estudo uma oportunidade de elevarem seus níveis de escolaridades e quem sabe até, de, em função disso, obterem outros ganhos na vida após as grades. Tem-se, pois, a constatação de que a posição das mulheres encarceradas em relação ao processo educativo permanece, em quase todos os casos, inalterado até o retorno à sociedade.

Outro registro sobre o perfil das egressas e reincidentes que valeu a pena levantar quando delimitamos a amostra deste estudo se referiu ao estado civil. Sabe-se, contudo, que a análise desse dado entre mulheres que vivenciam ou vivenciaram a experiência

prisional merece cautela, sobretudo se considerarmos a instabilidade nas relações conjugais que o encarceramento provoca e/ou é resultante.

Para ilustrar essa premissa, basta lembrarmos o que comumente revelam alguns estudos (FRANÇA, 2013; SALAMASSO, 2004) sobre a temática, ou seja, que a maior parte das mulheres que se envolvem em situações delituosas sofre influência da figura masculina, especialmente, os companheiros, e em decorrência disso são presas. Os estudos também revelam que, quando essas mulheres chegam à prisão, a relação com seus companheiros, na maioria dos casos, não é mantida seja porque eles as abandonam, ou porque também acabam presos em decorrência da mesma circunstância delituosa em que elas foram envolvidas. (FRANÇA, 2013; HOWARD, 2006; SALAMASSO, 2004).

Diante disso, compreende-se a razão pela qual não parece fácil para as mulheres que vivenciam a experiência prisional (como percebemos entre as que fizeram parte deste estudo) oferecer informação a respeito do estado civil. Talvez por reconhecerem a instabilidade de suas experiências conjugais é que elas julgam ser mais correto declararem-se solteiras, como assim o fizeram cinco mulheres, das sete que entrevistamos. Isto é, das cinco declaradas solteiras, duas deixaram transparecer no decorrer da entrevista que ao saírem da prisão encontravam-se em uma união estável, outras duas deixaram escapar que antes de ingressarem novamente na prisão (nesse caso as reincidentes) viviam maritalmente com um companheiro, e a última, que se disse lésbica, revelou ter uma companheira com quem vive há mais de um ano na prisão. Observando todas as respostas para essa questão, depreende-se que apenas duas mulheres – a que se declarou casada (01) e a que disse estar em união estável (01) –, informaram as suas situações conjugais efetivas.

Outro dado que pareceu importante levar em consideração nas análises das biografias das mulheres que entrevistamos foi o que diz respeito à existência e ao número de filhos. Pelo que pudemos ver quase a totalidade das mulheres deste estudo, com exceção apenas de uma, tem como um dos traços do seu perfil biográfico a marca da maternidade.

Não é, pois, de se estranhar essa predominância entre as que se declararam mães nesta pesquisa (seis em um total de sete mulheres entrevistadas), considerando-se que entre as reclusas brasileiras essa é uma realidade já há muito tempo confirmada. Dados da ONU de 2004 já apontavam, por exemplo, que 87% das detentas deste país têm filhos, sendo isso encarado como preocupante uma vez que inexistem políticas públicas penitenciárias adequadas para atender essa e outras particularidades femininas dentro da prisão. (CEJIL, AJD, ITCC, CNBB, et. al., 2007).

Neste estudo em específico, valeu a pena avaliar essa peculiaridade nas biografias das egressas e reincidentes deste estudo, uma vez que a maternidade, e de modo mais amplo, a manutenção dos vínculos familiares, é reconhecidamente um dos fatores que contribui para minimizar os efeitos dessocializadores do encarceramento, e, que pode fazer toda a diferença no processo de reinserção social das mulheres que passaram pela experiência da prisão.

Dessa maneira, ao observar-se que quase todas as nossas entrevistadas declararam-se mães, foi importante a este estudo desvendar por meio de suas biografias os sentidos que elas atribuem à maternidade enquanto estão presas e às estratégias adotadas para superar as frustrações da perda dos laços filiais e familiares, muito comum entre as pessoas encarceradas. Além disso, também foi importante conhecer a possibilidade de extraírem-se aprendizagens dessa nova forma de relacionar-se com os filhos e familiares, ou seja, estando-se em uma prisão.

Para mais, também nos interessamos em descobrir como ficam essas relações depois que essas mulheres regressam à sociedade. Por exemplo, uma das perguntas que levantamos a esse respeito na tentativa de melhor compreendê-la foi: depois de uma experiência prisional, os vínculos afetivos com os filhos e familiares se reconstróem ou há uma quebra? A nosso ver, essas, além de outras perguntas merecem ser interpretadas dado que a reincorporação familiar se constitui o desejo, talvez mais imediato da maioria das mulheres que regressam à sociedade depois da experiência prisional. Mais à frente, na análise dos dados, retomaremos essa discussão.

Importa agora centrarmos-nos em outro ponto da tabela anterior que mereceu ser examinado no âmbito das narrativas biográficas das mulheres investigadas. Referimo-nos às ocupações exercidas antes da prisão e que neste estudo serviram como ponto de partida para analisar a trajetória ocupacional dessas mulheres, especialmente depois de vivenciarem a experiência prisional.

Ora, como se sabe, a baixa escolaridade é um dos fatores que contribuem para que as pessoas desenvolvam trabalhos de baixa valorização social e que exija pouca qualificação, e, conseqüentemente, cuja remuneração é baixa, como os que vimos entre as mulheres que entrevistamos (vendedora autônoma, catadora de lixo, flanelinha, empregada doméstica). Ao chegarem à prisão, por serem reduzidas as oportunidades de trabalho (como se verá em dados concretos apresentados mais adiante e também como revelaram dados do INFOPEN), elas pouco ou nada se envolvem em atividades profissionais, agravando-se ainda mais o quadro precário das experiências nesse domínio da vida.

Foi tomando com referência essas prévias averiguações que se tornou ainda mais pertinente a este estudo conhecer, por meio das narrativas biográficas, os significados que essas mulheres atribuem às experiências de trabalho e os sentidos que lhes são oferecidos nas três fases da vida relevantes de apreciação neste estudo, a pré-prisional, a prisional e a pós-prisional. Sabe-se que para além das limitações experimentadas nesse domínio da vida (o trabalho) antes e durante a prisão, ao saírem desse contexto e regressarem à sociedade, elas também enfrentam as implicações do novo traço biográfico – ligado à condição de ex-presidiárias que adquirem e que, seguramente, tende a dificultar ainda mais as chances de inserção no mercado de trabalho. Decorrente dessas questões relativas ao trabalho na trajetória dessas mulheres, perguntamo-nos: como elas vivenciam e enfrentam/enfrentaram os desafios ligados ao trabalho no cotidiano de suas vidas? Nas análises das biografias mais adiante apresentadas, adentramos nessa discussão.

Na sequência, ao efetuarmos o cruzamento entre as variáveis – ocupação profissional e delito que motivou a prisão – verifica-se uma estreita ligação entre os trabalhos precários (e, porventura, de baixa remuneração) desenvolvidos pelas mulheres deste estudo e o cometimento de delitos que, provavelmente, garantiram-lhes benefícios financeiros, pelos quais se presume que entre os fatores que as levaram à delinquência está o suprimento de necessidades básicas não garantidas por meios lícitos. Sem entrar nessa discussão, o que se quer aqui inferir é que se essas variáveis tiverem, de fato, alguma correlação, é provável que no retorno à sociedade, e, por conseguinte, no processo de enfrentamento das limitações próprias do processo de inserção no mundo do trabalho (acrescido ao preconceito proveniente do título de ex-presidiárias, de que falávamos anteriormente) essas mulheres corram mais uma vez o risco de envolverem-se em práticas delituosas e, portanto, de reincidirem no crime.

Pensando nisso, coube a este estudo analisar os diferentes fatores (não apenas relacionados à ocupação profissional, mas também à família, à educação/formação, à espiritualidade/religiosidade, às relações amorosas) que, imbricados nas biografias dessas mulheres, podem ser favoráveis a fenômenos como o da reincidência criminal e/ou o da ressocialização e reintegração social.

As experiências que se afiguraram mais relevantes evidenciar estiveram abarcadas nas temporalidades prisional e pós-prisional, permitindo-nos demarcar o tempo da prisão no regime fechado, o tempo de pré-liberdade (semiaberto e aberto) e, por último, o tempo de liberdade (livramento condicional, liberdade provisória e liberdade total), como fases centrais da análise do nosso objeto de estudo.

Repare-se que todas as mulheres investigadas tinham um ano ou mais de experiência prisional. Entre elas, quatro cumpriram pena em regime fechado por mais de três anos e as outras três no período de um a pouco mais de dois anos. Em todos os casos percebe-se que o tempo de prisão foi consideravelmente maior que o delimitado. Isso contribuiu, como se verá mais adiante, para uma análise mais abrangente em torno das experiências prisionais e, particularmente, das biografias de aprendizagens nessa fase significativa da vida dessas mulheres, ampliando-se inclusive as possibilidades de análise das suas correlações com as experiências anteriores e posteriores à vida na prisão.

Já no que se refere às fases de pré-liberdade e de liberdade, que no quadro 1 apresentamos agregadamente, observam-se as seguintes temporalidades: no grupo das quatro egressas,²⁴ duas se encontravam em liberdade condicional, uma delas há sete meses e a outra há oito meses. Outras duas se encontravam na condição de liberada definitiva (não cumpriam mais nenhuma obrigação com a justiça), uma delas já há sete anos e a outra há um ano.

Referindo-se às egressas em liberdade condicional, importa frisar que, embora elas estivessem a menos de um ano na condição de egressas (considerando que só a partir do livramento condicional é que as ex-reclusas se enquadram nessa condição), o tempo de convívio dessas mulheres em sociedade era mais amplo, uma vez que ambas haviam passado dois anos e nove meses, respectivamente, no regime semiaberto e/ou aberto, fase que denominaram como de pré-liberdade por iniciarem-se nela, os desafios da reinserção social.

Quanto às reincidentes, também informantes privilegiadas, a média de tempo de liberdade dessas mulheres após a saída da prisão e antes do seu retorno foi de seis meses. Em um dos casos, uma reincidente apresentou característica temporal (referente ao cumprimento da pena) semelhante à das egressas em liberdade condicional, ou seja, ela havia cumprido seis meses da pena em regime semiaberto e um ano em regime aberto, ficando assim um ano e seis meses em fase de pré-liberdade, conforme mencionamos, e outros sete meses em liberdade condicional, na condição de egressa efetivamente. Por fim, nos dois últimos casos, uma reincidente havia ficado seis meses em liberdade condicional²⁵

²⁴ É importante frisar que para Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984), é considerado egresso o liberado definitivo, pelo prazo de 1 (um) ano a contar da saída do estabelecimento; e o liberado condicional, durante o período de prova.

²⁵ Essa reincidente disse ter saído do regime fechado, depois de quatro anos, diretamente para a liberdade condicional, assumindo, pois, a condição de egressa mesmo sem ter passado pelo regime semiaberto e aberto.

antes de retornar à prisão, e a outra ficara, antes desse retorno, sete meses aguardando julgamento em liberdade provisória.

Por meio desses modos de regulação e de passagem do tempo em que as mulheres deste estudo emolduraram suas vidas, inclusive do tempo que antecedeu a entrada na prisão, foi possível observar tanto diferenças como semelhanças no conjunto de experiências que viveram, e, ao mesmo tempo, formas de construção e reconstrução biográficas próprias, baseadas em práticas sociais dos seus mundos de vida que as colocaram diante de inúmeros desafios (OLESEN, 2011) e nas aprendizagens subjetivas que tais práticas lhes exigiram e/ou propiciaram. Foi, portanto, com base nessa e em outras reflexões que desenvolvemos nossa análise sobre as histórias de vida dessas mulheres.

Interessa agora apresentar algumas considerações e fragmentos da observação e da entrevista nos cenários nos quais contatamos as mulheres deste estudo e em que narraram suas histórias de vida. Ressalte-se que, embora ela (a observação) tenha sido para nós uma fonte secundária de pesquisa, foi fundamental a este estudo porque nos ofereceu as primeiras pistas a respeito do mundo concreto de vida dessas mulheres e das interações nele desencadeadas, complementando, pois, as informações concedidas pelas mulheres em seus relatos biográficos.

1.1.2.2.1 A observação assistemática e a entrevista

A literatura indica que a observação assistemática se realiza sem uma prévia estruturação em relação ao que se quer observar. Seu principal objetivo é oferecer pistas que possam reorientar o foco de atenção da investigação realizada, sem maiores preocupações em realizar análises das condutas dos grupos ou pessoas que fazem parte da pesquisa. (RUBIO; VARAS, 1997). Em nosso trabalho, a aplicação desse instrumento permitiu uma observação livre, que apreendeu múltiplos dados, sem que estes fossem necessariamente referentes ao objeto de estudo ou que fossem imprescindíveis para o seu desnudamento, embora tenham ajudado significativamente a melhor compreendê-lo.

Como já anunciado, os cenários de vida nos quais esse procedimento de pesquisa aplicou-se foram os mesmos em que decorreram os contatos prévios estabelecidos com as mulheres deste estudo e em que realizamos as entrevistas, nesse caso, definidos antecipadamente pelas próprias informantes.

O presídio, como se verá mais adiante, foi um desses lugares. Nele, a observação ocorreu tanto durante a realização das entrevistas com as reincidentes e com uma egressa

(dado que para esta a prisão era o seu lugar de trabalho), como durante a nossa participação no projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba desenvolvido junto a detentas. O envolvimento nesse projeto nos permitiu observar, por um lado, os aspectos mais gerais do presídio feminino em que estavam inseridas aquelas detentas (principalmente os que refletiam as condições da sua estrutura física) e, por outro, traços específicos quanto aos processos educativos e de aprendizagens nele disponíveis, assim como às suas fragilidades. Os fragmentos dessa observação, no entanto, só poderão ser vistos mais adiante, especificamente, no terceiro capítulo desta tese.

Por enquanto, importa registrar os fragmentos da observação desenvolvida nos demais cenários nos quais contatamos as principais informantes deste estudo, observação essa que nos permitiu captar tanto os aspectos da interação entre investigadora e investigadas, como os que se referiram às interações com os sujeitos dos ambientes em que as investigamos, conforme abaixo apresentamos.

- ✓ Inicialmente, vale registrar que nos primeiros contatos estabelecidos com as entrevistadas, observamos certo receio, desconfiança e até resistência em participar da pesquisa. Com o caminhar da pesquisa, contatando-as em ocasiões que não apenas o da entrevista e explicando-lhes os objetivos da investigação (mostrando inclusive, a importância de suas contribuições), fomos ao mesmo tempo nos familiarizando com aquelas mulheres e aos poucos adquirindo a empatia e a confiança necessárias para que narrassem, posteriormente, as suas histórias de vida;
- ✓ Nos demais momentos de contato com essas mulheres, e, particularmente, no da entrevista, observamos aspectos a respeito dos ambientes (físicos) e das interações (humanas, subjetivas) estabelecidas pelas entrevistadas em tais contextos. Aliás, a respeito da entrevista, vale lembrar que apenas uma, das quatro egressas deste estudo, quis ser entrevistada em sua residência. As outras três nos direcionaram para os seus locais de trabalho, designadamente: a prisão (no caso da egressa que trabalhava dentro da fábrica existente no presídio), uma residência familiar (onde uma das egressas trabalhava como empregada doméstica) e um setor público estadual (onde outra egressa trabalhava oficialmente como copeira, embora exercesse outras funções mais ligadas ao setor administrativo);

- ✓ Podemos dizer que todos os ambientes em que realizamos as entrevistas foram mais ou menos adequados para o atendimento das exigências mínimas científicas quanto à aplicação desse procedimento de pesquisa, configurando-se acolhedores, tranquilos e com poucos ruídos e intervenções de terceiros durante a sua aplicação, o que permitiu uma boa gravação das narrativas;
- ✓ A prisão foi o lugar de realização de quatro das sete entrevistas, sendo três delas com reincidentes e outra com uma egressa. Pelos motivos já referidos anteriormente não nos ocupamos aqui em descrever o que foi observado nesse contexto, mas, apenas, ressaltar alguns pontos básicos que chamaram atenção no decorrer dos nossos encontros com essas mulheres, antes e durante as entrevistas;
- ✓ Um primeiro ponto a ressaltar a respeito das entrevistas que se realizaram no presídio refere-se a um aspecto particular do perfil da nossa primeira entrevistada, ou seja, ao fato de ela ser egressa e continuar trabalhando nesse contexto. A respeito dessa egressa, foi curioso observar que, embora ela tenha mencionado por várias vezes (no decorrer da entrevista) que não pretendia regressar àquele lugar como presidiária, não conseguia se desvencilhar dele completamente devido à falta de oportunidade de trabalho fora dali. Também chamou atenção a sua preferência por ser entrevistada no presídio e não em sua casa como havíamos imaginado. Dentre os motivos que contribuíram para essa preferência, o principal deles parece ter sido o de evitar constrangimentos diante dos filhos e companheiro dadas as motivações da entrevista. Compreendendo isso, ela foi então realizada em ambiente, dia e horário mais apropriado para a egressa, levando em conta também o seu expediente de trabalho. Aliás, foi considerando esse aspecto (o trabalho) que a entrevista decorreu no horário da noite. Nesse caso, em função do menor aproveitamento do tempo durante esse turno, ela acabou realizando-se em três momentos. Foram neles, portanto, que observamos alguns aspectos ligados à interação da egressa com o ambiente (e com os sujeitos nele envolto), tais como: a boa relação entre ela e os agentes de segurança prisional; o respeito que lhes manifestavam algumas detentas (especialmente as que com ela trabalham na fábrica); a altivez demonstrada por designar-se dentro do sistema e diante das detentas como supervisora da fábrica; o sentimento de pertença àquele lugar, ainda

que o abominasse; e, por último, o contentamento demonstrado em função da alegria de outras detentas, por exemplo, ao sair da prisão²⁶;

- ✓ Quanto às demais mulheres entrevistadas no presídio, em particular, às reincidentes, convém registrar que elas não apresentaram barreiras para participar da pesquisa. As entrevistas com essas mulheres (assim como ocorrera também com a egressa anteriormente citada) realizaram-se em uma das salas do presídio reservada para o trabalho dos profissionais do tratamento penitenciário. Saliente-se que apesar de terem ocorrido algumas poucas e rápidas interrupções (por parte da direção, agentes prisionais e de outros profissionais) nesse processo, motivadas, aparentemente, por questões de segurança, podemos dizer que o ambiente de realização das entrevistas foi considerado satisfatório para aquela finalidade, pois permitia um contato individual sem a interferência permanente de outras pessoas;
- ✓ No que se refere à primeira reincidente entrevistada, salientamos que ela fez parte, em outro estudo nosso, de uma pesquisa realizada naquele mesmo presídio quando cumpria pena pela primeira vez. A proximidade e o clima de empatia já existente entre investigadora e investigada favoreceu a construção de uma boa narrativa do ponto de vista da sua abrangência e profundidade. Mas apesar desse clima de confiança, percebemos certo constrangimento nos primeiros momentos da interlocução com essa detenta, dada a circunstância da reincidência em que a encontramos. No decorrer da pesquisa, no entanto, essa característica constrangedora da interlocução foi quebrada, especialmente quando a entrevistada se sentiu à vontade para expressar sentimentos de indignação proveniente das dificuldades do processo de reinserção social que vivera, tendo sido isso, talvez, uma forma encontrada para nos justificar o porquê havia retornado àquele contexto. Quanto a sua interação com o ambiente, observamos uma espécie de conformidade, dado o tempo que ainda lhe restava lá dentro. Evidentemente que estar naquele lugar não lhe deixava feliz, mas ela parecia mais adaptada às regras da “casa” impostas tanto pelo sistema como pelas demais “residentes” daquele lugar. Nesse sentido, a relação com os agentes de segurança prisional, direção e outros

²⁶ Como no caso do que vimos no primeiro dia da entrevista, que precisou ser interrompida justamente porque a entrevistada queria compartilhar da alegria de uma detenta que havia acabado de ganhar o direito à liberdade e estava, naquele momento, saindo da prisão.

profissionais, e, reciprocamente, destes com ela, parecia baseada no respeito. Ou seja, pelo que observamos o fato de ser antiga na “casa” e, principalmente, de obter largo conhecimento a respeito dos seus direitos como prisioneira, qualificava a relação mantida com esses profissionais. Da mesma maneira, as relações e interações estabelecidas com as demais companheiras também aparentavam ser respeitosas, menos focadas em rivalidades e competitividades e mais centralizadas em atitudes de solidariedade e entreaajuda;

- ✓ A segunda reincidente que entrevistamos parecia mais introspectiva. Nos contatos mantidos antes da entrevista vimos que se tratava de uma detenta não apenas adaptada à vida na prisão, mas cuja importância desse contexto para sua vida parecia maior do que qualquer outro já vivido. Sem ainda entrar em detalhes sobre suas experiências de vida, observamos que a sua interação com os profissionais da prisão derivava-se, basicamente, do trabalho que desenvolvia naquele contexto, já que a mesma realizava várias atividades em diferentes setores dentro dele. Quanto às relações com as outras detentas, importa lembrar a primeira característica observada, a da introspecção. Nesse sentido, embora aparentasse estabelecer boas relações com as outras reclusas, o fato de estar sempre muito ocupada e de ter uma companheira com quem se relacionava afetivamente naquele contexto, resultava em uma socialização intramuros mais restrita, e por sua vez, mais centralizada no campo amoroso e laborativo. A característica introspectiva dessa detenta também se repercutiu na entrevista, corroborando para uma narrativa mais curta da sua história de vida, embora não menos importante a este estudo em função das questões peculiares que colocou em discussão;
- ✓ Com relação a terceira reincidente entrevistada, também chamou atenção o comportamento introspectivo, só que esse parecia mais associado a não aceitação e conformidade com a estada naquele ambiente. O comportamento retraído, nesse caso, parecia mais ligado ao desejo de não incorporar como sua a vida que se leva dentro da prisão, sendo por isso que ali procurava apenas cumprir com as obrigações disciplinares que lhes eram impostas, sem se envolver com o cotidiano daquele lugar. Nesse sentido, a referida entrevistada não tomava banho de sol e nem participava de quaisquer atividades que, porventura, fossem ali oferecidas. Essa maneira de estar na prisão repercutia, obviamente, na maneira de ser e de se

relacionar com os demais sujeitos ali existentes, relações essas que se configuraram harmoniosas. Ora, sabe-se que na prisão é considerado bom detento quem obedece às regras sem questioná-las, por isso mesmo que, especialmente aos olhos dos profissionais daquele presídio o comportamento da referida detenta era considerado exemplar. Ao entrevistá-la percebemos que por trás dessa característica introspectiva, adotada supostamente com o propósito de não incorporar-se à cultura prisional (embora isso não fosse possível completamente), existia um laço afetivo muito forte com a sua mãe. Aliás, um fato marcante dessa entrevista foi vê-la chorar ao narrar as experiências com a família, e, particularmente, ao se referir à figura da mãe como principal suporte para superar a vida na prisão;

- ✓ A respeito das três últimas entrevistadas, especificamente, as egressas que entramos em contato fora do presídio, vale lembrar que uma delas foi entrevistada em sua residência e outras duas em seus locais de trabalho. Dentre elas, a primeira entrevistada foi a que nos recebeu em sua residência. Aliás, a forma acolhedora como nos recebeu em sua casa foi algo que nos chamou atenção e se afigurou importante para que nos aproximássemos do seu mundo de vida e observássemos alguns dos aspectos considerados por nós mais relevantes. Por ora, interessa aqui registrar que o traço essencialmente familiar foi o que mais se destacou no ambiente observado e nas interações que se constituíam através dele. Talvez em função disso não tenhamos percebido, à primeira vista, os efeitos do fenômeno da prisionização, ligados à desestruturação da personalidade e a sua dessocialização para com a vida extramuros (LOBOSCO, 2011) na vida daquela ex-presidiária. Contrariamente, o que observamos no seu mundo de vida foram sinais indicadores da importância da família no processo de reinserção dos egressos do sistema prisional. Sem querer entrar em detalhes a esse respeito, convém esclarecer que por causa da extensão da narrativa dessa egressa, foi mais prudente dividi-la em dois momentos;
- ✓ A egressa que entrevistamos em seguida, ao contrário da anterior, escolheu a residência em que trabalha (como empregada doméstica) como lugar para a realização da entrevista. O ambiente, embora fizesse parte do seu cotidiano, refreou o alcance da observação sobre as relações de sociabilidade constituídas em outros domínios da vida (como, por exemplo, a relação com a família). Por outro lado,

através das suas interações com aquele ambiente e com os sujeitos que dele fazem parte (seus patrões e os familiares destes), permitiu-se observar alguns elementos (o sentimento de dignidade alcançado pelo trabalho, o benefício financeiro que este lhe oferece, a maneira respeitosa e não preconceituosa como é tratada, a confiança concedida, etc.) que se prefiguraram fundamentais para reforçar o argumento sobre a importância do trabalho no processo de reintegração social da pessoa ex-presidiária;

- ✓ Com relação à última egressa participante da pesquisa, também foi no seu ambiente de trabalho que realizamos a observação e a entrevista ao mesmo tempo. Não por acaso, a observação captou elementos similares aos do caso anterior, os quais acentuaram, da mesma maneira, a importância do trabalho no processo de reinserção social. Mas além dessas semelhanças, algumas particularidades do ambiente de trabalho dessa egressa, como, por exemplo, o fato de nele trabalharem outros egressos do sistema prisional, propiciava interações mais diversificadas e, por sua vez, mais complexas. Pudemos observar por meio delas a manifestação de um comportamento social baseada tanto em aprendizagens provenientes da experiência prisional (ligadas às estratégias de convivência e adaptação à prisão, que ali se reproduzia implicitamente), como naquelas que se pressupõem relevantes ao processo de reinserção social (ligadas às normas de convivência socialmente aceitas, às requisições do mercado de trabalho, etc.). Quanto ao momento da entrevista, nos surpreendeu não só a maneira receptiva como fomos recebidos e a boa disposição em participar da pesquisa, mas também o modo como narrou a sua história: sem aparentar qualquer constrangimento (até mesmo sorrindo ao contar fatos que imaginávamos serem difíceis de narrar) em relação às suas experiências de vida. Convém ainda mencionar que algumas vezes tivemos que interromper a entrevista com essa egressa, particularmente, quando ela era chamada para fazer ou concluir alguma atividade, já que estava em seu horário de trabalho. Isso não impediu, entretanto, que a entrevista fosse iniciada e concluída no mesmo dia.

Resulta claro que os instrumentos de coleta de dados que adotamos, nomeadamente, o formulário, a observação e a entrevista, além de terem se entremeadado durante a aplicação, também foram descritos de maneira agregada.

Para concluir a exposição desse processo, apresentamos ainda alguns resquícios até aqui não esclarecidos a respeito da entrevista. Primeiro, é bom lembrar que das sete entrevistas realizadas, quatro foram concluídas no mesmo dia em que foram iniciadas (mesmo com intervalos durante a sua realização) e três decorreram em duas ou três fases (iniciadas em um dia e terminadas em outro), cujo tempo médio foi de duas horas.

Quanto ao roteiro que norteou o momento da sua aplicação, ele contemplou aspectos das três temporalidades anteriormente mencionadas (às fases pré-prisional, prisional e pós-prisional) e aos domínios da vida considerados fundamentais à interpretação do fenômeno em discussão neste estudo²⁷. Tomando todos os cuidados necessários para não condicionar as narrativas, esse roteiro ajudou a estimular as entrevistadas a explicitarem e a refletirem melhor as suas experiências de vida, oferecendo-nos com isso a chance de perceber as aprendizagens que implícita ou explicitamente, foram favoráveis à reinserção social ou ao retorno à prisão.

Por último, convém registrar que todas as narrativas foram captadas por um gravador digital de voz, e devido à boa qualidade da gravação propiciaram um amplo alcance das informações apresentadas, e, portanto, uma maior fidedignidade das transcrições do que foi oralizado. No que diz respeito a essas transcrições, vale salientar que as mesmas foram feitas na íntegra pela própria pesquisadora, observando as pontuações necessárias à representação dos sentimentos (de indignação, receio, tristeza, etc.) expressos pelas entrevistadas e tomando como padrão, na maior parte dos registros (mas não em todos eles), a norma culta da língua.

Seguramente, cada entrevista/história de vida transcrita, permitiu emoldurar um documento biográfico de alto valor interpretativo, e, por sua vez, de importância elevada a este estudo, mas que extrapolam os limites desse trabalho pelas diversas possibilidades de análise que apresenta. No quinto capítulo desta tese, encontram-se as tentativas desafiadoras dessa interpretação.

²⁷ Ver no apêndice B esboço do roteiro de entrevista.

2 AS CONTRADIÇÕES DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO: CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO

Há um grande número de estudos que demonstram as origens (NEDER, 1994) e mazelas do sistema carcerário brasileiro (ADORNO, 1991; BITENCOURT, 2001; KARAM, 1995; LEMGRUBER, 1999; PINHEIRO, 2000; RODLEY, 2000; ZALUAR, 1994, 1996). Portanto, não é novidade que a pena de prisão, mesmo que se constitua a espinha dorsal do sistema penal da atualidade, não garante uma das suas principais finalidades, qual seja, a ressocialização e a reintegração das pessoas presas e ex-presidiárias na sociedade.

Neste capítulo, discutimos no primeiro momento alguns dos principais dilemas que envolvem o sistema penitenciário brasileiro atual, particularmente o crescimento desmedido da população carcerária e o perfil dessa população para quem prevalece a pena de prisão. Para isso, lançaremos mão, a título ilustrativo, de alguns dados estatísticos que nos permitem construir uma imagem mais aproximada dessa realidade.

Em seguida, e também ao utilizarmos de dados estatísticos, desenvolvemos uma reflexão sobre algumas das estratégias políticas desencadeadas pelo governo brasileiro para minimizar os efeitos do encarceramento e aumentar as chances de ressocialização e de reintegração social das pessoas presas. A discussão a esse respeito far-se-á a partir de um olhar reflexivo sobre as possibilidades e contradições desse propósito, uma vez que além de não serem dadas as condições adequadas para alcançá-lo, é reduzida a participação da população carcerária nas atividades/projetos que objetivam essa ressocialização e reintegração na sociedade.

A propósito, a primeira razão para que se desconfie do caráter contraditório dessa finalidade evidencia-se já a partir do conceito de ressocialização que o sistema penal se apropria, uma vez que este parte “[...] do princípio de uma sociedade equilibrada, justa e correta, onde o crime é [entendido como] um erro individual” (CARVALHO, 2004, p.22). Desse ponto de vista, sua função é favorecer a transformação do comportamento dos indivíduos considerados transgressores das normas sociais e oferecer-lhes os meios fundamentais para que não voltem a desrespeitá-las e possam retornar à sociedade (supostamente harmoniosa e justa) e ao convívio social-harmônico com os demais cidadãos, teoricamente honestos e íntegros.

Por meio desse conceito, escamoteiam-se as desigualdades socioeconômicas reais presentes nessa sociedade dita harmonizada e justa, desigualdades essas que contribuem

para uma socialização deficitária e que levam, de acordo com Ireland (2011), à exclusão social dos grupos mais vulneráveis, acentuando, por conseguinte, níveis crescentes de violência e de criminalidade. Não é por acaso, que são essas as características sociais que configuram o perfil da maioria da população carcerária – parcela da sociedade, em sua maioria, marginalizada e excluída dos benefícios econômicos da sociedade e cujas políticas públicas não têm sido suficientes e/ou eficazes, para evitar a sua aproximação do “mercado” delituoso.

Controvérsias conceituais à parte, um segundo motivo para a desconfiança no que diz respeito à ressocialização como finalidade da execução da pena privativa de liberdade, como já sinalizamos acima, deve-se a uma constatação quase unânime nos estudos sobre a temática, que se refere à difícil tarefa – para não dizer improvável, de preparar pessoas a viverem em sociedade mantendo-as em cativeiro. (BITENCOURT, 2001; LEME, 2007).

Dessa feita, apesar de o projeto de instituição carcerária ter trazido consigo, em seu surgimento, o objetivo de “reformatar” o indivíduo que se desviou e que descumpriu as regras do contrato social, substituindo as práticas de suplício, da Idade Média, por punições, que a partir da prisão, seriam aplicadas com caráter mais humanizante (FOUCAULT, 1997), impera nessa proposta uma série de ambiguidades. Isso porque o modelo de prisão que se foi construindo ao longo do tempo e as suas formas de utilização geraram inúmeros empecilhos e uma enorme distância entre a expectativa de reforma do indivíduo inicialmente proposta (a ressocialização) e a realidade.

Aliás, dos fatores que contribuem para alimentar e sustentar a desconfiança em relação à eficácia do projeto de ressocialização do sistema prisional brasileiro, dois deles são muito conhecidos entre os estudiosos e também pela própria sociedade, a saber: o quadro caótico das prisões brasileiras – marcado principalmente pela superlotação e pelas péssimas condições de sobrevivência nesses contextos, e o modelo de gestão penitenciária predominante nas penitenciárias do Brasil, cuja primazia “[...] recai em adaptar os indivíduos punidos à sua cultura, num processo ininterrupto de subjugação” (PORTUGUES, 2009, p. 111).

Curiosamente, a descrença na eficácia da pena de prisão, particularmente, no tocante à ressocialização, compreendida por Wacquant (1999, p.79) como “mero slogan de marketing burocrático”, não têm contribuído para reduzir o encarceramento no Brasil. Ao contrário, o que se tem visto nos últimos anos é uma gradativa elevação do número de pessoas encarceradas em estabelecimentos prisionais, resultante, segundo esse autor, não apenas do aumento da criminalidade no país, mas em acréscimo, da consolidação de um

Estado cada vez mais punitivo na sua forma de exercer o controle social da população, que, aliás, se faz ajustando-se ao “[...] panorama econômico e social externado pelo recente modelo capitalista de desenvolvimento” (PASTANA, 2011, p.32) e à dinâmica mundial da globalização (BAUMAN, 1999).

Tomando-se por base essa realidade, apresentamos adiante, uma breve discussão sobre o recrudescimento carcerário, em paralelo a reflexões sobre o perfil da maioria da população que dele faz parte. A análise dessas questões fez-se observando o cenário de consolidação do estado punitivo no Brasil.

2.1 A POPULAÇÃO CARCERÁRIA BRASILEIRA: CRESCIMENTO, PERFIL E INTERSEÇÕES COM O ESTADO PENAL

Uma pesquisa recentemente publicada pelo Instituto Avante Brasil²⁸, baseada nos dados do DEPEN, divulgou que nos últimos vinte e três anos (1990-2012) a evolução da população carcerária no Brasil foi de 511%. Em números absolutos isso significa dizer que se em 1990 tínhamos no Brasil 90.000 pessoas encarceradas, esse número saltou para 549.577 em 2012.

Reduzindo-se o corte temporal, essa mesma pesquisa revelou que em dez anos (2003-2012), o percentual desse crescimento foi de 78%, já que em 2003 o número de pessoas encarceradas era de 308.304, comparativamente aos 549.577 registrados em 2012. Os números nesse período são considerados exorbitantes se comparados ao crescimento populacional brasileiro em tempo semelhante (2000-2010)²⁹ que foi de 12,48%.

Ora, diante de uma realidade como essa, presumimos que o estado brasileiro vive um momento de paulatina consolidação do Estado Penal (pautado no discurso da segurança e da proteção dos cidadãos) que tem encarcerado a esmagadora maioria de pretos e desempregados, provenientes de bairros pobres, em que a polícia segue um roteiro típico que associa de antemão a pobreza com a criminalidade (MISSE, 1995). Não sem razão, apesar do dinamismo econômico que o Brasil apresenta, Wacquant (1999, p.08) analisa que a sociedade brasileira ao adotar “[...] medidas tipicamente norte-americanas de limpeza policial das ruas e de aprisionamento maciço dos pobres, dos inúteis e dos insubmissos à ditadura do mercado desregulamentado [...]”, em detrimento de ações efetivas que

²⁸ Entidade sem fins lucrativos que tem por escopo facilitar o acesso às informações e pesquisas sobre os mais diversos temas acadêmicos e científicos. Disponível em: <<http://atualidadesdodireito.com.br/iab/>> Acesso em: 15 jun. de 2013.

²⁹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

minimizem as suas disparidades sociais e de ampliação do direito à satisfação otimizada de necessidades básicas (PEREIRA, 2007) da população, especialmente a mais pobre, coloca em risco o difícil caminho que se tem trilhado no Brasil rumo ao estabelecimento de uma democracia que não seja de fachada.

Sem esquecer da arriscada associação pobreza a crime, não se pode negar que a ampliação das políticas punitivas, em detrimento das sociais, cria as condições favoráveis para que os menos favorecidos constituam o grupo social mais suscetível ao cometimento de delitos, particularmente, delitos mais associados aos efeitos do desemprego e das condições precárias de subsistência, e que não por acaso, são os mais identificados entre a população carcerária, como são os casos do roubo, do furto e o do tráfico de drogas.

Aliás, não se pode perder de vista o fato de alguns aspectos fazerem-se tão intrinsecamente relacionados, principalmente, no que diz respeito à ligação entre o uso indiscriminado do encarceramento pelo Estado e o perfil da massa carcerária. Ora, em relação a isso, os dados apresentados pelo Instituto Avante Brasil, mais precisamente no tocante à idade, a escolaridade e a tipificação penal das pessoas encarceradas até junho de 2012, além de enfatizarem quem são os destinatários principais dessa penalidade neoliberal (WACQUANT, 1999), nos dão pistas dos seus entrelaçamentos.

De forma sintética, se nos atemos ao perfil etário apresentado nessa recente pesquisa, observamos, sem novidades, uma população carcerária majoritariamente jovem, com idades entre 18 e 29 anos em 54,5% do total, aumentando-se para 73,4% esse percentual se incluirmos a essa população o grupo cuja faixa etária atinge os 34 anos de idade, fase intitulada por Geber (2010), como de “juventude estendida”.

Os dados apresentados nesse aspecto nos fazem pensar a relação juventude e criminalidade levando em consideração “[...] as condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, [...]” (DAYRELL, 2007, p. 159) desses jovens, particularmente, dos que adentram nas prisões, geralmente oriundos de bairros populares, e que de acordo com Wacquant (1999, p.05), buscam no “capitalismo de pilhagem da rua” os meios de sobrevivência frente ao desemprego e ao subemprego crônicos e à falta de proteção social.

Nessa direção, mesmo que esse discurso sinalize uma sutil associação entre crime e juventude das camadas populares, que, convenhamos, é um dos recursos utilizados pela penalidade neoliberal para alimentar o alarde social em torno desses jovens e justificar a excessiva atuação policial sobre eles, particularmente, os mais pobres, não o fazemos aqui com essa intenção. O que, na verdade não se pode negar é que há uma tendência

probabilística nos dados estatísticos sobre o perfil etário da maioria da população encarcerada que indica serem os jovens das camadas mais desfavorecidas da sociedade que lotam as prisões brasileiras. Afinal, isso não é de se espantar, pois, segundo Martins (1997) esses jovens inserem-se cada vez mais em uma sociedade desigual, que tem se limitado a abrir-lhes perspectivas frágeis e insuficientes de inclusão.

Outro dado divulgado pelo Instituto Avante que nos parece de extrema relevância nessa discussão, diz respeito ao nível de escolaridade dessa população. Apesar deste dado não vir correlacionado com a faixa etária, presume-se que os maiores índices a esse respeito estejam associados ao grupo etário jovem, já que é este que constitui a maioria da população encarcerada.

Nesse sentido, constatar que essa população no Brasil não tem sequer o Ensino Fundamental completo, correspondendo a 45,6% do total, também não foi novidade para nós, uma vez que estudos anteriores já apontavam nessa direção. A novidade, entretanto, foi verificar que apesar desse quadro ter sofrido alterações (já que em 2009, segundo dados do DEPEN esse percentual era de 65,71%), o mesmo não mudou quanto ao perfil escolar representativo dos/as presidiários/as.

Sem desconhecer, portanto, que as mudanças para ocorrerem efetivamente requerem mais tempo, ao nos reportarmos sobre a possibilidade de mudanças nesse aspecto baseamo-nos no desencadeamento, em 2005, de uma série de iniciativas em favor da educação em prisões, primeiramente, através do programa Educando para a liberdade, e posteriormente, após a aprovação das diretrizes nacionais para educação em prisões (que além de normatizar, foi criada para fortalecer e ampliar as ações educativas em contextos prisionais) e do projeto de lei, em 2011, que garante a remição da pena para os/as presos/as que estudam.

Grosso modo, o fato é que além de o contingente de encarcerados ser concentrado por jovens que obtiveram experiências precárias de socialização, propiciadas pela fácil exposição a vulnerabilidades sociais (BRASIL, 2009), o perfil dessa população também é caracterizado pelos baixos índices de escolaridade que apresentam. Tal fato nos fornece pistas sobre o fracasso escolar vivido pela grande maioria das pessoas encarceradas, que, aliás, retrata as deficientes experiências escolares vividas pela maioria dos jovens brasileiros provocadas, segundo Dayrell (2007), pelo distanciamento da escola dos interesses e necessidades desse grupo social, distanciamento esse que impede que se respondam às demandas que lhe são colocadas, e que em razão disso, pouco contribui para

sua formação como sujeitos, menos ainda, a nosso ver, para aproximá-los de outros modos de vida, diferentes dos ligados à violência ou à criminalidade.

Como se verá mais adiante, essas deficiências escolares também se reproduzem no espaço prisional, já que nesse contexto elas são somadas às deficiências próprias da prisão, derivadas da sua rígida rotina e da sua natureza punitiva, as quais limitam as possibilidades educativas para os sujeitos nela inseridos e a mudança efetiva desse perfil carcerário em termos de aprendizagem. A primeira constatação que surge, diante disso, é que a Educação em Prisões, sobretudo nas práticas institucionalizadas, sobrevive e funciona sob as bases de um constante movimento pendular, como bem descreveu Português (2001, p. 103):

Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante, ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos [...]. Por outro lado, a escola pode apresentar-se como um espaço que se paute por afirmar a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos.

Mas voltando à caracterização do perfil das pessoas presas com base nesses dois aspectos até aqui mencionados (idade e escolaridade), o que se pode depreender é que o mapa da população jovem, pouco escolarizada, confunde-se com o da população encarcerada do nosso país, predominantemente oriunda das camadas populares. Isso também se confirma ao observarmos os tipos de crime mais praticados pelas pessoas presas no Brasil. A esse respeito, os dados do DEPEN de junho de 2012, divulgados pelo Instituto Avante, são enfáticos quando apontam que 71% do total de delitos cometidos no Brasil são os considerados crimes contra o patrimônio, que segundo a literatura da criminologia crítica, estão ligados à realidade econômica (e às suas incertezas) e aos mecanismos de mercado que regulam o mundo do trabalho. (BARATTA, 1990).

Destes, o tráfico de drogas ocupou lugar de destaque, avançando consideravelmente em relação a outros crimes no decorrer de sete anos segundo o levantamento do Instituto Avante. Em 2005, por exemplo, ele estava em 2.º lugar no *ranking* da tipificação criminal, registrando 13,4% do total, e passou em 2012 para o 1.º lugar, correspondendo a 24%.

Nesse mesmo ano, o roubo qualificado baixou seu índice para 18% (em 2005 era 22%) e o roubo simples aumentou para 9% (em 2005 era 8%). Entre esses delitos de maior incidência entre os encarcerados, o furto simples, que em 2005 era de 6%, passou para 7% em 2012. Já o furto qualificado não alterou seu índice, que em 2005 e em 2012 ficou na casa dos 7%. Os demais tipos de crimes registrados em uma escala decrescente (homicídio qualificado, homicídio simples, estupro, porte ilegal de armas, receptação, etc.), somam ao todo 34% do total de crimes praticados pelas pessoas encarceradas.

Decifrar e compreender os movimentos contemporâneos que desencadeiam a evolução de alguns crimes, em detrimento de outros – ou, como diria Wacquant (1999), que estimulam o encarceramento desmedido das massas populares, não é tarefa fácil, mas talvez seja fundamental, haja vista vivenciarmos um momento no Brasil em que o controle do crime³⁰ (através de soluções fáceis e pontuais) tem ocupado lugar de destaque nas agendas políticas e até se sobreposto a pautas mais emergentes, como as da luta contra a pobreza e pela igualdade de direitos.

Na esteira desse debate sobre o controle da criminalidade, o Brasil segue o seu caminho, ocupando o quarto lugar (5% do total) no *ranking* dos países com as maiores populações encarceradas do mundo, com aproximadamente 288 pessoas presas para cada grupo de 100.000 habitantes, perdendo apenas para os Estados Unidos (22%), China (16%) e Rússia (7%). Ao todo, esses quatro países possuem, segundo a pesquisa, 51% da população encarcerada mundial.

Inserida nesse *ranking* brasileiro, a Paraíba ocupou em junho de 2012 a 16.^a colocação, com um total de 8.756 pessoas encarceradas em números absolutos. No cálculo feito por cem mil habitantes ela é a 15.^a colocada (com 232,45 presos/as por cem mil). Apesar de não estar entre os estados com maior população carcerária no Brasil, chama-nos atenção o crescimento do número de pessoas presas na Paraíba nos últimos dez anos, considerando que em 2003 o total de encarcerados era de 5.414 pessoas, demarcando um crescimento de 38,16%. Comparado com a média nacional o crescimento da população carcerária no estado foi cerca de 40% menor, já que no Brasil esse percentual foi de 78% no mesmo período, mas comparando-se esses percentuais com os do crescimento

³⁰ Para Garland (2008), as teorias do controle em vigor, em oposição às da era do *Welfare State*, que tendiam a ver o crime como signo de um processo incompleto de socialização, assumem que os indivíduos são fortemente atraídos para condutas antissociais e criminais a menos que sejam impedidos por controles robustos e efetivos, bem como veem na autoridade da família, da comunidade e do Estado estratégias de imposição de restrições e de limites.

populacional em período semelhante (2000-2010)³¹ – e que registrou um percentual de 9,51%, confirmamos a evolução desmedida da população carcerária no estado.

Acrescente-se a isso, uma característica marcante apresentada pela população do estado da Paraíba no período 2000-2010 (IDEME³², 2011), que diz respeito ao deslocamento de expressivo contingente populacional para as zonas urbanas. Coincidência ou não, a população carcerária derivada de áreas urbanas é, reconhecidamente, a que apresenta maiores taxas de criminalidade e de encarceramento e não são poucos os estudos que investigam a relação entre o crescimento urbano e o crime e outros que analisam a primazia da ação policial em territórios urbanos mais pobres.

Sem querer ingressar nesse debate, entendemos que para avançar nas reflexões sobre o crescimento da população carcerária no Brasil não se deve deixar desconhecido o lugar ocupado pela mulher nesse cenário, tampouco o seu perfil ante a esse aumento. Ora, já não se admite mais que as políticas penitenciárias e o debate acadêmico sobre o sistema prisional requeiem para segundo plano a discussão sobre a realidade específica das mulheres que chegam às prisões. O fato de representarem a minoria da população carcerária, não serve mais como justificativa para o retraimento desse debate, uma vez que em termos proporcionais o número de mulheres que chegam às prisões tem sido maior que o dos homens.

Além disso, entendemos que “Estudar as prisões femininas pode [...] contribuir para reformular o quadro teórico dos estudos prisionais e para retomar noutras bases o debate sobre a reclusão, invertendo, por uma vez, as assimetrias do passado” (CUNHA, 2007, p.87). Torna-se, portanto, fundamental compreender o comportamento delitivo das mulheres, e para tanto há que saber interpretar as diferenças fundamentais da sua manifestação; diferenças essas tanto em relação ao comportamento delituoso masculino, como em relação a esse comportamento dentro do grupo feminino. (LEAL, 2007).

Apesar de não pretendermos aprofundar essas questões neste capítulo, apresentamos alguns dados extraídos do INFOPEN que refletem a evolução e o perfil da população carcerária feminina no Brasil. Cabe ressaltar que esses dados foram divulgados por órgãos distintos (ainda que extraídos da mesma fonte) fazendo referência a períodos diferenciados³³ e foram úteis a essa discussão por serem complementares entre si.

³¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

³² Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba - IDEME.

³³ Dezembro de 2011 (Coordenação da Comissão especial Projeto Mulheres/DEPEN) e junho/2012 (Instituto Avante).

Em uma rápida inspeção desses dados, observamos, no levantamento do Instituto Avante, que no ano 2000 existia no país um total de 10.112 mulheres presas (4,3% do total), tendo saltado esse número para 36.039 (6,6% do total) em 2012. Em percentuais, o crescimento da população feminina no sistema prisional é identificado principalmente quando comparado ao da população carcerária masculina. Esta, embora tenha dobrado em doze anos (2000-2012), quando apresentou um crescimento de 130%, não obteve maior crescimento que a feminina, que, por seu turno, mais que triplicou, crescendo 256% no mesmo período.

Um olhar mais apurado e sob as lentes de diferentes áreas do conhecimento parece necessário para que possamos compreender os fatores, de naturezas diversas, que estão na base desse aumento da população carcerária feminina mesmo quando o crime, em virtude das diferenças de gênero, ainda prevalece como uma atividade predominantemente masculina (MACHADO, 2008). Aliás, estudos mais recentes da criminologia feminista têm aventado sobre a necessidade de analisar as especificidades do desvio feminino. Nesse sentido, Machado (2008, p. 102) reconhece que essa discussão já adentrou no debate acadêmico, passando a ser compreendida a “[...] necessidade de produzir uma abordagem capaz de captar as relações sociais de gênero presentes na criminalidade e nos modos como as instituições [jurídicas, prisionais] tipificam e lidam com os criminosos” de gêneros diferentes.

Uma rápida verificação dessa e de outras áreas científicas, como a educação, por exemplo, nos convida a refletir sobre as vivências, as práticas e as experiências femininas que se relacionam com o “mundo da criminalidade”. Por meio delas, somos conduzidos a buscar os sentidos explicativos das práticas delituosas das mulheres evitando hipóteses falseadas ou ingênuas sobre o fenômeno³⁴. Essas reflexões serão feitas em um capítulo mais adiante. O que importa registrar neste momento é que o crime e o aumento do encarceramento feminino no Brasil têm merecido interpretação.

Em outros trabalhos iniciamos essa discussão refletindo sobre o que é mais factível de se observar nos estudos sobre a delinquência feminina dos últimos anos, particularmente na área das ciências sociais. Verificam-se neles explicações para os delitos femininos semelhantes aos da delinquência masculina – ou seja, quase sempre os associando às condições de pobreza vividas pelas mulheres ou às precárias condições socioeconômicas em que vivem antes de reclusas. Considerando, pois, que ao longo da

³⁴ Uma dessas hipóteses ingênuas mencionadas por Leal (2007) é aquela que procura associar o processo de emancipação da mulher com a elevação das taxas da sua participação ou frequência no crime.

história perduraram por muito tempo explicações para os delitos femininos com bases biológicas e psicológicas: desregulamentos hormonais, complexos, neuroses e manias (CUNHA, 2007), reconhece-se o avanço que houve na análise do crime feminino, sobretudo, porque as dimensões sociais, econômicas e culturais da delinquência (MERTON, 1957; COHEN 1955, *apud* CUNHA, 2007), que antes eram desprezadas nessa análise, passaram a ser empregadas com muita força. (LUCENA, 2009).

Hoje, como ontem, a nossa compreensão a esse respeito não se despreza dessa percepção do crime feminino como produto das desigualdades econômicas, sociais e culturais, contudo, entendemos que há uma particularidade feminina (tanto em relação às práticas delituosas cometidas, como em relação à ação policial mais efetiva junto às mulheres), que associada a uma apropriação subjetiva da aprendizagem adquirida nas interações com os homens e com outras mulheres (ALHEIT; DAUSIEN, 2007) e aos sentidos individuais dados às suas próprias ações, precisa ser desvendada – não podendo passar despercebida nas análises atuais sobre a questão.

Essa foi uma perspectiva de análise do crime feminino que adotamos em trabalhos anteriores. Baseando-nos pelo conceito de biograficidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), as explicações sobre o fenômeno junto às reclusas foram buscadas analisando-se as mediações entre as ações (individuais) e a estrutura, entre a história individual e a história social de cada uma delas. Coincidência ou não, os resultados desses trabalhos apresentaram, sem grandes surpresas, uma diversidade de biografias marcadas pela ausência de referências familiares, por experiências de trabalho infantil, precárias inserções no mundo do trabalho na juventude e na idade adulta, experiências deficitárias no processo de escolarização e uma trajetória delituosa ligada a todas essas questões. (LUCENA, 2009).

Ao mesmo tempo, essas biografias revelaram a capacidade das mulheres de usar novos esquemas de estruturação biográfica, através de uma assimilação subjetiva das aprendizagens proporcionadas pelas suas experiências de vida, e com ela, a tentativa de afirmarem-se como sujeitos a partir da produção de um sentido biográfico próprio (ALHEIT; DAUSIEN, 2007). Essa capacidade, por sua vez, não se desvinculou totalmente do que se produzia no contexto social mais próximo (a família, o bairro, etc.). Curiosamente, recorreu-se a ela com finalidades de ressignificação da vida, mas em meio a práticas e experiências delituosas. Ou seja, o caminho percorrido para alcançar esse propósito é que não condizia com as normas e regras sociais.

Resta, portanto, saber, até que ponto essa capacidade de produzir um sentido biográfico próprio às experiências de vida, a partir da biografia de aprendizagens, poderia ter produzido outros efeitos (positivos) na vida dessas mulheres, de modo que lhes afastassem do caminho que as conduziu à prisão. Se há nessa perspectiva, dependendo das experiências vividas, a possibilidade de os sujeitos, reconstruírem “[...] *su historia como mujer o como hombre (en un determinado contexto social y del mundo de vida)*” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), transformando ou ressignificando suas histórias, cabe-nos então desvendar as experiências e as aprendizagens propiciadoras de ações contraditórias, alternativas às prescrições sociais, ou que se ajustam a elas, as quais colaboram para essa ressignificação da vida.

Esse também é um desafio que se coloca a esta tese, particularmente na análise sobre as experiências e aprendizagens construídas na prisão. No caminho em direção ao alcance desse objetivo, não há como perder de vista os diversos aspectos contingenciais que lhes servem como base.

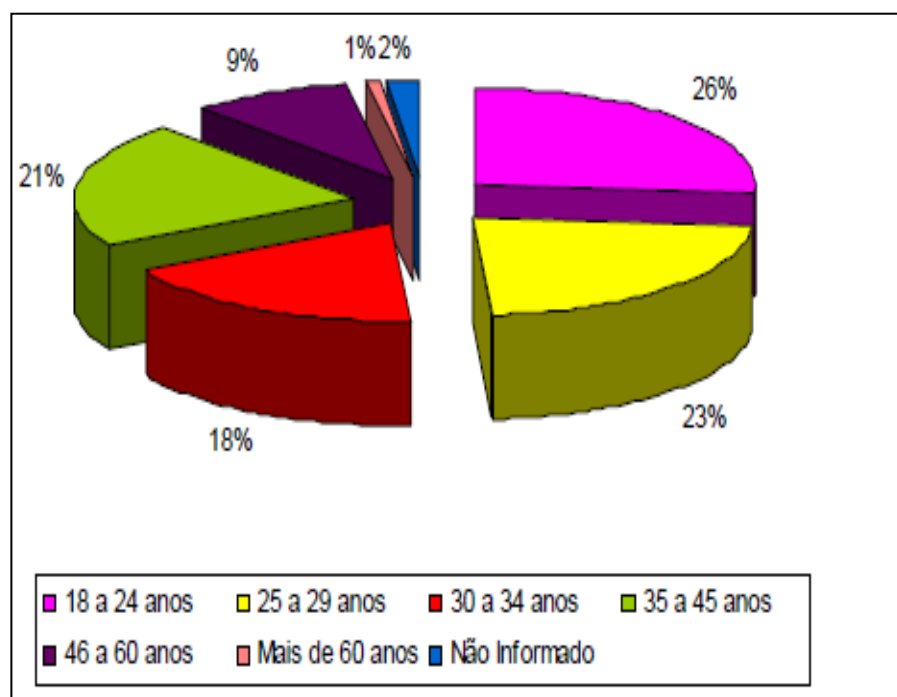
Assim, os dados do INFOPEN sobre o universo prisional feminino brasileiro, divulgados através do documento “Mulheres Presas – Dados Gerais/Projeto Mulheres” e do levantamento feito pelo Instituto Avante são ilustrativos do perfil das mulheres que têm lotado as prisões femininas pelo Brasil afora e, além disso, alguns deles sinalizam a demanda existente para os projetos de ressocialização a se destinarem a essa população específica, sendo esse o tema da próxima seção deste capítulo. Por enquanto, interessa-nos apenas a reflexão dos dados sobre a idade, a escolaridade e os tipos de crimes mais comuns entre as reclusas brasileiras.

Relativamente à idade, antecipamos que a importância de refletir sobre a faixa etária das reclusas brasileiras deve-se ao entendimento de que ela se constitui uma variável fundamental à interpretação do fenômeno da delinquência feminina, muito embora não o explique em absoluto. Em outras palavras, a idade é compreendida como uma variável significativa na interpretação do comportamento humano, porque é na medida em que os indivíduos vão se desenvolvendo biopsicossocialmente e em que se vão confluindo elementos interdependentes nesse processo (ocorridos em um contexto sociocultural, político e econômico) que eles vão inscrevendo nas suas trajetórias de vida as experiências que a sua condição de ator social os condiciona a participar. (LEAL, 2007).

Nesse sentido, conforme gráfico a seguir, é notória a semelhança entre o perfil etário específico das mulheres encarceradas e o perfil geral apresentado anteriormente,

destacando-se nos dois casos a sobre-representação da população jovem no sistema penitenciário brasileiro.

Gráfico 1 - Perfil etário das Reclusas brasileiras

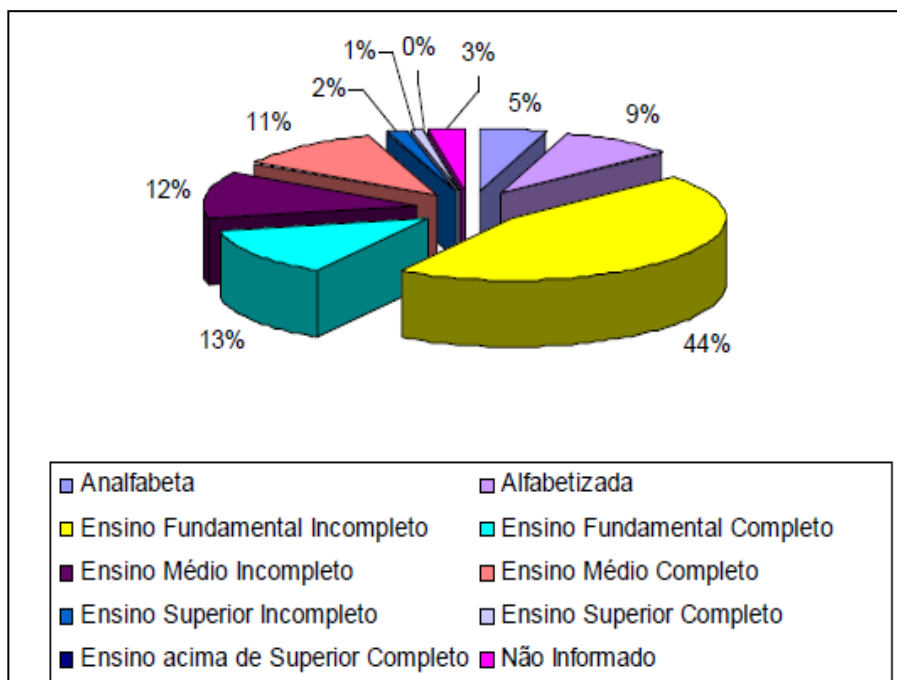


Fonte: Infopen (dez. 2011)

Em contrapartida, não há como descuidar da particularidade feminina em relação a esse dado. Como tratamos anteriormente, o fato de a maioria das reclusas brasileiras serem jovens, com idades, predominantemente, entre os 18 e os 34 anos, sinaliza a problemática da desigualdade entre os gêneros (HIRATA, 2008) (desemprego, emprego precarizado, relacionamentos amorosos incertos ou mal estruturados, etc.) muito presente nessa fase da vida da mulher. Fase em que elas, no auge da idade ativa, vivenciam mais do que outras mulheres, experiências associadas às drogas, às bebidas alcoólicas, à violência doméstica, entre outras situações de risco social e que as deixam mais suscetíveis a ações delituosas (LUCENA, 2009).

Quanto à escolaridade das reclusas brasileiras, os dados do INFOPEN de 2011 revelaram, sem estranheza, a predominância das que possuem o Ensino Fundamental Incompleto.

Gráfico 2 - Perfil escolar das Reclusas brasileiras



Fonte: Infopen (2011)

A pouca escolaridade apresentada no gráfico não representa novidade já que na literatura sobre o tema da reclusão feminina (VERGARA, 1998; CARREIRA, CARNEIRO 2009; CUNHA, 2002; etc.) e em estudos nossos anteriores (IRELAND; LUCENA, 2013; PRESTES; LUCENA, 2011; LUCENA, 2009) o percentual apresentado é semelhante.

Por exemplo, na prisão feminina de João Pessoa, na qual tivemos oportunidade de acompanhar as detentas no ano 2008, identificamos um percentual de mais 70% de mulheres que não haviam completado o Ensino Fundamental. (LUCENA, 2009). Aqui, como nessa outra pesquisa, o dado revela a dificuldade das mulheres, na sociedade contemporânea, de continuar seus estudos, sendo isso supostamente provocado pelas experiências específicas do gênero que vivenciam (casamento, nascimento de um filho, mudança da cidade do emprego do esposo, etc.) e que provocam a marca da descontinuidade em suas biografias. (DAUSIEN, 2007).

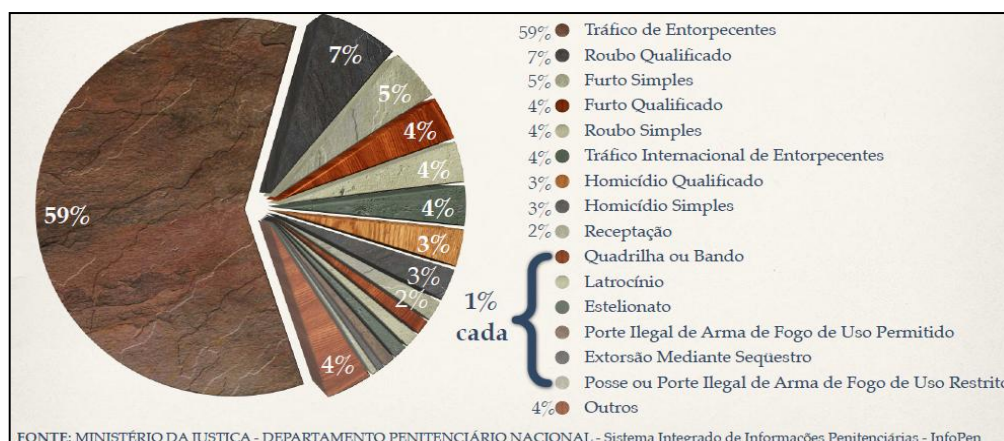
Para mais, o gráfico da escolaridade também expressa que as iniciativas desencadeadas em favor da educação em prisões nos últimos anos, embora tenham dado um “pontapé” importante no que se refere à rediscussão das práticas educativas nesse

contexto e até tenham contribuído para elevar a escolaridade das pessoas presas³⁵, ainda não conseguiram alterar de modo significativo o perfil da escolaridade da maioria das mulheres encarceradas.

Podemos assim deduzir que, se por um lado há um movimento que reconhece o estatuto de direito da educação da pessoa encarcerada e que tem deslanchado um processo político recente em seu favor (IRELAND, 2011), por outro, há os que se apropriam do discurso desse movimento, mas utilizam a educação em prisões para reforçar os instrumentos de subjugação e adaptação das pessoas presas ao contexto prisional (PORTUGUES, 2009), estabelecendo um campo de forças opostas, que na prática tem se traduzido no bloqueio da abertura das prisões para o desenvolvimento de ações favoráveis a uma pena privativa de liberdade mais focada na reconciliação com o ato de aprender (DE MAEYER, 2006) e voltada para a efetiva reintegração social da pessoa presa.

Enfim, acrescentamos a esse debate reflexões sobre os tipos de delitos³⁶ mais comuns entre as mulheres e os quais têm caracterizado a delinquência feminina brasileira. Refletir sobre esse dado implica em identificar os fatores de risco inerentes a uma potencial trajetória desviante. (LEAL, 2007). O gráfico a seguir oferece alguns sinais em relação a esses fatores.

Gráfico 3 – Tipos de delitos mais comuns entre as Reclusas brasileiras



Fonte: Infopen (dez. 2011)

³⁵ De acordo com o levantamento feito pelo Instituto Avante Brasil, com dados do InfoPen, a situação do Brasil vem melhorando nos últimos cinco anos, no que diz que respeito à educação nos presídios. Na maioria dos estados brasileiros, foi possível notar um crescimento no número de presos que estão estudando dentro das prisões.

³⁶ Para refletir sobre esses dados optamos pelo levantamento feito pelo Instituto Avante, porque nele a tipificação criminal não foi apresentada de forma agrupada, mas detalhando os tipos de crimes praticados pelas mulheres.

Pelo que se observa, há uma tendência, nas últimas décadas, para o aumento das taxas de encarceramento feminino no país, motivada pelo furto, roubo, e, sobretudo, pelo tráfico de drogas (SOUZA, 2009). Nos estudos mais recentes sobre a temática a análise sobre o envolvimento das mulheres cada vez mais crescente no tráfico de drogas, tem sido feita sob o prisma das relações desiguais entre os gêneros, tendo em vista que até mesmo na dinâmica dessa prática ilegal, as mulheres têm papel secundário. (CUNHA, 2007).

Assim é que elas atuam como coadjuvantes nas sendas do tráfico, já que em geral o protagonista, com quem estabelecem uma ligação por laços de afetividade, é do sexo masculino: irmãos, parceiros, parentes, etc. (VERGARA, 1998). Reside aí a compreensão de que “[...] a manifestação da delinquência feminina tende a ser um reflexo do posicionamento que as mulheres ocupam nas diversas instituições da organização social” (LEAL, 2007, p. 66).

Também é imprescindível atentar-se para o que Casimiro (2005) encontrou nos resultados de sua pesquisa, ou seja, a constatação de que “[...] a opção pelo tráfico surge aos olhos das mulheres como uma decisão socialmente aceitável, por oposição a outras socialmente mais reprováveis em termos de gênero, [...]” (CASIMIRO, 2005, p. 222), ela é encarada como uma estrutura de oportunidades, uma opção, entre outras, na maior parte das vezes consciente e financeiramente orientada (p. 180).

De resto, os demais delitos que corroboraram o ingresso das mulheres na prisão, apesar de apresentarem menor incidência, também merecem interpretação. Nesse sentido, ao observar onde esses crimes (principalmente os furtos e roubos) são geralmente praticados (casas lotéricas, multibanks, lojas de supermercado, entre outros), Salmasso (2004) alerta-nos para a reflexão de que tais delitos estejam supostamente associados a uma satisfação imediata dos desejos de consumo, legitimados pelo capitalismo excludente.

Foi, portanto, nesse contexto de discussão – ao refletir dados semelhantes aos que expomos até aqui –, que Carvalho (2004, p.25) registrou a compreensão da existência de uma “[...] conjuntura que reafirma a ordem da exclusão social e solidifica nas prisões o lado mais perverso do controle social”, marcado, sobretudo, pelo crescimento cada vez mais alarmante da população prisional.

Feitos esses esclarecimentos, registramos que todo o esforço despendido nessas reflexões, ao focar o crescimento do encarceramento no Brasil (com algumas particularidades do estado paraibano) e em alguns aspectos do perfil da população prisional (particularmente, das mulheres), serviu como referência para subsidiar as reflexões posteriores sobre determinados aspectos das ações de ressocialização desenvolvidas pelo

sistema penitenciário brasileiro, particularmente no âmbito da educação e do trabalho, para atender essa demanda cada vez mais crescente de jovens e de mulheres das camadas menos favorecidas da sociedade.

Caberá agora um olhar para dentro das prisões, no sentido de tentar responder aos seguintes questionamentos: considerando que a população prisional tem crescido assustadoramente, que o perfil dessa população é predominantemente de jovens das camadas populares, com pouca escolaridade, e também de mulheres; como o sistema prisional tem atendido essa demanda nos seus projetos e ações de ressocialização? Quais têm sido as opções de trabalho e/ou de educação no ambiente prisional oferecidos a esses sujeitos? Quais os percentuais de participação dessa população nessas ações, supostos meios de reinserção social? E, por último, quais os principais dilemas e contradições que precisam ser enfrentados com seriedade pelas políticas e governos? São sobre essas e outras questões que tratamos a seguir.

2.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DA RESSOCIALIZAÇÃO E DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA PRESA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E PARAIBANO

Antes de iniciar as reflexões específicas desta seção sobre as ações e contradições dos projetos de ressocialização e de reintegração social que atravessam o sistema penitenciário brasileiro, importa esclarecer que a opção por focar, especificamente, a educação e o trabalho nesse debate, deve-se à compreensão de que eles representam ferramentas indispensáveis à formação humana. Aliás, consideramos que a articulação e/ou a reorganização da vida sob a égide desses dois polos (educação e trabalho) afigura-se como uma importante estratégia para a inserção e configuração de novas trajetórias ocupacionais (POCHMANN, 2013), sendo isso, na prisão, uma alternativa que não pode ser descartada na busca pela ressocialização da pessoa encarcerada.

Dessa feita, apesar de reconhecer que na prisão prevalece o binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização (PORTUGUÊS, 2001; SILVA, 2001), provocando um entrave à efetivação de ações de educação e trabalho, entendemos que se deve insistir na sua garantia aos detentos, não apenas porque contribuem para combater a ociosidade³⁷, mas, sobretudo, porque apresentam “[...]”

³⁷ Julião (2011, p. 152), argumenta que embora no centro do discurso que justifica e reivindica a presença da educação formal e das atividades laborativas nos presídios esteja a ideia de ressocialização, a perspectiva de

possíveis condições para o seu (re)ingresso [destes] no mundo do trabalho e, consequentemente, no convívio social [...]” (JULIÃO, 2011, p.142).

Não por acaso, o sistema penitenciário brasileiro, por meio da Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal – LEP), ao dispor em seu artigo 1.º o objetivo de “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e internado”, estabelece como sendo dever do Estado traduzir esse objetivo “em ações que promovam a elevação de escolaridade, a assistência aos apenados, egressos e internados, bem como a profissionalização, integração ao mercado de trabalho e geração de renda”.

Em que pese o reconhecimento da existência de inúmeras controvérsias em relação ao cumprimento dessa lei e à função ressocializadora da pena de prisão³⁸, não se deve desconhecer as iniciativas que se deram nos últimos anos no campo normativo e no âmbito da criação e/ou da adesão de alguns programas/projetos que (intercalando ações de educação e trabalho) se inseriram na política de execução penal como estratégia de tratamento penitenciário e com objetivos voltados à reinserção social dos detentos.

Foi na contramão dos interesses de consolidação do estado punitivo no Brasil, pressagiado por Wacquant (1999), que se inseriram essas iniciativas. Para Nascimento Silva (2011), elas resultaram de um novo paradigma de segurança pública no Brasil, que surgiu, segundo ele, com o interesse de combater a violência e a sensação de insegurança dos cidadãos, unindo políticas de segurança com ações sociais. O momento político que se desencadeou nos últimos anos em favor da ressocialização e da reintegração social das pessoas encarceradas, seria, nesse entendimento, a expressão desse novo paradigma.

que atividades escolares e laborativas ajudam a combater a ociosidade vigente nos presídios também faz parte dessa discussão.

³⁸ São quase unânimes nas ciências sociais e na criminologia crítica os argumentos descrentes em relação à ressocialização das pessoas privadas da liberdade através da pena de prisão. Baratta (1990) analisa a discussão a esse respeito sob dois polos: um realista e outro idealista. No primeiro caso, estariam os que acreditam que a prisão não pode ressocializar, mas apenas neutralizar; e que a pena carcerária não significa em absoluto uma oportunidade de reintegração à sociedade, mas um sofrimento imposto como castigo. Do outro lado, estariam os que, apesar de reconhecerem o fracasso da pena de prisão, afirmam que se deve considerar a norma deturpada da ressocialização como lugar e caminho para alcançá-la. O argumento, nesse caso, é o de que se deve manter a ideia da ressocialização para não dar cabimento àqueles que advogavam as teorias neoclássicas e neoliberais da retribuição e da neutralização. Analisando os dois extremos, o mesmo autor advoga que se deve escapar tanto da falácia naturalista quanto da idealista. Nesse sentido, ele reconhece que não se pode conseguir a reintegração social do sentenciado através do cumprimento da pena, entretanto se deve buscá-la apesar dela; ou seja, tornando menos precárias as condições de vida no cárcere, condições essas que dificultam o alcance dessa reintegração.

Dentro dessa perspectiva de segurança pública que se afirma no Brasil, e na tentativa de harmonizar os novos parâmetros de uma segurança cidadã com o contexto carcerário – cujas dificuldades e desafios no que diz respeito à garantia dos direitos humanos são historicamente conhecidas, como a superlotação, a falta de uma política efetiva de reinserção social, a constante violação de direitos dos presos, a pouca atenção aos egressos, as poucas ferramentas de inteligência penitenciária e as condições precárias de trabalho dos agentes do Sistema – o governo brasileiro vem, nos últimos quinze anos, desenvolvendo um conjunto de ações de cunho humanizador no sistema penitenciário. (NASCIMENTO SILVA, 2011, p. 19).

Com efeito, dentre as ações provenientes desse processo político novo, em favor da humanização do sistema penitenciário, Nascimento Silva (2011) destaca a instituição do Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) em 1994, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) de 2007 (do qual falaremos mais adiante), a elaboração do Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro em 2008³⁹, a realização da 1.ª Conferência Nacional da Segurança Pública (CONSEG) em agosto de 2009, entre outras. Ele chama atenção para o fato de que no rol dessas iniciativas, um dos elementos comuns foi o fomento à educação no processo de ressocialização do indivíduo privado da liberdade, pois esta passou a receber recursos do FUNPEN (baseado no decreto 1.093/94) para a formação cultural e educacional desses sujeitos (NASCIMENTO SILVA, 2011).

Em realidade, foi mais precisamente em 2005, no âmbito do Projeto Educando para a Liberdade, que se deu início a esse momento político novo, o qual, decorrente de um movimento que aspirava a construção de uma estratégia comum para a execução de projetos educacionais no sistema penitenciário brasileiro. Com esse intuito, os Ministérios da Educação e da Justiça, a UNESCO, e organizações da sociedade civil (fóruns de EJA, sindicatos, igrejas, associações, comissão de direitos humanos, ONGs, etc.) articularam-se em favor da construção de estratégias para garantir o direito da população prisional à educação, através da oferta de Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais. Esse momento constituiu-se um marco para as políticas de educação prisional no país. Aliás, dele resultaram dois importantes passos na direção da construção de uma política pública para o atendimento educacional a apenados(as) e egressos(as) do sistema prisional, o primeiro quando foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de

³⁹ Corresponde a um mecanismo de planejamento que contém um conjunto de ações a ser implementado pelas Unidades Federativas, a curto, médio e longo prazo, visando o cumprimento dos dispositivos contidos na Lei n.º 7.210/84 – Lei de Execução Penal, e nas diretrizes da política criminal emanadas do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, bem como o fortalecimento institucional e administrativo dos órgãos de execução penal locais. Ver: <<http://portal.mj.gov.br>>.

jovens e adultos em situação de privação de liberdade e o segundo, quando se aprovou o projeto de lei que prevê a remição da pena pelo estudo.

Como consequência desse projeto, foi se enraizando no país o debate não somente em relação à defesa do direito à educação das pessoas presas, mas também pelo reconhecimento de que a educação a ser oferecida nas prisões, além de contemplar conteúdos formais adequados à formação dos educandos, deve associar-se a outros processos de educação não formal e a projetos de profissionalização e de geração de renda (IRELAND, 2011; UNESCO, 2006). Essas iniciativas, também compreendidas como desafios, foram aos poucos adquirindo força e materialidade no âmbito dos projetos/programas oferecidos à população carcerária pelos Ministérios da Justiça e da Educação.

Proveniente dessa compreensão de educação no seu sentido mais amplo e em decorrência da “[...] ampla esfera de discussão sobre a garantia de direitos e valorização dos sujeitos privados de liberdade” (TEIXEIRA, 2010, p. 20), promovida pelo “Educando para a Liberdade”, foi que o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) enquadrou a educação como uma de suas metas, incluindo em suas diretrizes a ressocialização das pessoas privadas de liberdade, mediante a implementação de projetos educativos, esportivos e profissionalizantes. Com isso, a educação e a profissionalização de apenados e também a criação de espaços literários nos estabelecimentos, passaram a fazer parte de uma das 22 metas do Plano Diretor do Sistema Penitenciário Brasileiro. (NASCIMENTO SILVA, 2011).

Podemos assim dizer que a tradução das iniciativas de caráter humanizador no sistema penitenciário, particularmente, em favor de direitos fundamentais para os detentos, como educação e trabalho, fizeram-se mais visíveis nos últimos anos por meio das ações do Projeto Educando para a Liberdade e do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). O primeiro, atuando como impulsionador das ações educativas, criando e apontando as condições para que os projetos destinados à população carcerária pudessem ser recepcionados e aplicados nos programas de governo, e mais que isso, para que se construísse uma política de educação prisional no Brasil. O segundo, operando como um desses programas responsáveis pela implementação dos projetos impulsionados pelo “Educando para a Liberdade”, e articulados pelos Ministérios da Educação e da Justiça, tendo como um dos seus principais objetivos a ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional.

Aliás, o PRONASCI, como um dos “atores” desse percurso, quando foi lançado em agosto de 2007, chamava atenção pelos audaciosos propósitos que apresentava. Composto por 94 ações, envolvendo a União, os estados, os municípios e a própria comunidade, ele intencionava articular políticas de segurança com ações sociais e priorizar a prevenção e a busca das causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública⁴⁰. Foi divulgado amplamente pelo governo federal como programa que inaugurou “[...] um novo paradigma nas políticas de segurança pública [...]” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p.20). Mas antes mesmo de conseguir apresentar resultados efetivos decorrentes dos seus pretensiosos objetivos, essa autora afirma que, em 2009, o programa sofreu um golpe, com a divulgação de um corte em seu orçamento de 43% (na ordem de R\$ 1,2 bilhão), como parte da política de ajuste do governo federal frente à crise econômica global

Como era de suspeitar, e conforme já alertara a pesquisadora Vanessa Cortez (2007 *apud* CARREIRA; CARNEIRO, 2009) no mesmo ano do seu surgimento, o programa talvez não tenha visualizado a dimensão dos desafios que teria de enfrentar para a sua implementação, e por isso, conforme pesquisa do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) em 2010 (AGUIAR, 2011), até aquele momento, ele:

[...] mostrara-se incapaz de resguardar suas concepções iniciais pautadas nos direitos humanos e numa visão sobre o fenômeno da violência que considerava também suas causas socioeconômicas. Das 94 ações e projetos previstos inicialmente pelo Pronasci, muitos sequer chegaram a sair do papel [...]. Além disso, o Pronasci, como outros programas sociais, está sujeito aos cortes orçamentários impostos pelas políticas econômica e fiscal do governo, o que se revela como um impedimento concreto à realização dos direitos e ao combate às desigualdades. (AGUIAR, 2011, p. 78).

Dessa feita, as conclusões do estudo do INESC, segundo Aguiar (2012, p. 31), “[...] corroboram a hipótese [...] de instabilidade e descontinuidade das políticas de segurança pública, mostrando que o Programa se revelou incapaz de preservar suas concepções iniciais, pautadas nos Direitos Humanos e no tratamento penitenciário”. Verifica-se aí a força do estado penal, sobrepondo-se à alternativa de uma política de segurança pública pautada em ideais humanos sociais, que se tentou efetivar, sem sucesso, no Brasil.

⁴⁰ Ver: <<http://portal.mj.gov.br>>.

Diante dessa realidade, brotam, no momento atual, inúmeras perguntas sobre as ações desse programa voltadas para a população prisional – coisa que a pesquisa do INESC, apresentada por Aguiar (2012), não revelou.

Como estariam, por exemplo, sendo contemplados no PRONASCI (ou em outra instância da política de execução penal), os projetos educacionais que ele abraçou no seu surgimento, como: o Brasil Alfabetizado (que inicialmente tinha a meta de promover a alfabetização de 6 mil jovens presos que não tiveram a oportunidade de escolarização ou abandonaram a escola precocemente); O Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA) (que tinha o objetivo de permitir aos detentos cursarem e concluírem o nível médio integrado a cursos profissionalizantes); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que visava a preparação dos detentos para o acesso à formação universitária por meio do PROUNI ou Universidade Aberta, ambos coordenados pelo Ministério da Educação; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), (que previa oferecer a cerca de 30 mil jovens a oportunidade de cursar o ensino fundamental); entre outros projetos e/ou ações que resguardavam o objetivo de estimular a instrução escolar e à formação profissional de presos nos estabelecimentos penais estaduais e federais?.

Desse universo de projetos, fruto daquele movimento político deslanchado pelo Projeto Educando para a Liberdade, e que se formalizou através do protocolo de intenções (celebrado em 2005) entre os Ministérios da Justiça e da Educação (confirmando o compromisso em favor de uma política pública de educação prisional), culminando com as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, sabe-se que a maior parte deles, se não todos, continuam na agenda política da execução penal brasileira, particularmente no âmbito das políticas de reinserção social.

Entretanto, o que assistimos nesse momento, é uma série de antagonismos e contradições implícitas nessa agenda – marcada, entre outras coisas, por descontinuidades e ressalvas no que tange a investimentos financeiros. Um caso concreto foi o que ocorrera com o ProJovem Prisional⁴¹. No âmbito das ações do PRONASCI ele fora implantado em caráter experimental em três Estados brasileiros: Acre, Pará e Rio de Janeiro e atendeu inicialmente a um público de 569 jovens. Mas, segundo Aguiar (2012), por causa dos cortes financeiros, a proposta de ampliação do Programa para os estados conveniados com

⁴¹ Esse programa tem o objetivo de oferecer aos jovens encarcerados a chance de voltarem a estudar e de aprender uma profissão. De acordo com a direção do ProJovem no MEC, depois da experiência piloto nos estados do Acre, do Pará e do Rio de Janeiro, há intenção de ampliar o programa especialmente nos presídios femininos.

o PRONASCI não chegou a sair do papel, limitando-se à implantação piloto nos três estados.

Ademais, temos de salientar que essas contradições não se evidenciam somente no campo da proposição política e/ou da normatização. Elas se expressam principalmente, no campo da efetividade de suas ações no contexto prisional. Em outro lugar, refletimos que alguns dos prováveis motivos que impedem a abertura das prisões para a aplicação e o desenvolvimento de políticas públicas favoráveis a uma pena privativa de liberdade focada na reintegração social da pessoa presa estão relacionados à sua má gestão (LUCENA; IRELAND, 2013).

A conclusão que chegamos é que a explicação para isso está nos modelos históricos (ainda existentes) de gestão prisional (BARAK-GLANTZ, 1981 *apud* CUNHA, 2008), que de um lado (no modelo autoritário), concentra a ação gestonária no poder sobre o *staff* ou sobre os reclusos, e no elevado potencial de controle e de manutenção da ordem (CUNHA, 2002); e de outro (no modelo “burocrático legal”), em uma ação menos dependente da personalidade e do estilo pessoal do gestor, substituindo a figura do “governador solitário” pela do “administrador da prisão” (SYR, 1996 *apud* CUNHA, 2002, p. 43).

Nas penitenciárias brasileiras, é possível observar a aplicação desses dois modelos de gestão. Um, em que as políticas penitenciárias têm incentivado uma ação gestonária focada na figura do administrador da prisão, e, nesse caso, a ação do diretor fica mais circunscrita em um corpo de diretivas e normas de procedimento superiormente estabelecidas, por exemplo, pelo Ministério da Justiça (CUNHA, 2002), ou pelas secretarias de administração penitenciárias. E o outro, em que a ação gestonária da prisão focaliza-se na figura do governador solitário, que utiliza a margem de manobra relativa à interpretação e à aplicação da regulamentação penitenciária e deixa a seu cargo a concentração ampla de poderes na prisão. Em ambos os casos, apontam-se alguns dos prováveis motivos que bloqueiam a abertura das prisões para o desenvolvimento de políticas públicas favoráveis à efetiva reintegração social da pessoa presa, (LUCENA; IRELAND, 2013), revelando a necessária ressignificação das políticas de gestão penitenciária. (JULIÃO, 2009).

Acrescente-se a isso as falhas da política de execução penal no que diz respeito aos espaços para as atividades educativas (não apenas escolares, mas esportivas, artísticas, etc.) e de trabalho no contexto prisional, que na maioria dos presídios brasileiros inexistem, aliás, “[...] na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço

para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais.” (BRASIL, 2010, p. 17).

Considerando, pois, essas lacunas (que apesar dos avanços que ocorreram nos últimos anos no âmbito da política de execução penal, ainda persistem e percorrem a fase de formulação até a sua efetivação), não é difícil entender as razões porque, segundo levantamento feito pelo Instituto Avante Brasil, com dados do INFOPEN, apenas 17% do total de pessoas presas no Brasil exerciam algum tipo de atividade laboral dentro do sistema penitenciário, em 2012. Dos quase 550.000 presos existentes, cerca de 92.000 trabalhavam em atividades dentro dos presídios, 167 para cada grupo de 1.000 presos⁴².

O número da população carcerária em atividades de trabalho, de acordo com esse levantamento, cresceu somente 6% em cinco anos, uma média considerada baixa se levarmos em consideração que o trabalho, além de ser um direito previsto na Lei de Execução Penal e no âmbito das políticas penitenciárias, é sempre mais bem visto como programa de ressocialização que a educação (JULIÃO, 2007), e é a principal reivindicação da maioria dos presos no Brasil. (CARVALHO, 2004).

Grosso modo, o que se percebe é que,

Mesmo fazendo parte dos programas de reabilitação, hoje, nas prisões, o trabalho ainda é insuficiente para atender a todos aqueles que se encontram cumprindo pena. Quando existe, são atividades que não requerem nenhum tipo de qualificação e, por sua vez, não preparam os indivíduos para nenhum tipo de atividade produtiva compatível com as exigências do mercado; em outras palavras, não profissionalizam. (LEME, 2007, p. 127).

Semelhante análise faz Bauman (1999), sobre o trabalho na prisão. Para ele, o trabalho que existe dentro desse contexto é incompatível com o que existe fora dele, e, portanto, não contribui para a reintegração social. Em sua opinião, “Os preceitos [...] da ética do trabalho não se enquadram no regime coercitivo das prisões, [...]” (p.105), marcado por normas e valores que lhe são específicos e os quais não são os mesmos encontrados e cobrados no contexto extramuros.

Foucault (1997), por outro lado, analisa o trabalho prisional como disciplina do corpo e do espírito. Para ele, o trabalho tem uma inspiração terapêutica, é um indutor de

⁴² Instituto Avante Brasil. População carcerária e trabalho nas penitenciárias. Disponível em: <<http://atualidadesdodireito.com.br/iab/levantamentos/populacao-carceraria-e-trabalho-nas-penitenciarias>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

ordem, utilizado como um dos diferentes mecanismos de disciplinarização aplicados na prisão, e, portanto, não tem uma lógica muito produtiva que seja favorável à reintegração.

Com efeito, apesar de reconhecer que as oportunidades de trabalho dentro da prisão não garantem à pessoa presa uma ocupação no mercado formal de trabalho ao sair dela, “[...] diante do grande número de profissionais qualificados desempregados [...]” (JULIÃO, 2007, p. 45) consideramos que a ampliação da oferta para atender a demanda da população carcerária deveria constituir-se um compromisso das políticas penitenciárias, uma vez que o trabalho, para além de outros benefícios, configura o conteúdo de uma atividade educativa (por sinal, também assim reconhecida na LEP), e como tal, incide (mesmo em um contexto como o da prisão) no exercício e no fortalecimento da consciência cidadã (PIECK, 1997), sendo isso um elemento importante do ideal ressocializador.

Mas essa é uma discussão que impõe muitos desdobramentos, e como alertou Leme (2007), os tipos de trabalhos oferecidos no espaço prisional deixam muito a desejar no que toca ao seu aproveitamento no contexto extramuros.

A esse respeito, comprovou-se no levantamento feito pelo Instituto Avante, que as atividades internas que mais foram desenvolvidas pelos presos em 2012 foram: apoio ao estabelecimento penal (42%), parceria com a iniciativa privada (32%), artesanato (16%), atividade industrial (4%), parceria com órgãos do Estado (4%), parceria com paraestatais (ONGs e Sistema S) (1%) e atividade rural (0,9%).

Como se verifica, a maior parte das ocupações (diga-se, trabalho) oferecidas na prisão são as de apoio ao estabelecimento penal (42%) e as que envolvem parceria com a iniciativa privada (32%), ou seja, 74% do total, o que indica que continuam sendo pouco aproveitadas as demais parcerias com as quais se acredita que ofereciam melhores condições ao processo de ressocialização e maiores chances à reintegração social.

Em relação às primeiras, o que se sabe é que, em geral, tratam-se de atividades, predominantemente, voltadas à ordenação do espaço prisional e tem “[...] finalidades essencialmente laborterápicas, com reflexos positivos na disciplina, na diminuição das tensões e da ociosidade” (SILVA, 2001, p. 30). Para exercê-las não se exige qualquer qualificação, uma vez que não se relaciona com o processo produtivo, confirmando-se, pois, o que disse Wanderer (2012, p. 34), “[...] que os trabalhos oferecidos aos presos não são capazes de produzir o fim que eles almejam, qual seja, a profissionalização do condenado”, tampouco de atender às expectativas e interesses dos detentos, que em geral, sem ter outras opções, acabam acedendo aos trabalhos que lhes são oferecidos por dois

motivos principais: ocupação do tempo e remição da pena, sendo essas duas realidades um elemento negativo para o processo de reintegração social.

Em se tratando das parcerias com a iniciativa privada, vale lembrar um estudo feito por Silva (2001) sobre o papel das empresas na criação de postos de trabalhos e na admissão e formação de presos e egressos da prisão. Mesmo fazendo uma reflexão crítica sobre a relação entre a iniciativa privada, o Estado e as prisões, o autor “[...] aponta alternativas inovadoras para a geração de postos de trabalho dentro das prisões, recorrendo às disposições da própria Lei de Execução Penal”. (IRELAND, 2011, p.178).

Ainda em relação a esse aspecto do trabalho prisional, não se pode desconhecer os riscos que se impõem à participação do setor privado no oferecimento de vagas de trabalho às pessoas presas, pois ela pode corresponder a uma falseada prática de responsabilidade social, como alertam Chies e Varel (2009, p. 27):

Os “benefícios” concedidos pela legislação de execução penal à utilização da mão de obra prisional – não sujeição às garantias trabalhistas e ao regime de consolidação das leis do trabalho [...], possibilidade de remuneração na fração de $\frac{3}{4}$ (três quartos) do salário mínimo [...] – as possibilidades de utilização gratuita, ou de baixo custo, da infraestrutura do Estado (prédios, energia elétrica, etc.), e a tendencial motivação dos apenados para o trabalho (sobretudo em face da perspectiva da remição e como forma de “ocupar o tempo”), fazem da presença do setor privado mais uma expressão da exploração capitalista do que um modo de coparticipação ético-teológica na perspectiva de inclusão social humano-dignificante dos apenados.

Em suma, mesmo reconhecendo os limites do trabalho na política e na prática de reinserção social de pessoas encarceradas, entendemos, como Julião (2011, p. 152), que ela, tampouco a educação, podem ser implementadas na prisão somente para esse fim, “[...] mas, [...] que sejam garantidos como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas”.

Ainda a propósito dessa discussão, os dados do Instituto Avante indicam que as mulheres, respeitando as proporções dos números, geralmente trabalham mais que os homens. Ou seja, 25% do total de presas estão desenvolvendo alguma atividade laboral dentro dos presídios brasileiros, enquanto entre os homens a taxa é de 16%.

Uma explicação para isso talvez se deva ao que Silva (2001, p. 31) coloca em relação à mulher presa. Para ele “[...] a prisão da mulher gera problemas sociais bastante graves, principalmente quanto ao destino, sustento e educação de seus filhos, além da proteção do lar e dos bens que eventualmente tenha”. Nesse sentido, e considerando que

muitas usam o dinheiro do trabalho para tentar manter, ou pelo menos ajudar as suas famílias, há um maior interesse por parte delas em se envolver nas atividades laborativas oferecidas dentro da prisão, sem falar que “Com exceção das medidas de proteção aplicáveis ao trabalho feminino, as mulheres podem realizar todos os tipos de atividade.” (Ibid, p. 31).

Ao tratar dessa questão, não podemos deixar de refletir sobre as oportunidades de trabalho mais comuns oferecidas às mulheres presas. Embora os dados do Instituto Avante não tenham revelado quais as oportunidades de trabalho que vigoraram nos últimos anos nos presídios femininos brasileiros, merece destaque o que Chies e Varel (2009, p. 25) alertam a esse respeito. Para eles, essas oportunidades,

Via de regra, são atividades que fazem do trabalho prisional um paralelo do trabalho destinado ao papel feminino pela sociedade moderna, atividades de manutenção doméstica (em proveito da casa ou do estabelecimento); prestação de serviços domésticos (lavar, passar) ou artesanatos, costuras, entre outros.

No caso específico da Paraíba, os dados sobre o trabalho prisional são desanimadores e preocupantes. De acordo com o levantamento do Instituto Avante, o estado paraibano tem a 5.^a pior taxa de detentos em atividades laborais nos presídios. No quadro 2 abaixo, observa-se que em cinco anos, o número de presos envolvidos nessas atividades decresceu em 29%.

Quadro 2 – Número de detentos em atividades laborais nos presídios da Paraíba (2008 e 2012)

2008				2012				Evolução do Total (em %)	Evolução da taxa por 1.000	Média da taxa por 1.000 presos
TOTAL POR SEXO		TOTAL	Taxa por 1.000 presos	TOTAL POR SEXO		TOTAL	Taxa por 1.000 presos			
Homem	Mulher			Homem	Mulher					
756	31	787	88,3	508	50	558	63,7	-29,1	-27,8	71,1

Fonte: Instituto Avante

Ante a esse cenário, o que se pode depreender é que o governo paraibano não tem dado a devida atenção ao trabalho prisional como programa de ressocialização. Enquanto alguns estados, ainda que preocupados somente com o problema da ociosidade, têm elevado essas taxas⁴³, aumentando as oportunidades dos detentos em atividades de trabalho, na Paraíba o que se constata é que “a prática nas instituições prisionais se distancia dos discursos oficiais”, (CÉSAR SEGUNDO, 2011, p. 168), que têm servido somente para mascarar a atual realidade do sistema prisional paraibano.

Merece destaque um desses discursos proferidos pelo Secretário de Administração Penitenciária da Paraíba (SEAP), quando da divulgação da pesquisa nos meios de comunicação, sobre o baixo índice de participação dos detentos paraibanos em atividades laborais. Tentando justificar a baixa taxa apresentada no estado ele afirmou que existe uma série de medidas e restrições para que um preso seja selecionado e possa ter direito a exercer algum tipo de atividade laboral. Disse ainda que essa é uma medida restrita aos presos de bom comportamento e que já cumpriram boa parte da pena, uma medida que só pode ser concedida àquele que apresenta bom convívio nas unidades prisionais⁴⁴.

Lamentavelmente, o discurso do secretário sinaliza a opção do estado paraibano (por meio dos operadores da execução penal do estado e dos seus governantes), por uma política penitenciária que, além de contrariar a sua legislação, reforça os interesses punitivos (quando alega que o trabalho é direito de quem tem bom comportamento), em detrimento ao ideal de reabilitação dos prisioneiros. Contudo, “Isso não significa que os programas de reabilitação do sistema penal [paraibano] são ausentes ou inexistentes, mas que estão inseridos na lógica da punição, da vigilância e da disciplina – de controle da massa encarcerada.” (PORTUGUÊS, 2001, p. 74).

Mesmo nesse contexto marcado por ambiguidades, visualizam-se algumas ações aparentemente favoráveis à reintegração social das pessoas privadas de liberdade da Paraíba. Em 2011, por exemplo, foi criada no estado uma Gerência Executiva de Ressocialização – GER, responsável pela coordenação e unificação de todas as ações, programas e projetos para inclusão social do preso, assistência à família, e dignificação da

⁴³ De acordo com o Instituto Avante, o estado que apresentou um melhor panorama para esse quesito foi Santa Catarina, onde, na média dos cinco anos, 490 presos para cada grupo de 1.000 estavam em atividades laborais internas. No Nordeste, o Ceará foi o estado que apresentou a pior taxa. Em média, de 2008 a 2012, apenas 21,8 em cada 1.000 presos estava desenvolvendo alguma atividade laboral dentro das penitenciárias. Apesar disso, segundo os números apresentados nesses anos pelo InfoPen, foi o que teve maior crescimento, passando de 2 para 26,3 presos para cada grupo de 1.000 habitantes.

⁴⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/05/pb-tem-5-pior-taxa-de-detentos-em-atividades-laborais-nos-presidios.html>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

execução da pena no Estado. Previa-se, a partir daquele momento, a implementação de uma série de ações estratégicas com vistas à criação de variadas oportunidades ao detento, fundamentadas em cinco pilares: o trabalho, a saúde, a família, a cultura, a educação (PARAÍBA, 2011).

Assim, chamou atenção, no período em que ela foi criada, a articulação construída com outras secretarias (como a da educação), e que resultou em uma fase de importante debate coletivo (com profissionais do sistema penitenciário, professores, gestores e outros atores sociais) sobre a política estadual de educação em prisões que se pretendia construir a partir daquele momento.

A peculiaridade dessa e de outras ações encaminhadas por meio dessa gerência, não indicou, contudo, grandes avanços e/ou mudanças no cenário paraibano no que diz respeito às práticas, compreendidas como de ressocialização, desenvolvidas junto à população carcerária do estado. Na verdade o que se verifica é que mesmo pautada por eixos (a educação, o trabalho, a cultura, a família, a saúde) considerados inovadores – ainda que eles sejam os mesmos previstos na legislação penal –, as atividades promovidas atualmente têm sido praticamente as mesmas que víamos anteriormente:

Quadro 3 – Ações do Programa Cidadania é Liberdade - PB

EDUCAÇÃO	TRABALHO	CULTURA	FAMÍLIA	SAÚDE
Cursos de alfabetização, de Ensino Fundamental e Médio; Aplicação de exames do ENEM e do Supletivo; Cursos de qualificação ligados à culinária, costura, cabeleireiro, serigrafia, etc..	Trabalhos laborais através de convênios e de apoio ao estabelecimento prisional.	Comemoração de datas festivas; Exposições de artesanato feito pelos/as presos/as; Implantação de corais de música.	Ação do dia das crianças; Atendimentos e encaminhamentos feitos por profissionais técnicos.	Capacitação de equipes da saúde penitenciária; Atendimentos de reeducandos por profissionais de equipes da saúde.

Fonte: Gerência Executiva de Ressocialização – GER⁴⁵

Diante desses fatos e tendo em conta o que foi dito antes sobre o contexto de ambiguidades na qual se insere a proposta de ressocialização adotada e implementada na Paraíba, o que se percebe é um movimento de tensão entre os “manobristas” da regulamentação penal e aqueles que procuram reverter a situação do hiato entre o proposto

⁴⁵ Fonte: Extraído do quadro resumo das ações do programa cidadania é liberdade no ano de 2012. Informação fornecida pela Gerência Executiva de Ressocialização – GER. Ver quadro na íntegra no anexo B.

e o vivido (ONOFRE, 2009), no que tange à aplicação das políticas públicas penitenciárias. Na área específica da educação, por exemplo, algumas iniciativas nos oferecem pistas indicadoras do enfrentamento dos desafios que se impõem às políticas de reinserção social no estado, mesmo diante desse jogo tensional.

A inclusão da temática da Educação em Prisões na Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do estado da Paraíba⁴⁶; a criação (em 2011) de uma Comissão Interinstitucional de Educação em Prisões⁴⁷ (com vistas a diagnosticar, elaborar e implementar a Política Estadual de Educação no Sistema Prisional); a implantação de um campus da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no presídio do Serrotão (um dos maiores do estado) são exemplos concretos dessas iniciativas, por meio das quais verifica-se a existência, ainda que tímida e tensa, de um movimento político na Paraíba que tem procurado contemplar, em suas propostas e ações, as orientações nacionais da política de oferta de educação nas prisões, cujo foco principal é a mudança da cultura prisional.

Apesar dessa tendência à mudança, tais iniciativas ainda não têm alcançado, na Paraíba, a materialidade pretendida. Quando muito, elas se concretizam por meio de ações pontuais, não institucionalizadas em regiões ou em estabelecimentos prisionais com menor grau de complexidade. (NASCIMENTO SILVA, 2011).

Os dados do Instituto Avante ilustram essa constatação, ao revelar que a educação em prisões ainda não tem conseguido atender à demanda da população carcerária predominantemente jovem e pouco escolarizada que adentra cada vez mais no contexto prisional. Curioso observar no levantamento, que, embora ele tenha revelado um crescimento no número de presos que está estudando no contexto intramuros, na maioria dos estados brasileiros esse número ainda não chega a 10% do total.

Os dados da Paraíba sobre essa questão são ainda mais alarmantes em comparação àqueles do trabalho prisional, mencionados anteriormente. De acordo com o levantamento do Instituto Avante Brasil (baseado nos dados INFOPEN dos últimos cinco anos – 2008/2012), o estado paraibano está no 2.º pior lugar do país em relação à atividade educacional no sistema penitenciário, com uma média de 26,4% de presos estudando por

⁴⁶ Criada em 2008 pelo Ministério da Educação, a agenda visa “firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil”, buscando uma articulação efetiva entre o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar dos incentivos financeiros oferecidos pelo Governo, a implementação das Agendas tem sido problemática (SECAD, 2009).

⁴⁷ O funcionamento da comissão é competência da Gerência Executiva de Ressocialização e da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos, ambas da Secretaria de Administração Penitenciária e da Educação.

grupo de mil, conforme pode ser visto no quadro 4 a seguir, perdendo apenas para o Maranhão, que registrou uma média de 22,9%.

O estudo revela ainda que a taxa de pessoas que estudam nos presídios por mil presos paraibanos caiu 10,6% nos últimos 5 anos e a evolução educacional da população carcerária total teve redução de 12,2%.

Quadro 4 – Número de detentos em atividades educativas nos presídios da Paraíba (2008 e 2012)

2008				2012				Evolução do Total (em %)	Evolução da taxa por 1.000	Média da taxa por 1.000 presos
TOTAL POR SEXO		TOTAL	Taxa por 1.000 presos	TOTAL POR SEXO		TOTAL	Taxa por 1.000 presos			
Homem	Mulher			Homem	Mulher					
376	0	376	42,2	310	20	330	37,7	-12,2	-10,6	26,4

Fonte: Instituto Avante

O levantamento ainda registrou que a Alfabetização foi a modalidade que tinha mais presos estudando, com 650 estudantes em junho de 2012, seguida pelo Fundamental, com 261. No Ensino Médio foram identificados apenas 16 alunos presidiários. Já no ensino superior e técnico não houve registros.

Em face dessa realidade, depreende-se que apesar de nos últimos anos se ter verificado na agenda pública o interesse em defender os direitos das pessoas encarceradas e de construir alternativas emancipatórias para elas, particularmente, através da educação e do trabalho, “[...] ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de integrar e de articular ações que possam efetivamente criar condições que contribuam para a melhoria da situação das unidades prisionais, permitindo que cumpram seu papel como instituições educativas.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54).

Da parte do Estado, as condições oferecidas para o alcance desses objetivos ainda estão presas ao campo das leis, das diretrizes, dos projetos, dos programas, das proposições políticas, etc. Em todas elas, revela-se a preocupação com a efetivação dos direitos da população carcerária. Mas, apesar de significar um importante caminho, ainda não é

possível constatar os seus efeitos na vida das pessoas presas e na prática cotidiana das prisões. (LUCENA; IRELAND, 2013).

Diversas razões podem explicar essa ineficácia. Entretanto, a principal delas parece estar ligada à primazia do Estado Penal, em contraposição ao Estado Social (WACQUANT, 1999) que, como vimos anteriormente, em sociedades como a brasileira, tem-se consolidado sob a égide de princípios neoliberais e cujos interesses estão focalizados no reforço à segurança (dando a ideia à população de que está protegendo a sociedade), e não na garantia dos direitos das pessoas encarceradas e da sua reintegração social.

Diante dessas ambiguidades, resta-nos apostar na cultura da compatibilização entre as duas lógicas (segurança e educação), tal como estabelecem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010). A aposta nessa compatibilização, embora paradoxal, faz-se necessária, e como a entendem Onofre e Julião (2013, p. 53), ou seja, em um foco de convergência, ou seja,

[...] com o objetivo comum de oferecer processos educativos (quer de maneira escolar ou não escolar) que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos quando em liberdade, (re)integrando-o eficazmente à sociedade, com um projeto de vida adequado à convivência social.

Aliás, ao serem aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, também foi estabelecido que a gestão da educação no contexto prisional brasileiro deveria permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. (NASCIMENTO SILVA, 2011).

É imprescindível, portanto, adicionar essa educação a um conjunto de outras práticas educativas e/ou de aprendizagens (não formais e/ou informais) que, em parceria com a sociedade – durante e após o cumprimento da pena – possa aumentar as chances de as pessoas presas ressignificarem suas vidas e garantirem as mínimas condições para a reintegração social.

Nessa direção, um exemplo concreto no estado paraibano é o Programa Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e Cidadania. Com uma coordenação colegiada, envolvendo diversos setores da Universidade Federal da Paraíba, parceiros externos e articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, que integram metas de três áreas do conhecimento (a educação, a saúde e a área jurídica), a proposta objetiva desenvolver ações para o fortalecimento da política de direitos humanos e ressocialização de mulheres submetidas a medidas privativas de liberdade no Centro de Reeducação Feminino Maria Júlia Maranhão em João Pessoa-PB.

O caráter multidisciplinar dessa proposta, e de outras tantas existentes no país (que, aliás, deveriam fazer-se mais visíveis na sociedade), merece destaque nessa reflexão porque talvez resida aí mais uma estratégia que, nesses novos tempos, precisa ser abraçada para que as políticas públicas direcionadas à população prisional atendam efetivamente às suas demandas.

Acrescente-se a isso um outro desafio que se impõe ao projeto de reabilitação penal, ou seja, o de adicionar a essas ações e propostas, medidas que contribuam para que a sociedade se desvincilhe do alheamento que acontece na prisão, sobretudo ao direito à educação daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade. (BRASIL, 2010).

Mais adiante, ampliamos a reflexão em torno dessa questão. Por enquanto, importa lembrar que no debate sobre a ressocialização e a reintegração social das pessoas encarceradas imperam muitas contradições, já que, apesar de amplamente discutidas entre pesquisadores das várias áreas do conhecimento (nas quais a educação está incluída), ainda não foram suficientemente problematizadas nem enfrentadas politicamente.

Mas, como disse Freire (2000) outrora, o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário, e é por isso que acreditamos na importância da educação e do seu papel na política de execução penal, “[...] enfatizando a necessidade de se propor e de concretizar políticas públicas que visem tornar o aprisionamento um momento de aprendizagens significativas e que contribuam com a (re)construção de um projeto de vida para quando o aprisionado recuperar sua liberdade.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52). É sobre essa educação, compreendida a partir do seu sentido mais amplo, que trataremos no capítulo seguinte.

Portanto, tendo como base a realidade carcerária brasileira e paraibana no que diz respeito ao crescimento da população presa, ao perfil dos sujeitos que chegam à prisão e à oferta (negação e/ou precariedade) de alternativas reintegradoras como vimos neste

segundo capítulo até aqui apresentado, é que passamos ao terceiro, onde abordamos os desafios e possibilidades que se impõem à educação de jovens e adultos e, em particular, jovens e adultos/as presos/as, no campo do discurso político, acadêmico, legal, e na prática investigativa.

3 OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

A partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser compreendida através do conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida. Na década que a precedeu, as tentativas de implementação desse conceito no âmbito da prática e da política de educação de jovens e adultos esbarraram em muitas limitações, resultando em pouca materialidade dessa proposta juntos aos sujeitos da EJA.

Na VI CONFINTEA, realizada em 2009 no Brasil, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida voltou a ser reafirmado e colocado como o grande desafio da EJA para os anos seguintes. A ideia era tentar superar o movimento contraditório, de avanços, obstáculos e desafios à materialização desse paradigma na educação de jovens e adultos.

Tomando por base as duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI), as reflexões que se seguem evidenciam que a aprendizagem ao longo da vida, como paradigma educativo proposto para a EJA, ainda não foi plenamente internalizada no Brasil, embora tenha caminhado nessa direção. Paralelo a isso, abordamos na segunda seção deste capítulo, o marco legal que dá suporte à educação em prisões no Brasil e o seu lugar na política de Educação de Jovens e Adultos e da execução penal. Partindo do reconhecimento do direito à educação nas legislações e documentos oficiais, aos caminhos percorridos para a sua efetivação no sistema prisional, as discussões abordadas nesta seção além de refletirem os obstáculos à concretização desse direito, refletem ainda, e principalmente, os avanços e os desafios dos últimos anos nessa área, sobretudo quando ganharam força no Brasil algumas iniciativas em favor do reconhecimento da educação como direito subjetivo da pessoa encarcerada e da sua contribuição para o processo de reintegração social e redução dos índices de reincidência.

Em seguida, na última seção deste capítulo, as reflexões sobre esse campo específico da educação são apresentadas com base nos resultados e análises de um estudo que envolveu dois contextos de reclusão feminina situados no Brasil e em Portugal. A partir deles, colocamos em discussão os processos educativos e de aprendizagens (formais, não formais e/ou informais) disponíveis em estabelecimentos prisionais femininos localizados nas cidades de João Pessoa e do Porto, e os sentidos que as reclusas (neles inseridas) lhes atribuem. O objetivo desse estudo foi analisar a aproximação e/ou o

distanciamento das duas realidades em questão dos propósitos de reintegração social associados a esses processos, procurando, especialmente, identificar os contornos específicos e as simetrias da realidade brasileira em relação ao outro contexto investigado.

3.1 A EJA COMO EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DESAFIOS E DILEMAS

Como bem assinalou Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 41), “vivemos, [...] numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática”. Foi, precisamente, considerando esse cenário de transição e de rápidas transformações socioeconômicas, políticas e culturais em todo mundo que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, adquiriu nos últimos anos (particularmente nas duas últimas décadas) um novo significado, ancorado em velhos e novos dilemas e desafios.

Na América Latina, em particular, essas velozes transformações que ocorreram como produto da globalização (encarada nos últimos 20 anos pelos países da região como única solução para a estagnação das décadas precedentes), deram abertura a numerosas mudanças no setor educativo. As novas políticas econômicas e sociais que em decorrência foram impulsionadas incentivaram o redirecionamento da esfera educativa como alternativa para melhorar essas políticas. (UNESCO, 2005).

Mas o cenário de mudanças e transformações sociais também é marcado por desigualdades sociais e exclusões de diversas ordens (educativa, econômica, cultural, social, etc.), e, em meio a essa complexa realidade o desenvolvimento das políticas de educação de jovens e adultos na região latino-americana precisava enfrentar muitos desafios para que apresentasse alcances significativos. Diante disso, reconheceu-se a necessária revisão da Educação de Jovens e Adultos em diversos aspectos (financiamento, currículo, avaliação, formação docente, investigação) para que ela pudesse dar um passo adiante na melhoria da qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos, e consequentemente, na melhoria da qualidade de vida desses sujeitos. (UNESCO, 2005).

Ultrapassar os limites da natureza puramente compensatória e oferecer aos sujeitos da EJA uma educação que atenda eficazmente aos desafios do novo milênio, como os colocados pela UNESCO no relatório sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1998), tornou-se então o objetivo central da Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente a partir da V CONFINTEA.

Sem desconhecer a herança marcante na América Latina, e em particular, no Brasil, do pensamento pedagógico crítico e progressista das últimas cinco décadas (educação popular), que na contramão da história oficial da EJA foi responsável por inspirar e alimentar uma multiplicidade de projetos e práticas educativas (ARROYO, 2005) com aspirações emancipadoras (não meramente instrumentais), destinadas às populações jovens e adultas das camadas populares, podemos dizer que o movimento que desembocou na V CONFINTEA e todas as contribuições dela decorrentes, constituiu um dos marcos principais da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nesse sentido, entendemos que “qualquer visão prospectiva hoje, no campo da EJA, deve levar em conta as numerosas lições⁴⁸ deixadas pela CONFINTEA V” (GADOTTI, 2009, p. 10). Acrescente-se a isso, o fato dessa Conferência ter procurado responder às demandas postas pelas conferências que a antecederam, e ainda, tentado “[...] estabelecer um novo paradigma para a educação de adultos como componente constituinte da aprendizagem ao longo da vida.” (IRELAND, 2009, p. 50).

Com efeito, se é importante sublinhar a importância dessa conferência por responder a demandas antigas, colocadas nas conferências anteriores e, além disso, por ter consagrado a tendência ao estabelecimento de parcerias entre governos e sociedade civil (GADOTTI, 2009) – característica importante da democracia e indicadora do compromisso com a transformação social –, também é importante frisar que ao estabelecer um novo paradigma educativo para a EJA, focado na aprendizagem ao longo da vida, essa conferência lança um dos seus principais desafios nos últimos anos, dada a multiplicidade de compromissos que por meio dele ela passa a abranger.

O conceito ampliado de Educação de Jovens e Adultos, apresentado na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 2005, p.17) sinaliza o tamanho desse desafio:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação

⁴⁸Fazendo um balanço da V CONFINTEA, Gadotti (2009, p. 11) destaca algumas lições que ela teria deixado, traduzidas na emergência em: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda em uma era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art. 3.º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa).

Um olhar atento para essa concepção além de nos permitir identificar os muitos compromissos firmados a partir dessa conferência oferece sinais acerca das múltiplas possibilidades de aprendizagens que a EJA passa a abarcar e/ou a ter que reconhecer e validar, e, por conseguinte, das muitas contribuições (individuais e coletivas) que elas podem oferecer aos diversos sujeitos jovens e adultos em um amplo espaço-tempo⁴⁹.

Aliás, foi em paralelo à ampliação do conceito de educação de adultos que se firmaram alguns dos muitos compromissos (traduzidos em desafios) colocados para a EJA na contemporaneidade, como, por exemplo, o de garantir “[...] o direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação” (DI PIERRO, 2005, p. 18), e o de atender velhas demandas, revestidas de novos reptos, como: a promoção da igualdade entre homens e mulheres, frente aos preconceitos e estereótipos que limitavam as oportunidades para as mulheres; o fomento de uma cultura da paz e a educação para a cidadania e democracia, diante da cultura de violência cada vez mais acentuada; a formação para o trabalho, frente às transformações da economia e do mundo do trabalho; a preservação do meio ambiente e da saúde, ante aos problemas ecológicos e ambientais evidentes; o atendimento das aspirações dos diferentes grupos sociais⁵⁰, frente à realidade da exclusão social constatada entre os grupos minoritários da sociedade; entre outros desafios (UNESCO, 1997).

No cerne dessas proposições que desafiam à consolidação de uma política de educação de adultos desapegada da visão compensatória, a qual atribuiu por muito tempo à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência (DI PIERRO, 2005), estava o princípio da educação como direito

⁴⁹ Ao fazer uma reflexão filosófica sobre os conceitos de espaço e tempo, Hansen (2000, p. 54), chega à conclusão de que eles “[...] sempre foram conceitos decisivos para a fundamentação do pensamento acerca do que há no decorrer da história; implícita ou explicitamente eles estiveram como embasamento das compreensões de mundo gestadas no decorrer da caminhada da espécie humana neste planeta. Tais conceitos apresentam importância, tanto sob o prisma teórico quanto sob o prisma prático, no que tange à maneira a partir da qual interpretamos o que nos envolve”.

⁵⁰ Pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo.

humano fundamental e universal e do seu papel para o desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural (UNESCO, 2009). Não obstante isso tenha implicado, como afirmou Gadotti (2009), em muitas lições, não resultou em mudanças substantivas na EJA na década que sucedeu a V CONFINTEA (1997).

Alguns estudos ilustraram bem essa afirmação (DI PIERRO, 2005, 2008; CARUSO, 2008; IRELAND, 2009), quando ao reunir dados empíricos sobre aspectos relevantes da EJA no período que sucedeu a V CONFINTEA, mostram que houve pouca evolução com respeito à situação diagnosticada anteriormente, permitindo constatar a enorme “[...] distância entre o previsto nas leis e políticas e o efetivamente realizado, colocando-se a necessidade de uma construção mais participativa das políticas e de sua vigilância social por parte da cidadania, em geral, e por parte, especificamente, dos sujeitos da EPJA” (UNESCO, 2009, p. 12).

Para além da crônica falta (ou da insuficiência) de recursos para essa que deveria ser considerada uma “modalidade da educação básica” (GADOTTI, 2009), outros motivos contribuíram para que a pauta ambiciosa da V CONFINTEA não fosse cumprida. Dentre eles, o principal talvez tenha sido a falta de clareza e/ou de compreensão pelos operadores das políticas e da prática educativa, sobre as vantagens da aprendizagem ao longo da vida “[...] em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (DELORS, 1998, p. 18), e, particularmente, sobre o papel da educação enviesado por essa perspectiva, na consolidação e no aprofundamento da democracia, na igualdade de oportunidades (IRELAND, 2009), além de outras possibilidades abarcadas por essa perspectiva ampliada de educação de adultos.

A falta de assimilação dessa proposta pelos atores da EJA, de um modo geral, também foi uma das conclusões parciais a que chegou a autora Di Pierro (2005) em um dos seus estudos em que analisou se as metas e compromissos assumidos em Hamburgo estariam sendo alcançados. Para ela,

O alargamento que o conceito de formação de adultos adquiriu a partir da V CONFINTEA, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida, também não foi plenamente assimilado entre nós. (DI PIERRO, 2005, p. 20).

A autora não apenas reconheceu a dificuldade de assimilação do conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida, como também apontou alguns aspectos⁵¹ que demonstraram essa dificuldade no âmbito da educação de jovens e adultos. De resto, a conclusão a que chega em relação a isso, é que, embora a Declaração de Hamburgo tenha influenciado o parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), continuava predominando entre os educadores e gestores da educação brasileiros a visão compensatória da educação de jovens e adultos como reposição de escolaridade. (DI PIERRO, 2005).

Na mesma direção, no relatório regional (UNESCO, 2009) preparado como parte do processo que conduziria a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (que reúne informações das conferências regionais preparatórias de diversos países, entre eles o Brasil), verificou-se que além da EJA, a educação de um modo geral também não havia conseguido ainda internalizar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, mesmo esta tendo sido proposta já há alguns anos pela UNESCO no Relatório Delors (1998), que frisou, entre outras coisas, “[...] a importância de se inverter a lógica comum da educação centrada no ensino e passar para uma compreensão do processo que coloca os sujeitos, e consequentemente a aprendizagem, no centro do ato de educar” (IRELAND, 2009, p. 51).

O fato é que a mudança de paradigma proposta mundialmente – de educação para aprendizagem, de educação de adultos para aprendizagem de adultos – não foi internalizada na região, não só em relação à educação de jovens e adultos como em relação à educação em geral. Por mais que a CONFINTEA V (1997) tenha tido um forte impacto regional, o termo aprendizagem nunca foi introduzido em seus encontros posteriores. EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) foi o termo adotado no Marco Regional para a Ação que se seguiu à CONFINTEA V. (UNESCO, 2009, p. 57).

Não é por acaso que a maioria dos aspectos considerados como não avançados na EJA após a V CONFINTEA, tenha a ver explícita, ou implicitamente, com essa dificuldade de adequar as políticas e as práticas de educação de jovens e adultos ao paradigma da

⁵¹ Dentre os quais cabe destacar: a) a dificuldade de se cogitar outros meios, ambientes e processos formativos extra-escolares; b) a atribuição de prioridade à escolarização, dificultando a exploração do potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibindo a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania; c) a desarticulação de iniciativas no âmbito da educação não formal e de outras iniciativas em favor de uma aprendizagem integral das pessoas jovens e adultas; d) a implementação de programas de qualificação profissional desarticulados da formação básica.

aprendizagem ao longo da vida. Alguns exemplos concretos, já mencionados anteriormente no estudo de Di Pierro (2005), e outros citados nesse relatório⁵² regional confirmam essa declaração.

Em síntese, o que se viu na década pós-Hamburgo foi que a aprendizagem ao longo da vida como paradigma educativo no âmbito da educação de jovens e adultos, reduziu-se, na prática, à alfabetização e à escolaridade dos seus sujeitos (IRELAND, 2009). Coincidência ou não, os balanços/diagnósticos da V CONFINTEA realizados pelos Estados-membros da UNESCO em reuniões regionais na década seguinte a essa conferência, permitiram constatar que apesar de alguns avanços⁵³ importantes terem ocorrido na América Latina nos últimos anos, a agenda estabelecida em Hamburgo não havia sido cumprida (UNESCO, 2009).

Poucos anos depois, quando foi deflagrada em 2009 a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), a expectativa anunciada era a de que ela instaurasse um processo favorável à mudança da retórica para a ação (UNESCO, 2011). O fato de os compromissos, metas e desafios assumidos em Hamburgo não terem sido plenamente alcançados, contribuiu para que o grande desafio dessa conferência fosse o de impulsionar os Estados-membros para uma ação efetiva na esfera das políticas públicas de educação de jovens e adultos.

Com efeito, reafirmou-se nessa conferência a importância do paradigma da aprendizagem ao longo da vida e do papel que desempenha na aprendizagem e educação de adultos⁵⁴. O Marco de Ação de Belém, documento construído através de um longo processo participativo de mobilização e preparação nacional e internacional para essa conferência (UNESCO, 2011), dedicou uma seção exclusiva para legitimar o seu protagonismo na atual conjuntura da EJA.

Ainda não há diagnósticos que possam demonstrar a incorporação desse paradigma nas políticas e nas práticas da educação de jovens e adultos após a VI CONFINTEA.

⁵² Por exemplo, a constatação de que a conexão entre educação de adultos e o desenvolvimento (sustentável) não existe em lugar nenhum; de que áreas como meio ambiente e cidadania, ainda estão pouco desenvolvidas ou não são incluídas na EJA; de que há uma ênfase exagerada na alfabetização; de que falta historicidade das políticas e ações; dentre tantos outros aspectos considerados dilemas a serem enfrentados para o avanço da Educação de Jovens e Adultos na América Latina e no Brasil (UNESCO, 2009).

⁵³ Na declaração de evidência, anexa ao Marco de ação de Belém (documento construído através de um longo processo participativo de mobilização e preparação nacional e internacional para a VI CONFINTEA) é possível identificar os avanços e os desafios da aprendizagem e educação de adultos desde a V CONFINTEA.

⁵⁴ Expressão que passa a ser utilizada nos trabalhos da VI CONFINTEA em substituição ao termo Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, verifica-se a tentativa de encarar esse desafio tanto através da seção em que o Marco de Ação de Belém dedica a aprendizagem ao longo da vida para justificar a sua relevância à EJA, como também, e, principalmente, por meio das recomendações em que nele estão colocadas, focalizando-se em eixos (Alfabetização; Político; Governança; Financiamento, Participação, inclusão e equidade; Qualidade e Monitoramento) que se dispõem a viabilizar essa proposta (UNESCO, 2011).

Traduzindo os elementos que compõem esses eixos podemos dizer que o compromisso político após a VI CONFINTEA é o de propiciar diversas ações que favoreçam o fortalecimento de uma política pública de educação de jovens e adultos integrada (com a participação construtiva de organizações da sociedade civil e de outros órgãos), cujo orçamento possa expandir-se de maneira a contemplar a ampliação da demanda (de sujeitos e de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano, social e econômico) e a garantir a qualidade dos processos educativos, que, aliás, deve fundamentar-se por uma prática pedagógica holística e multidimensional, sendo para isso necessário o aperfeiçoamento da profissionalização dos educadores, o enriquecimento e a multiplicação dos ambientes de aprendizagem.

Todos esses elementos expressos nas recomendações da VI CONFINTEA, aliado a um amplo e contínuo processo de monitoramento da política, constituem os pilares da aprendizagem ao longo da vida, compreendida como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2011, p. 3-4).

Evidentemente que não se pode conferir a esse paradigma o encargo de responder a todos os desafios que se impõem à política de educação de jovens e adultos na atualidade, mas não há como negar as contribuições que ele oferece ao desenvolvimento e a ampliação das capacidades humanas (SEN, 2000), e conseqüentemente, à melhoria das condições de existência das pessoas, particularmente as jovens e adultas.

A rigor, acreditar nesse paradigma pela possibilidade que oferece aos sujeitos (da educação de jovens e adultos) de responderem “[...] adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos com os quais se deparam ao longo de suas vidas” (UNESCO, 2010, p. 24), não significa desconhecer as suas tensões. Em outras palavras, a despeito de reconhecermos que a aprendizagem ao longo da vida oferece aos sujeitos alternativas de vida emancipatórias, sabemos que em sua trajetória ela apresentou princípios da racionalidade instrumental, que a colocou a serviço das economias

competitivas e em desfavor da formação de sujeitos democráticos e de cidadãos livres e autônomos.

Mas essa racionalidade está longe de ser a única abrangida pelo conceito/paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Fazendo uma retrospectiva a esse respeito, Kallen (1996) distingue diversas equações em torno desse paradigma, alegando que ele procura alcançar, nas suas diversas variantes, uma grande riqueza e uma grande variedade de objetivos, abraçando, portanto, um vasto leque de causas.

As suas razões vão desde a simples correção da política educativa e social a inspirações inovadoras, largamente abrangentes e até revolucionárias; os seus objetivos sociais vão desde o radical-igualitário ao conservador e preservador da ordem vigente; os seus grupos-alvos englobam os jovens e os idosos, os trabalhadores e os reformados; os seus modelos estruturais vão desde uma rede de programas liberais de educação de adultos a sistemas de formação profissional para quadros baseados ou ligados ao trabalho (o atual sector de “aprendizagem empresarial”) e a modelos que abarcam toda a educação e formação. (KALLEN, 1996, p. 16).

Em que pese o conhecimento desse debate como portador de inúmeras tensões e dilemas, que de um lado interpreta a aprendizagem ao longo da vida sob uma ótica unicamente instrumental e em cuja linha de raciocínio integram-se alguns autores (LIMA, 2007; BAUMAN, 2007; MÉSZÁROS, 2005; CANÁRIO, 2003), e de outro, sob um prisma que ultrapassa a dimensão econômica, reconhecendo, para além disso, os benefícios sociais oferecidos aos sujeitos (ÁVILA, 2005; ALVES, 2010), partilhamos da compreensão de que a educação, em si mesma, não é suficiente para romper as estruturas sociais, tampouco para superar os condicionamentos psicológicos/individuais dos sujeitos inseridos em culturas e contextos desfavorecidos e marginais. No entanto, entendemos que ela pode constituir-se como uma das vias favoráveis a essa superação se vier aliada a outras políticas públicas sociais correlatas como: de emprego, de urbanização, de lazer, etc. (LUCENA, 2009).

Dessa compreensão, decorre o fato de acreditarmos no potencial da educação de jovens e adultos enquanto campo imperioso do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, dado que esta, ao não ignorar as características das sociedades atuais e a sua complexidade, se propõe a contribuir com a satisfação das necessidades dos sujeitos e as de sua sociedade/comunidade (UNESCO, 1997), o que, aliás, implica na construtividade social da biografia, como alegaram Alheit e Dausien (2007).

Tais propostas consubstanciam o compromisso político de reconhecer e de ampliar o leque de aprendizagens nos mais diferentes espaços (não apenas na escola) e tempos (por toda a vida) para uma diversidade de pessoas consideradas jovens e adultas e também idosas, de modo a poderem exercer e ampliar os seus direitos. A educação de jovens e adultos se coloca então nesse amplo cenário como imperativo para contribuir com o alcance da equidade e da inclusão social, a redução da pobreza e a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (UNESCO, 2010).
Sob esse prisma,

Temos [...] um panorama da educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, na qual diversos princípios, políticas e práticas coexistem com a evolução de sistemas abertos e flexíveis de provisão, capazes de se adaptar a mudanças sociais e econômicas. O reposicionamento da educação de adultos no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, portanto, requer um compartilhamento de objetivos e benefícios. A complexidade global exige a contribuição de modelos instrumentais e emancipatórios para a educação de adultos. (UNESCO, 2010, p. 23).

Em suma, a tentativa de abarcar a totalidade de práticas culturais, sociais e econômicas em um vasto espaço-tempo, expressa pelo menos no plano das intenções, dos conceitos e da proposta política e pedagógica da aprendizagem ao longo da vida, como vimos nas últimas CONFINTEAS, confere a esse paradigma uma característica muito semelhante a do potencial de formação contido na lógica da construção biográfica da experiência, traduzida no conceito de biograficidade. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

É, pois, no capítulo seguinte desta tese que ampliamos a discussão sobre essa sinergia existente entre as duas perspectivas (aprendizagem ao longo da vida e biograficidade) e aprofundamos as reflexões acerca do caráter específico desta segunda, sobretudo no tocante à construção social da biografia e às relações de gênero compreendidas como condição marco a esse processo de construção.

Por enquanto, damos continuidade nas seções seguintes ao debate sobre a Educação de Jovens e Adultos entendida pelo seu conceito ampliado, nesse caso abrangendo a educação em prisões por considerar as suas especificidades no que toca às necessidades e interesses de aprendizagens do seu público-alvo e o próprio contexto carcerário em si.

As reflexões para esse debate foram feitas com base em um conjunto de informações obtidas nos normativos da área da educação e da justiça, documentos oficiais, estudos recentes de pesquisadores que tratam do assunto e, por último, em dados empíricos coletados em dois presídios femininos de países distintos que permitiram conhecer os

processos educativos e de aprendizagens existentes (ou negados) na prisão pela ótica das próprias reclusas.

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO MARCO LEGAL E POLÍTICO: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Na seção anterior tratamos do conceito ampliado de Educação de Jovens e Adultos, baseado na concepção de aprendizagem ao longo da vida, e refletimos sobre o seu compromisso e desafios nas sociedades contemporâneas. Agora, centralizamos nossas reflexões em uma das expressões dessa perspectiva educativa que é a educação em prisões. Procuramos destacar, sobretudo, aspectos da trajetória do seu marco normativo, do debate político recentemente deslanchado no Brasil em *prol* da sua garantia e dos seus atuais desafios.

Primeiramente, é importante retomar a reflexão de que “[...] o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere” (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 04), o que significa dizer que ele está agora em uma fase de análise das práticas e das experiências nesse campo, fase também de tentativas de materialização de projetos e programas voltados para o público das prisões e, principalmente, de esforço pela implementação de políticas públicas voltadas para oferta educacional de qualidade no sistema penitenciário.

Assim, mesmo que reconheçamos nessa fase a existência de múltiplas contradições e desafios para a efetivação do direito à educação das pessoas presas – sobretudo quando observamos que, no discurso da sociedade brasileira, prevalece a defesa pela restrição de direitos humanos às pessoas presas, que difunde, por exemplo, a ideia (em especial, pelos meios de comunicação de massa) de que assegurar direitos (educação e outros) aos/as encarcerados/as é sinônimo de concessão de privilégios - não podemos perder de vista os significativos alcances da educação em prisões no campo normativo e a sua ampla cobertura no debate político recente.

Com efeito, ao discutir a educação no cárcere, faz-se necessário lembrar que ela está assegurada como direito desde muito tempo em normas internacionais e legislações nacionais, além de estar contemplada em diversos instrumentos da política educacional brasileira. No plano internacional, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, desde 1948, em seu artigo 26, que “toda pessoa” tem direito à educação,

[...] direito esse reforçado pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e entendido como o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade” e o fortalecimento do “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. (art. 13). (IRELAND, 2011, p. 24).

Radicalmente, nota-se já a partir dessa declaração e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, como acima mencionados, o caráter inalienável do direito à educação para todos, sem exceção, e, portanto, para quem está privado da sua liberdade em contexto prisional. Percebe-se ainda o compromisso com a formação individual e social dos sujeitos de direitos a ser assumido pelos Estados e pelas sociedades.

Destarte, como o exercício de um direito humano, a educação em prisões não deve apontar unicamente para o tratamento penitenciário, como advertem Scarfó, Lalli e Montserrat (2013, p. 72), mas, primordialmente, para o:

[...] desarrollo integral de la persona; a mejorar su calidad de vida, formarse profesionalmente, acceder y disfrutar de la cultura, en resumen, a la posibilidad de realizar trayectorias educativas provechosas que permitan construir un proyecto de vida, ya sea durante o después de la cárcel.

Sabemos, entretanto, que nos normativos designados à população prisional a educação é abordada, principalmente pelo viés do tratamento. Contudo, se levarmos em consideração que a sua base de sustentação principal é a declaração dos direitos humanos, pressupõe-se a adequação de tais normativos aos seus princípios, e por sua vez, a fixação de regras que leva em conta o desenvolvimento integral da pessoa humana como propósito da educação no cárcere.

Sem ainda refletir a respeito do paradoxo entre o que se prevê nas normas e legislações e o que realmente se efetiva na prática penitenciária, importa salientar que no plano internacional o direito à educação da pessoa presa também passou a ser assegurado com a aprovação (pelo Conselho de Defesa Social e Econômica das Nações Unidas, 1955) das Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, sobretudo, ao estabelecer que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (IRELAND, 2011, p. 24). Apesar de existirem algumas ambiguidades no âmbito desse

instrumento normativo⁵⁵ ele foi considerado um marco na garantia do direito à educação para os/as encarcerados/as.

Outro alcance internacional (mais recente), sobre a abordagem do direito à educação de pessoas presas pode ser observado, concretamente, na Declaração de Hamburgo e no Marco de ação de Belém, ambos os documentos emanados das V e VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Aprofundando o compromisso com a educação para todos, em que se destaca o sentido inclusivo de “todos” mencionado em conferências internacionais de educação anteriores (IRELAND, 2010), nessas conferências, e, por sua vez, nos documentos que lhes são resultantes, são feitas menções específicas sobre o direito à educação das pessoas presas, o que ainda não se tinha feito nas precedentes.

Por exemplo, na Declaração de Hamburgo: agenda para o Futuro (da educação de jovens e adultos), produto da V CONFINTEA, o direito à educação dos/as encarcerados fora abordado na temática 8, que se referiu, especificamente, aos direitos e às aspirações dos diferentes grupos, entre os quais eles estavam citados. Em torno da abordagem dessa temática demonstrou-se que, embora houvesse consenso de que a educação deveria ser aberta a todos, existiam, em verdade, muitos grupos dela excluídos, estando entre eles, as pessoas presas (UNESCO, 1999, p. 51). Por sua vez, enfatizou-se na referida Declaração de Hamburgo que “[...] esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade.” Já no Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA, o reconhecimento do direito à educação das pessoas encarceradas foi abordado na alínea (g) do item 15, sobre a participação, a inclusão e a equidade, em que se vê declarado o compromisso com a oferta de educação de adultos nas prisões apropriada para todos os níveis. (UNESCO, 2011).

Além da incorporação do tema sobre o direito à educação das pessoas presas nessas conferências, convém ainda mencionar as recentes e importantes parcerias firmadas e os convênios celebrados no marco da cooperação internacional entre União Europeia e América Latina, e sob o impulso do Ministério de Educação do Brasil, os quais deram ao tema da “Educação em prisões” uma dimensão continental (RANGEL, 2009). Como fruto

⁵⁵ O documento “Regras Mínimas” apresenta três grandes entraves ao reconhecimento do direito humano à educação de pessoas presas. O primeiro deles contribui para a confusão entre educação formal, ensino religioso e educação não formal. O segundo: restringe a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação apenas em relação à alfabetização. O terceiro: torna facultativa a integração da educação penitenciária ao sistema regular de ensino. (GRACIANO, 2005 *apud* CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 11).

desse movimento, foi criada a RedLECE – *Rede latino-americana de Educação em Contextos de Reclusão*, um fórum especializado de análises, intercâmbio e cooperação técnica entre os países latino-americanos. Seu objetivo, de acordo com Rangel (2009), é possibilitar a troca de experiências e a elaboração coletiva de reflexões e ações fundamentais para o fortalecimento da política de educação nas prisões latino-americanas. A compreensão da educação como um direito humano ao longo de toda a vida aos privados de liberdade configura um dos seus princípios fundamentais.

Cabe, no entanto, esclarecer, que por não se ter renovado o Projeto EuroSocial – programa da Comissão Europeia cujo objetivo é favorecer a coesão social na América Latina através do intercâmbio entre administrações públicas da União Europeia e da América Latina nos setores da justiça, saúde, educação, fiscalização e emprego (RANGEL, 2009), “[...] as atividades mantidas pela RedLECE encontram-se praticamente suspensas, causando certa desmobilização entre os países que a integram, o que é resultado do modelo de dependência do projeto de cooperação internacional.” (AGUIAR, 2012, p. 60).

Tal fato não exime a constatação de que, no âmbito internacional, o direito à educação de pessoas presas, assim como de outros grupos minoritários, vem sendo tratado sob a concepção de educação e aprendizagem para todos ao longo da vida, como apresentado na seção anterior desta tese, isto é, considerando a importância de se contemplar o “tripé educativo” (IRELAND, 2010), que se dá por meio de processos de educação formal, não formal e informal.

Para mais, é incontestável a importância da inscrição dos direitos educativos em normas e instrumentos internacionais para ampliar a garantia de acesso a esses direitos, uma vez que o tema deixa de ser interno aos países e se torna um compromisso assumido entre Estados, passível, inclusive, de sanções (GRACIANO, 2010); entretanto, não se pode desconsiderar que em se tratando do caso brasileiro, as pressões internacionais no que se refere à ampliação da educação formal surtem menos efeito do que as pressões da sociedade civil. Nesse caso “[...] a inscrição em normas é [entendida como] mais um instrumento de luta pela conquista do direito do que propriamente a sua garantia” (p. 50).

Adiantando-se um pouco mais nesse debate, Ireland (2011) argumenta que há, na verdade, uma relação de forças no processo de elaboração e de instauração de políticas educativas. Procurando esclarecer a contribuição de tais forças (organismos internacionais e sociedade civil) ele enuncia:

[...] a mediação de agências e organismos internacionais e as pressões de movimentos regionais e internacionais [...] desempenham um papel de relevância. As informações sobre outros sistemas, o intercâmbio de experiências e a cooperação técnica são importantes instrumentos para o fortalecimento de políticas nacionais. Na elaboração de políticas públicas, a capacidade de um governo ouvir e promover o debate e a participação no processo de tomada de decisões não é sempre a característica mais marcante. Nessa relação de forças, a sociedade civil exerce um papel fundamental de pressionar e mobilizar a opinião pública. (IRELAND, 2011, p. 31)

No caso específico da educação em prisões, as pressões da sociedade civil se afiguram fundamentais para a efetivação dos direitos da população carcerária. Sua presença no ambiente prisional é convocada, entre outras coisas, para “[...] exercer o controle social sobre a ação repressora do Estado” (GRACIANO, 2010, p.22). Aliás, acredita-se que “[...] somente avançaremos em uma política de execução penal e de medidas socioeducativas que atenda os seus reais anseios com a participação efetiva da sociedade civil organizada” (JULIÃO, 2008, p. 06). Por outro lado, ver-se-á, mais adiante, que a “[...] cooperação internacional passou a se apresentar como elemento relevante, para não dizer estratégico” (UNESCO, 2006, p. 15) nessa área educativa nos últimos anos, mais precisamente, para que fossem dados passos mais consistentes em direção à elaboração de uma política pública sólida para a educação de jovens e adultos nas prisões do Brasil.

Associado a essas questões, centramo-nos agora no âmbito das legislações e normativos (penais e educativos) nacionais. Registramos, primeiramente, que o direito à educação do/a encarcerado/a está assegurado, desde muito tempo, na lei considerada mais importante do marco legal na área, que é a Lei de Execução Penal (LEP) n. 7.210 de 1984. Na Seção V da referida lei, concernente à assistência educacional, está instituído como obrigatório na prisão o Ensino Fundamental integrado ao sistema escolar da Unidade Federativa (art. 18).

Em tal lei, como lembra Julião (2007), destaca-se o fato de a “assistência educacional” ser compreendida ao mesmo tempo pelo viés da instrução escolar e da formação profissional (art. 17), o que por um lado parece positivo sob o ponto de vista da ampliação das possibilidades de reintegração social que elas (educação escolar e educação profissional/trabalho) representam, mas, que, por outro, revela-se controversa na prática, dado que, em geral, valoriza-se muito mais as atividades ligadas à profissionalização para o trabalho (e às próprias atividades laborativas), que as relacionadas à educação escolar, não se conseguindo tirar proveito da articulação entre elas.

Sem entrar no mérito dessa discussão, também merece destaque no âmbito do marco legal que aqui temos percorrido a Resolução n. 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária (CNPCCP), referente às Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. No seu capítulo XXII, que trata “das instruções e assistência educacional”, em particular, no artigo 38, observa-se que a garantia do direito à educação, assim como na Lei de Execução Penal, também está assegurada de modo atrelado à formação profissional: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso”.

Mesmo reconhecendo a importância desta resolução no conjunto normativo da área de educação em prisões, cujas regras obedecem aos princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e aos Tratados, Convenções e regras internacionais, vale a pena frisar a crítica feita por Carreira e Carneiro (2009, p.15) a seu respeito. Com um olhar apurado sobre as normas desta resolução as autoras constataram que “[...] o Conselho reproduziu o texto do documento internacional sem atualizá-lo, adaptá-lo e complementá-lo para a realidade brasileira”, reafirmando os mesmos equívocos apontados nas regras internacionais e até alargando algumas de suas ambiguidades.

Avançando um pouco mais na exposição dos instrumentos legais e normativos que ratificam o direito educativo da pessoa jovem e adulta encarcerada em estabelecimentos penais, destacamos: a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – legislação que regulamenta o sistema educacional no Brasil; b) O Plano Nacional de Educação, nas versões 2001 e 2011; c) as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovadas em 2010; e, d) o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP (Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011).

Quanto à LDB, é importante sublinhar que mesmo ela não tendo contemplado “[...] dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade” (BRASIL, 2010, p. 13), o direito à educação das pessoas presas está nela assegurado por intermédio da Educação de Jovens e Adultos, considerando que a educação em prisões é parte integrante da EJA enquanto modalidade da educação básica.

Sendo assim, e levando em conta a obediência da referida lei ao que determina a Constituição Federal de 1988 sobre o dever da União de garantir a “[...] educação como direito universal; [...]; a equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade e a promoção do bem de todos, sem preconceito de gênero, raça, etnia e idade e quaisquer outras formas de discriminação” (UNESCO, OEI, AECID, 2009, p. 19), reconhece-se que

por meio da EJA, ela cumpre, de fato, com a sua missão de assegurar, na forma da lei educativa, a oportunidade educacional gratuita apropriada a seu público jovem e adulto (do qual os/as encarcerados/as são parte).

Em conformidade com essas legislações nacionais, e dando seguimento a esse processo que deu andamento, em âmbito nacional, à garantia do direito à educação à população jovem e adulta, e, em particular, aos jovens e adultos encarcerados, surge o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 a 2011), este, proveniente de acordos firmados pelo Brasil em diferentes conferências, nacionais e internacionais, e longamente negociado com os atores da sociedade civil. (BRASIL, 2001).

Ao seu respeito, convém inicialmente registrar que a ele se atribuiu a correção quanto à falta de especificidade sobre os direitos educativos da população encarcerada no texto da LDB (BRASIL, 2010). Não obstante, antes mesmo da aprovação desse plano, a Resolução (Parecer CEB n.º 11/2000) em que se fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (resolução que regularizou alguns aspectos da LDB em relação à EJA), ao estabelecer a função equalizadora da Educação de Jovens e Adultos, requereu a cobertura dessa modalidade educativa para certos segmentos sociais (jovens e adultos) ainda não contemplados normativamente (de maneira explícita), incluindo as pessoas encarceradas. (BRASIL, 2000).

É evidente que no texto do Plano Nacional de Educação o compromisso com a educação em prisões colocou-se de maneira mais ampla, demonstrando o claro intuito de contemplá-la na agenda da Política de Educação de Jovens e Adultos. Vimos isso, por exemplo, em uma de suas metas (meta 17), ao se declarar a intenção de “Implantar, em todas as unidades prisionais [...], programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, [...]” (BRASIL, 2001, p. 52). Para mais, declarou-se no mesmo plano que a população prisional (enquanto público da EJA) deveria ser contemplada com as metas 05 e 14 relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação e à oferta de programas de educação a distância respectivamente.

Observa-se, nesse plano, que apesar de ele ter corroborado “[...] a posição da EJA na agenda política, pois incorporou várias metas defendidas pelos movimentos em defesa da escola pública” (UNESCO; OEI; AECID, 2009 p. 20), não conseguiu aderir, como alega Di Pierro (2010, p. 942), a perspectivas inovadoras. Ou seja,

[...], nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA.

Obviamente, isso acabou por reproduzir-se também no campo da educação em prisões, em cujas metas que lhe são dedicadas verificam-se o atendimento aos pressupostos da constituição nacional e da LDB (voltadas, basicamente, à universalização da alfabetização e do atendimento escolar), mas não à consideração das efetivas condições contextuais, reais necessidades e interesses de aprendizagens das pessoas presas, o que exigiria, como lembrou Di Pierro (2010), perfilar-se aos paradigmas da educação popular e/ou da educação continuada ao longo da vida. Resumindo, a EJA e, por consequência, a educação em prisões, continua subtendida nesse plano, apesar dos seus significativos avanços, como uma educação de segunda chance.

Curiosamente, é nessa mesma direção que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (SEDH, 2010), em sua versão mais atualizada, contempla a educação em espaços de privação de liberdade, ou seja, demonstrando, de maneira tácita, a prioridade com a educação formal, e, portanto, “[...] não fazendo menção às práticas não formais de educação desenvolvidas no ambiente prisional” (GRACIANO, 2010, p. 63), tampouco às informais que se dão nas relações de convivência nesses espaços.

Mais adiante, a discussão sobre a educação nos presídios foi colocada na pauta da Conferência Nacional de Educação (CONAE⁵⁶). Essa conferência, que se constituiu o ponto culminante do processo que deu andamento à formulação do novo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), colocou em debate no eixo 6 – que tratou de “Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” –, a defesa da educação em prisões como um direito dos/as aprisionados/as e um dever do Estado e da sociedade. (BRASIL, 2010).

A despeito das valiosas contribuições dos debates resultantes dessa conferência e das renovadas perspectivas apontadas em seu documento final para a elaboração do novo PNE (BRASIL, 2010), e, em particular, das relevantes proposições (focadas, por exemplo, em princípios educativos que contemplam o tripé educativo anteriormente mencionado)

⁵⁶ O documento Final da CONAE, resultante de um rico processo de construção coletiva, apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade (BRASIL, CONAE, 2010).

apresentadas para o campo da educação em prisões, no Projeto de Lei que aprova o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) a tradução dessas propostas, especificamente para as pessoas presas, se resumiu à sua inclusão nas metas 09 e 10, as únicas diretamente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (relativas à elevação da taxa de alfabetização e ao aumento de matrículas de turmas de EJA na forma integrada à educação profissional), e cujas estratégias preveem a implementação de programas de EJA de nível Fundamental e Médio nas unidades prisionais, assim como de formação profissional.

De forma sintética, podemos dizer que, apesar de também assegurar o direito à educação da pessoa presa, não fora ainda, no âmbito desse novo plano, que a educação em prisões, enquanto direito subjetivo da pessoa encarcerada, conseguiu um lugar específico, com pauta dedicada as suas próprias questões e demandas (como havia sido proposto no CONAE), ou seja, um lugar que considera a lógica da segurança e do cerceamento que o espaço prisional estabelece (YAMAMOTO, 2010), mas que, ao mesmo tempo, reconhece o potencial emancipatório de um projeto educativo ainda que em um contexto complexo como o da prisão.

Em face dessa realidade, convém lembrar que tanto a LDB, como o Plano Nacional de Educação de 2001 (e aqui acrescentamos o plano de 2011), e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁵⁷ (este, que pelo seu caráter sistêmico e equalizador⁵⁸ contempla, intrinsecamente, a temática da educação em prisões em sua proposta) (UNESCO, OEI, AECID, 2009), reafirmam o direito subjetivo do jovem e do adulto à educação (o que inclui as pessoas encarceradas), mas o fazem, “[...] com honrosas exceções, no sentido restrito do direito à escolaridade obrigatória”. (IRELAND, 2011, p. 25).

De qualquer forma, não faltam evidências que o direito subjetivo à educação das pessoas encarceradas, como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, está garantido desde muito tempo em diversos instrumentos legais e normativos, nacionais e internacionais. No entanto, e considerando as prisões, historicamente, como “[...] instituições nas quais a afirmação da cidadania sempre se mostrou difícil e intrincada”

⁵⁷ O PDE constitui-se em um conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. (VOSS, 2011, p. 47).

⁵⁸ Sistêmico por procurar promover a integração de etapas, modalidades e níveis educacionais e à articulação entre as políticas, de modo a que se apoiem mutuamente; e equalizador por contemplar os diversos segmentos populacionais, entre eles os jovens e adultos privados de liberdade. (UNESCO; OEI; AECID, 2009).

(UNESCO, 2006, p. 11), dado que mesmo existindo o reconhecimento formal dos direitos das pessoas presas, tudo acaba se resumindo em grades e carcereiros, o debate sobre a educação nesses contextos só adquiriu ressonância no discurso político e espaço concreto na agenda político-educativa brasileira a partir do ano de 2005, com a elaboração e início dos trabalhos do Projeto Educando para a Liberdade.

Como já adiantamos anteriormente, esse projeto deu encaminhamento a um amplo movimento de defesa pela garantia do direito à educação em prisões. Por meio dele abordou-se a questão não apenas relacionando-a a “[...] expansão da escala de atendimento, mas também o estabelecimento de parâmetros que orientassem uma maior qualificação da oferta, compreendendo as especificidades desse público” (TELES; DUARTE, 2009, p. 26).

Sem entrar na discussão sobre a história desse projeto e de suas principais ações, “[...] que incluem a realização de seminários, debates, publicações, financiamento de projetos educacionais nos estados, além de articulações nacionais e internacionais em torno da temática da educação em prisões” (AGUIAR, 2012, p. 52), cujos detalhes podem ser encontrados em duas publicações da UNESCO, uma de 2006 e outra de 2009 e em estudos recentes sobre a temática (CRAIDY, 2010; IRELAND, 2010, 2011; TEIXEIRA, 2010; GRACIANO, 2010; AGUIAR, 2012; e outros), é importante lembrar que ele é “[...] fruto de parceria entre os ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão” (UNESCO, 2006, p. 07), e surgiu em resposta “[...] à fragilidade do atendimento educacional nas unidades prisionais” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 29) com o “[...] objetivo de realizar os mandamentos legais e constitucionais que atribui às pessoas presas o direito à educação, como direito de cidadania e como um componente fundamental para alimentar o processo de sua reintegração harmônica à sociedade.” (TEIXEIRA, 2010, p. 19).

Assentado em três dimensões de ação prioritárias, nomeadamente, dimensões de gestão e articulação (relacionado à mobilização e à articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados para uma oferta coordenada), de formação de profissionais (que abrange as identidades e as práticas dos diversos profissionais que colaboram com a organização do atendimento educacional nas prisões) e, por último, dimensão dos aspectos pedagógicos (sendo esta considerada dimensão fundamental dado o desafio de se promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos presos em um contexto como o do cárcere), (UNESCO, 2006, 2009), o projeto e todo o movimento político que se deslanchou a partir dele em *prol* da educação em prisões, traduziu-se em ações concretas, as quais, visíveis “[...] por meio de várias medidas tomadas pelos Ministérios da Educação

e da Justiça, pelos Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e pelo Congresso Nacional.” (IRELAND, 2011, p. 33).

Em que pese o mérito desse conjunto de medidas⁵⁹ desencadeadas para fazer avançar o objetivo desse projeto, isto é, de se “[...] construir as bases de uma política nacional de educação no sistema prisional brasileiro” (CARREIRA, CARNEIRO, 2009, p. 29), depreendemos que a principal delas, compreendida como desfecho positivo do Projeto Educando para a Liberdade, foi a construção coletiva da proposta de diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e, mais precisamente, a sua colocação na pauta do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). (IRELAND, 2011).

Aprovadas pelo CNPCP em 2009, três anos mais tarde depois de ter sido proposta no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões⁶⁰, o documento das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais é resultado de:

[...] um amplo diálogo realizado pelo Governo Federal desde 2005, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Iberoamericanos, com as Unidades da Federação, por intermédio das Secretarias de Educação, com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária e com a expressiva participação da sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não Governamentais, egressos e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semiaberto e aberto, além de pesquisadores mediante Seminários Regionais e dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (2006 e 2007). (BRASIL, 2010, p. 01).

Ademais, foi em consonância com a Lei de Execução Penal (LEP – Lei n. 7.210/84), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), e considerando outros documentos e instrumentos legais e

⁵⁹ a) A inclusão da população prisional nas Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado, dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; b) Inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; c) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar; d) oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas prisões; garantia de uma fonte potencial de financiamento para a educação em prisões por meio do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); entre outras. (BRASIL, 2010; IRELAND, 2011).

⁶⁰ Momento idealizado para a consolidação do debate sobre os três grandes eixos/dimensões afigurados como compromissos do Projeto Educando para a Liberdade e dos quais se partiu para a sugestão de orientações para a educação nos presídios

normativos (nacionais e internacionais), que o CNE, “[...] avocando para si a competência de normatização de tudo quanto se refere estritamente aos aspectos educacionais no processo de oferta de educação aos privados de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010, p. 03), homologou, no ano seguinte (em 2010), as referidas diretrizes, esclarecendo que elas devem servir para a “[...] definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução.” (p. 3).

Composta por 15 artigos, as diretrizes reforçam a compreensão da educação como direito público subjetivo, e, por sua vez, o dever do Estado para com a oferta e o fortalecimento da educação a jovens e adultos em espaços de privação de liberdade, garantindo-se recursos públicos necessários para a elevação da escolaridade das pessoas presas, de acordo com as suas especificidades. Destaca-se, no texto das diretrizes, a noção de que se faz necessário “[...] compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório)” (BRASIL, 2010, p. 05) para que se possa mudar a atual cultura prisional e com tal mudança, alcancem-se os objetivos de recuperação e de ressocialização que as abarcam.

Para nós, especificamente no âmbito das discussões desta tese, chama atenção o salto que esse instrumento normativo dá (comparativamente aos anteriormente descritos) no tocante a sua aproximação dos pressupostos educativos que se alicerçam nos princípios da educação e aprendizagem ao longo da vida. Algumas evidências a esse respeito podem ser vistas, principalmente, nos artigos da resolução referentes que destacamos abaixo:

- ✓ No art. 3.º, que trata, com exclusividade, das orientações sobre a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais, tais evidências se mostram, sobretudo, quando se desponha a necessidade de que essa oferta: a) contemple ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade; b) promova o envolvimento da comunidade e dos familiares e considere as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida; c) vincule-se a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais; d) associe-se à qualificação profissional, articulando-se, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos; e) contemple o atendimento em todos os turnos; f) organize-se de modo a

atender às peculiaridades do tempo, espaço e rotatividade da população carcerária. (BRASIL, 2010);

- ✓ No artigo 6.º, a aproximação desse instrumento normativo com os preceitos da aprendizagem ao longo da vida se verifica ao se propor que a gestão da educação no contexto prisional promova parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade;
- ✓ No artigo 10.º essa aproximação se revela ao determinar-se que as atividades laborais e artístico-culturais sejam reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, sendo, inclusive, contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares;
- ✓ Por último, no artigo 12.º, fica evidente a adoção de tais princípios (da aprendizagem ao longo da vida) ao se instituir que o planejamento das ações de educação em espaços prisionais contemple, além das atividades de educação formal, propostas de educação não formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância.

Se considerarmos que a educação e aprendizagem ao longo da vida “[...] denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional” (UNESCO, 2010, p. 13), não é difícil perceber o seu reconhecimento e consideração no âmbito dessas diretrizes. Por meio delas, verifica-se que o desafio de uma educação em prisões atrelada aos princípios da Educação de Jovens e Adultos, e por sua vez, a práticas que incorporam o conceito de aprendizagem ao longo da vida, pelo menos no plano normativo (e em âmbito nacional), começa a ser encarado.

Sabe-se, entretanto, que há laços complexos entre os instrumentos normativos e a materialização do que eles propõem, e, particularmente, entre a consolidação desse paradigma nas políticas e nas práticas da educação de jovens e adultos, e as lógicas próprias que regulam as prisões, contribuindo para entravar a efetivação de ações

favoráveis a uma aprendizagem com características condizentes com o que se sugere por meio dele.

Contudo, mesmo que a história e a realidade atual comprovem a dificuldade que se impõe à implementação de um projeto educativo nas prisões desapegado dos modelos tradicionais de educação (os quais a maioria das pessoas presas antes mesmo de chegarem à prisão já havia experimentado e obtido fracasso) que pouco ou nada tem interessado ao público das prisões, uma educação para essas pessoas é possível se ela for efetivamente uma educação para toda a vida e não um ensino ou uma reeducação. (DE MAEYER, 2013).

Reconhecendo os muitos desdobramentos que se impõem a essa discussão, partilhamos da compreensão de que um projeto educativo para as prisões assente na articulação entre as práticas e áreas do conhecimento, na consideração dos diversos espaços e tempos em que a aprendizagem pode ocorrer, na parceria (intersetorialidade) entre os programas, entre outros princípios implícitos ou explicitamente ligados a essa concepção ampliada de educação e aprendizagem (como sinalizaram os artigos das diretrizes acima referidos), se constitui, a nosso ver, a referência fundamental para a ampliação do leque de oportunidades de aprendizagens para as pessoas encarceradas, e por sua vez, das chances de reinserção desses sujeitos.

A propósito, foi decorrente dos acúmulos, diretos ou indiretos, construídos em torno desse debate que se aprovou, em 2011, o projeto de lei que garante a remição da pena para os/as presos/as que estudam (redução de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar), o qual, compreendido como um avanço considerável na legislação da área (IRELAND, 2011). Em que pese o reconhecimento da contribuição desse projeto de lei para “[...] diminuir a injusta concorrência que vinha existindo entre as atividades educacionais e o trabalho” (AGUIAR, 2012, p. 50) – dado que a remição de pena nesse segundo caso (três dias de trabalho diminui um dia de pena) está prevista desde muito tempo na Lei de Execução Penal, não se pode descurar de “[...] *asegurarse que lãs actividades educativas sean dinámicas y puedan así despertar el interes genuino de los reclusos*”, caso contrário, “[...] *algunos internos se inscriben a los cursos por ese sólo hecho de la remisión sin interesarse en los mismos.*” (RANGEL, 2009, p.49).

Nessa perspectiva, a remição da pena pelo estudo, implica, ao mesmo tempo, a revisão da qualidade da oferta educativa nas unidades prisionais, e isso, por sua vez, pressupõe, no momento atual, considerar, na prática, as orientações contidas nas diretrizes acima mencionadas, as quais, não por acaso, fundamenta-se pela concepção ampliada de

Educação de Jovens e Adultos, submetida ao conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida.

Reconhece-se, no entanto, que essa não é uma tarefa fácil. Para Haddad (2010, p. 122), a articulação das diversas práticas que se organizam ou que naturalmente ocorrem no sistema prisional, considerada um dos princípios fundamentais da aprendizagem ao longo da vida, é, na verdade, “[...] um desafio dos mais importantes para todos aqueles que pensam a educação nas prisões”. Uma alternativa para enfrentá-lo talvez seja fazer com que tais práticas envolvam e alcancem a todos/as os que fazem parte da prisão, o que significa dizer que a educação em prisões não deve ser apenas uma educação de prisioneiros, mas de todos aqueles que têm alguma ligação com o presídio: presos, equipe de agentes, familiares dos detentos, profissionais externos que intervêm no cotidiano das prisões. (DE MAEYER, 2006).

Na esfera política, resta, no entanto, que os órgãos competentes e, particularmente os Estados, através das secretarias responsáveis pela educação e pela administração penitenciária, assumam, efetivamente, a responsabilidade por criar as condições humanas, físicas e pedagógicas, para encarar esses desafios. A vontade política e a pressão da sociedade civil para fazer vigorar as normas vigentes é o que, no âmbito da educação em prisões, pode fazer toda a diferença, já que, pelo que vimos não faltam referências legais e normativas, nacionais e internacionais, para assegurar uma política educacional penitenciária consistente, que envolva a todos e todas que direta ou indiretamente estejam envolvidos/as com a questão prisional.

Além disso, para encerrar as evidências a respeito das referências mencionadas, vale a pena destacar um recente instrumento normativo sobre a oferta de educação em prisões, o qual, instituído depois da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (em 2010), e da sanção da Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011 sobre a remição da pena pelo estudo.

Referimo-nos, pois, ao Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP (BRASIL, 2011), que na esteira dos debates e processos iniciados no Educando para a Liberdade e observando as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, foi decretado com a finalidade de favorecer a ampliação das matrículas e de qualificar a oferta de educação nas prisões, através de uma ação conjunta da área de educação e de execução penal dos estados e Distrito Federal.

Para concretizar as ações propostas, esse Decreto prevê e incentiva que os órgãos competentes nos estados apresentem um Plano de Ação (que se referem aos Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional) aos Ministérios da Educação e Justiça (responsáveis pela sua execução) contendo o planejamento de objetivos, estratégias e metas a serem alcançadas em sintonia com os objetivos do PEESP, quais sejam:

- a) I – executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
- b) II – incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- c) III – contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- d) IV – fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- e) V – promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais;
- f) VI – viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Com base nesse quadro de intenções, o PEESP, ao definirem-se as competências específicas do Ministério da Educação e da Justiça para a sua execução, destaca a necessidade de que sejam tomadas providências para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais para que se alcancem, efetivamente, tais objetivos.

Considerando que a inadequação da estrutura física para as atividades educacionais é um dos principais entraves para a execução das práticas educativas no contexto prisional, há que se registrar a importância desse instrumento normativo para o enfrentamento dos desafios atuais da educação de jovens e adultos na prisão. Também chama atenção que ao

tratar desse item sobre a adequação dos espaços físicos para as atividades educativas e de aprendizagens de diversas ordens, inclusive para promover a sua articulação, se expressa no decreto, pelo menos de maneira implícita, a compreensão do sentido mais amplo da educação na vertente ao longo da vida.

Concluindo esta seção, é imprescindível reconhecer que todo o processo de evolução nos campos legal e normativo, assim como, de evolução do discurso político em favor da educação em prisões, vem sofrendo uma série de mudanças e avanços significativos nos últimos anos. Sem dúvida, são muitos os desafios que se impõem, no atual momento, para essa área educativa nos campos da efetivação desse discurso e da aplicabilidade das legislações e demais instrumentos normativos. Para encará-los eficazmente, “[...] *es oportuno capitalizar la coyuntura de la voluntad política que se ha expresado y el interés de la opinión pública*” (RANGEL, 2009, p.104).

É, portanto, na tentativa de vislumbrar a aplicabilidade (ou as limitações) do que temos até aqui discutido, que, na seção seguinte, abordamos o perfil e as práticas educativas e/ou de aprendizagens presentes na experiência prisional de mulheres de dois países distintos que estavam, na ocasião da pesquisa, em situação de privação de liberdade.

3.3 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE APRENDIZAGENS PRESENTES NA EXPERIÊNCIA PRISIONAL DE RECLUSAS DO BRASIL E DE PORTUGAL

Considerando a discussão que temos feito até aqui sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, particularmente sobre a educação em prisões como parte desse conceito ampliado de Educação de Jovens e Adultos, apresentamos nas linhas seguintes os resultados de um estudo baseado em dois trabalhos de campo distintos e independentes, desenvolvidos em 2012 e 2013 em estabelecimentos prisionais femininos das cidades de João Pessoa e do Porto (em Portugal). Nele, procuramos conhecer características sociais relevantes da vida das reclusas antes de chegarem à prisão e aspectos da experiência prisional dessas mulheres considerados importantes do ponto de vista desse conceito ampliado de educação.

O percurso e as motivações que antecederam o levantamento dessas características serão aqui brevemente apresentados. Posterior a isso, narramos alguns fragmentos da observação realizada nos dois estudos de campo. Por último, colocamos em discussão

alguns traços do perfil sociodemográfico das reclusas dos dois países, assim como do perfil prisional dessas mulheres, vinculado a aspectos importantes da realidade vivida dentro da prisão – particularmente aqueles relacionados às experiências profissionais (trabalho e qualificação) e educativas.

Antes, contudo, de dar seguimento à discussão sobre os dados levantados nos dois contextos, importa esclarecer as razões que nos conduziram a eles e como ocorrera o processo de investigação nos dois países. Em Portugal, a pesquisa feita no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo (localizado na cidade do Porto) fez parte de uma das ações programadas para o estágio de doutoramento⁶¹ que realizamos em 2012 naquele país. No planejamento dessa experiência acadêmica, a ideia de realizar um estudo empírico surgiu quando identificamos, em pesquisas bibliográficas, semelhanças entre Brasil e Portugal no que diz respeito aos índices do encarceramento de mulheres.

A literatura consultada à época apontava o Brasil (país latino-americano conhecido como um dos que mais cresce na região, em termos de desenvolvimento econômico e social) como um país em que a população carcerária feminina aumentava mais que a masculina (em termos proporcionais) a cada ano; e Portugal, um país da União Europeia (um dos blocos econômicos mais avançados do contexto da globalização), que apresentava a maior porcentagem de mulheres presas em estabelecimentos prisionais⁶² da Europa. Para além dessa similaridade, a literatura também apontava semelhanças entre as características do perfil das encarceradas dos dois países. Ou seja, reclusas portuguesas e brasileiras, além de terem o tráfico de drogas como traço delituoso em comum mais evidente, também tinham em comum, conforme indicava a literatura, a pouca escolaridade.

Vê-se bem, portanto, as primeiras motivações que nos conduziram a este estudo. Mas se antes as semelhanças observadas na literatura já nos despertavam o interesse pela sua realização, depois de mantido o contato com o país de estágio e com outros investigadores do tema, o interesse pelo estudo empírico naquele contexto aumentou ainda mais. Na ocasião, afigurou-se pertinente recolher dados para um posterior cruzamento de informações obtidas nas duas realidades e, com isso, poder contribuir para minimizar os limites do conhecimento a respeito da temática.

⁶¹ O estágio realizado com bolsa da CAPES, teve vigência no período de abril de 2012 a março de 2013 (Cf. Anexo C). No decorrer dele a co-orientação dos trabalhos foi feita por Manuela Ivone Paredes Pereira da Cunha, Professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Portugal).

⁶² Especial: Mulheres nas prisões europeias. Disponível em: <http://www.plurale.com.br/noticias-ler.php?cod_noticia=956>. Acesso em: 4/01/2012.

Dessa feita, ainda que o nosso objetivo não tenha sido o de estabelecer comparações baseadas em análises sociais mais profundas, os dados levantados propiciaram reflexões a respeito das especificidades e das semelhanças de cada contexto investigado, particularmente no que toca ao perfil das encarceradas e às oportunidades de aprendizagens que lhes são oferecidas na prisão.

A propósito, convém registrar que se o estudo com reclusas portuguesas foi proveniente do nosso estágio de doutoramento, aqui no Brasil o estudo com mulheres encarceradas decorreu da nossa participação no Programa de Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e Cidadania – um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que envolveu ações de intervenção educativa no presídio feminino de João Pessoa-PB e de pesquisa diagnóstica, essa última objetivando conhecer o perfil sócio-demográfico, jurídico, educativo e cultural das reclusas e as necessidades e interesses de aprendizagens das mesmas.

Consideradas as limitações da prisão como campo de pesquisa (pelo caráter hostil que a prisão representa e pela primazia da segurança típica desse contexto), apresentamos em seguida o caminho percorrido para realizá-la e os fragmentos da observação nos dois campos de estudo. Posteriormente, debruçamo-nos nas reflexões paralelas a respeito dos dados recolhidos nos questionários, sobretudo, os que consideramos mais relevantes à compreensão do objeto central desta tese, que, como se sabe, envolve os processos de aprendizagens anteriores, decorrentes e posteriores à experiência prisional de mulheres.

3.3.1 O Estabelecimento Prisional Santa Cruz do Bispo – EPESCB: primeiros passos da pesquisa e observações

Importa registrar, antes de tecermos qualquer consideração a respeito da pesquisa realizada no Estabelecimento Prisional Santa Cruz do Bispo, que ela só foi iniciada após autorização deferida pelo Diretor Geral dos Serviços Prisionais⁶³ em julho de 2012. No mês seguinte, fizemos os primeiros contatos com os gestores do referido estabelecimento prisional com a finalidade de apresentar-lhes os objetivos da investigação e os seus procedimentos metodológicos previamente planejados.

⁶³ A formalização do pedido feito à Direção Geral dos Serviços Prisionais fez-se via correio por meio de documentos elucidativos a respeito do estudo e da relação da pesquisadora com a Universidade do Minho, *locus* do estágio de doutoramento. O ofício da Direção Geral dos Serviços Prisionais de Portugal consentindo a realização da pesquisa no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo encontra-se no Anexo D.

No tocante a esses procedimentos, não foram colocados obstáculos para a sua efetivação. Em realidade, a única objeção com a qual nos deparamos referiu-se à possibilidade de observar *in loco* as atividades escolares em sala de aula⁶⁴. O mesmo não ocorreu, entretanto, com a solicitação feita para aplicação de questionários e realização de entrevistas junto a reclusas, ambos, que pela riqueza dos dados recolhidos, consistiram nas principais fontes de informação dessa pesquisa. Ao lado deles, a observação mesmo desempenhando um papel secundário, propiciou um contato mais direto com a realidade investigada (MARCONI; LAKATOS, 2003) e, com isso, facilitou a execução dos demais procedimentos.

A observação se fez suscetível logo nos primeiros dias de pesquisa naquele Estabelecimento Prisional quando percebemos as boas condições da sua infraestrutura física e que lhe colocava em um patamar de diferenciação tanto de outros estabelecimentos prisionais portugueses, como de presídios brasileiros. Ademais, também testemunhamos já nos primeiros dias as alternativas de formação educativa, laboral, cultural e esportivas ali existentes, o que despertou ainda mais o nosso interesse pelo conhecimento de sua dinâmica, sobretudo em relação às oportunidades de aprendizagens oferecidas às reclusas.

Ressalte-se que essas e outras características do EPESCB estão inseridas em um modelo de gestão partilhada adotado em parceria com a Santa Casa da Misericórdia do Porto⁶⁵. Nele as funções específicas e exclusivas do Estado (segurança, vigilância, articulação com os tribunais e coordenação do tratamento penitenciário) são asseguradas, ficando ao encargo da entidade privada as atividades de apoio ao tratamento penitenciário, designadamente, a gestão de programas nas áreas de formação profissional, ocupação laboral, formação escolar, cultural e recreativa, creche, saúde, articulação com as famílias de origem e com a sociedade civil⁶⁶. Em que pese o reconhecimento do conflito de interesses que abrange a esse tipo de gestão prisional, cuja dinâmica e organização apresentam elementos questionáveis, sobretudo, no que toca à minimização da

⁶⁴ Segundo informações da coordenação pedagógica, esse tipo de observação só poderia ocorrer se apresentado antecipadamente um documento do Ministério da Educação declarando a devida autorização. Por não haver mais tempo disponível para uma solicitação como aquela e ainda, por não considerar aquele procedimento de pesquisa fundamental ao estudo, direcionamos a observação para outros aspectos do cotidiano escolar e ambientes do estabelecimento prisional.

⁶⁵ Constituída na ordem jurídica canônica da Igreja Católica, a Misericórdia do Porto define-se como uma instituição de caridade e assistência social, de fins filantrópicos e de utilidade pública. Em 2005, ela passou a gerir alguns serviços do Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo, de acordo com protocolo estabelecido entre a Misericórdia e a Direcção Geral dos Serviços Prisionais.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.scmp.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=953>. Acesso em: 22/09/2012.

responsabilidade do Estado para com a população reclusa, foi oportuno para nós pesquisar no EPESCB, primeiro por ele ser o mais próximo da universidade na qual realizávamos nosso estágio, segundo, pela chance de conhecer mais de perto as práticas educativas e de aprendizagens provenientes de experiências prisionais imersas nesse modelo de gestão, o qual para o Brasil compreende um dilema político e constitucional.

Seguramente, tanto a observação direta, que independe da interlocução com os sujeitos da pesquisa, como a indireta, que ocorre quando o sujeito intervém na produção da informação (ao responder um questionário ou participar de uma entrevista, por exemplo) (QUIVY, 1998), entremearam-se no processo da recolha de informações deste estudo, algumas das quais consideramos importante registrar abaixo.

- ✓ O EPESCB, inaugurado em janeiro de 2005, é considerado o mais moderno e o que dispõe de melhores instalações em Portugal. Até setembro de 2012, conforme estatística da própria instituição, ele contava com cerca de 300 mulheres presas. Sua área interna é composta por 354 celas fixadas em quatro alas que separam as reclusas preventivas das condenadas, dispondo cada uma delas de um refeitório, espaço de convívio e recreio. Há nele dois campos esportivos ao ar livre (GABRIEL, 2007). A alimentação diária servida às reclusas, fornecida e preparada por uma empresa privada, recebe muitas críticas a respeito da sua qualidade;
- ✓ As condições de alojamento são consideradas satisfatórias, sendo a maioria das celas individuais (como mostra a figura 1), embora existam camaratas (celas que possuem mais de uma cama) para casos excepcionais (familiares no mesmo presídio, por exemplo) e outras especialmente para mães;

Figura 1 – Cella do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo - EPESCB



Fonte: Imagem disponível no Jornal de Notícias publicado em 03/05/2013.

- ✓ A escola do EPESCB funciona em espaço adequado para as atividades educativas ofertadas. Possui cinco salas de aula, sendo uma delas com equipamentos de informática. A oferta de escolarização abarca desde a alfabetização até o 12.º ano (Ensino Médio no Brasil), funcionando a maior parte dela na modalidade EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), que conjuga um nível de escolaridade com uma qualificação profissional. Embora não exista a oferta de curso de nível superior, havia uma reclusa, durante a pesquisa, matriculada em um curso de hotelaria oferecido por uma faculdade externa à prisão. Além das aulas do calendário letivo, o sistema educativo do EPESCB dispõe de atividades extracurriculares (aulas de música, iniciação ao inglês, artes plásticas, dança, entre outros) para reclusas interessadas (estudantes ou não estudantes) em ampliar o leque de aprendizagens;
- ✓ A biblioteca existente no EPESCB (figura 2) é um dos espaços mais frequentados pelas reclusas. Funciona de segunda a sexta, sua visita é opcional e as reclusas que desejam frequentá-la o fazem em dias alternados nos turnos designados para suas alas. Além de aspectos do funcionamento, observamos que os livros mais requeridos pelas reclusas são os de autoajuda, poesias e romances. Há, entretanto, quem visite a biblioteca para ler as chamadas revistas de “fofocas” e ainda quem a frequente com o objetivo de interagir com outras mulheres, ou pela simples chance de ocuparem o tempo “livre” assistindo filmes. O ambiente fica sob os cuidados e responsabilidade de duas agentes prisionais que, de segunda a sexta, além de garantirem a segurança da escola, coordenam a entrada e saída das reclusas, assim como a entrada e saída de livros emprestados. Além das agentes, uma reclusa cuida da limpeza e de outros afazeres próprios do local;

Figura 2 – Biblioteca do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo - EPESCB



Fonte: Imagem disponível no site da Santa Casa da Misericórdia do Porto.

- ✓ Também observamos os ambientes onde se desenvolvem as oficinas de ocupação laboral (figura 3). É nesse local em que trabalham grande parte das reclusas. As atividades/trabalhos ofertadas fazem parte de uma parceria entre o EPESCB e empresas privadas, que se encarregam de levar ao presídio o material necessário para a execução do trabalho, enquanto o referido estabelecimento oferece a mão de obra (as reclusas) e as instalações físicas. Entre os produtos fabricados pelas reclusas estão: peças de carro, cestos, sacos para cobrir defuntos e caixões, etc.;

Figura 3 – Oficina de ocupação laboral do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – EPESCB

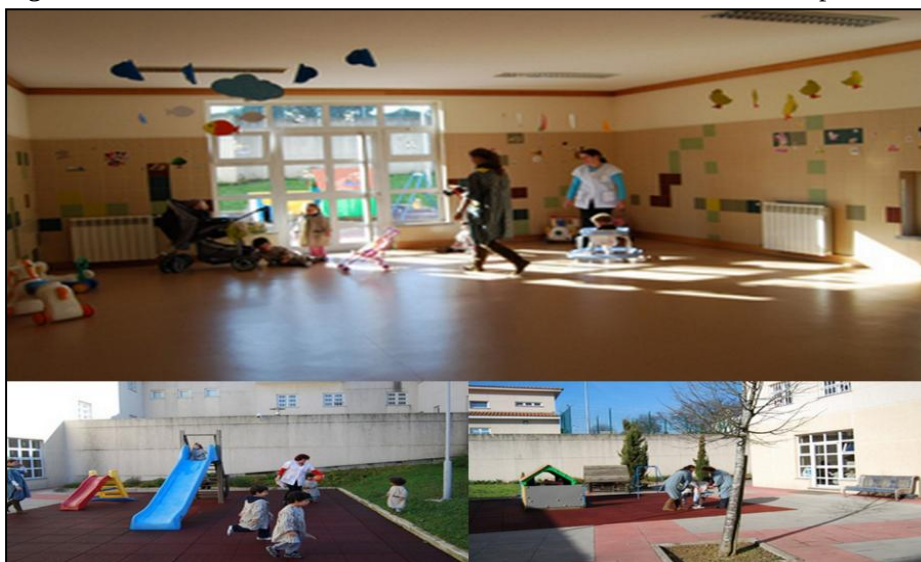


Fonte: Imagem disponível na página da Santa Casa da Misericórdia do Porto.

- ✓ No que se refere à remuneração pelo trabalho executado, metade dela é depositada em uma conta corrente (de familiares das reclusas) e fica retida até a conclusão da pena (sendo devolvida quando elas regressam à sociedade); a outra metade é recebida por meio de um cartão magnético, que pode ser utilizado para compras eventuais permitidas dentro da prisão;
- ✓ A relação educação e trabalho, assim como no Brasil, também é problemática. Semelhante ao que acontece em presídios brasileiros, ao invés de serem extraídos benefícios dessa relação, o que na verdade ocorre são incompatibilidades de horários que inviabilizam a participação das reclusas em mais de uma atividade. Com isso, o trabalho acaba sendo a opção majoritária entre as reclusas pelo benefício financeiro que oferece;

- ✓ O presídio possui uma creche com boas instalações (figura 4), funcionando de segunda a sábado, das 8h30 às 17h30. Ela se destina aos filhos das reclusas que têm entre quatro meses e três anos de idade. Embora tenha capacidade de acolher cerca de 40 crianças, no momento da pesquisa havia apenas 20 matriculadas. A equipe de profissionais é formada por uma educadora (com formação específica) e três auxiliares. Segundo a coordenadora, há momentos em que as crianças participam (quinzenalmente, em períodos menos chuvosos e/ou menos frios) de atividades fora do ambiente prisional: em teatros, parques, cinemas, etc. Elas também contam com professores específicos de música, artes, natação e educação física;

Figura 4 – Creche do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – EPESCB



Fonte: Imagens disponíveis na página da Santa Casa da Misericórdia do Porto.

- ✓ Além do trabalho e da escolarização, o presídio também possui uma oficina permanente de artesanato na qual se desenvolvem atividades de pintura (em vidro, madeira e tecido); bordados e crochê; costura, etc.;
- ✓ Atividades culturais também são uma constante no EPESCB, algumas delas divulgadas e apresentadas ocasionalmente fora daquele contexto, como no caso de uma peça teatral com o nome de “Inesquecível Emília” que obteve ampla repercussão na mídia portuguesa;
- ✓ Todas as reclusas são identificadas por números, algo que gera muita insatisfação entre elas;

- ✓ Algumas conversas informais nos permitiram perceber ainda que a segunda e a terça são os dias mais produtivos do EPESCB. Ou seja, é dia em que as reclusas têm mais interesse e disposição em participar ou se envolver nas atividades ali dentro oferecidas. Já a sexta-feira, assim como também ocorre fora das grades, é o dia menos produtivo da semana, tanto para as reclusas como para os funcionários.

Essas observações, somadas às informações fornecidas nos questionários, reuniram um conjunto de dados importantes a respeito das experiências vividas pelas reclusas antes e durante a estada na prisão. Aliás, foi, sobretudo por meio do questionário que levantamos as características do perfil das reclusas antes do ingresso na prisão (faixa-etária, ocupação laboral, escolaridade, número de filhos, delito que motivou a prisão) e do perfil prisional, basicamente nos aspectos relacionados à participação dessas mulheres em atividades oferecidas no estabelecimento prisional (educativas e laborais). Ao todo foram aplicados 53 questionários com reclusas de diferentes perfis social e prisional, uma amostra que procurou dar visibilidade à diversidade do público carcerário feminino.

Dando continuidade à exposição dos caminhos percorridos na pesquisa realizada no Estabelecimento Prisional Santa Cruz do Bispo, em 2012, apresentamos em seguida as feições da pesquisa realizada em João Pessoa, com presidiárias do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão.

3.3.2 O Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão: caminhos e achados de uma pesquisa

Em sintonia com a pesquisa anterior realizada em Portugal, na pesquisa realizada no Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão, em João Pessoa, também nos interessou desvelar a reclusão feminina nos aspectos rotineiros, ligados, por um lado, ao perfil sócio-demográfico de suas reclusas, e, por outro, à realidade vivida na prisão, particularmente às experiências profissionais e educativas.

Ressalte-se que, ao colocar, em paralelo, aspectos da reclusão feminina e das prisioneiras das duas realidades investigadas, a intenção foi ampliar o campo de visão em torno dessa temática e contribuir com a discussão acadêmica e o debate político a seu respeito.

A propósito, como já anunciamos anteriormente, a pesquisa feita em João Pessoa fez parte de uma das ações do Programa Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e

Cidadania, projeto de extensão universitária da UFPB do qual participamos em 2013. Por meio de um questionário que abrangeu questões sobre o perfil sociocultural das reclusas e de aspectos da realidade vivida no contexto prisional (conforme já referimos), a pesquisa inserida nesse projeto/programa teve dois objetivos, o primeiro de nortear o planejamento de suas atividades de intervenção no presídio – de modo a que pudesse contemplar nelas algumas demandas apresentadas pelas reclusas; e o segundo, tornar as informações coletadas suscetíveis a estudos acadêmicos dedicados ao tema⁶⁷.

Considerando esse segundo objetivo, realizamos observações no Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão em simultâneo aos momentos de intervenção nesse projeto e em paralelo ao levantamento de dados relevantes a esse estudo junto à direção do presídio.

Vale lembrar que, apesar de o principal instrumento de coleta de dados adotado ter sido o questionário, aplicado junto às reclusas, foi através da observação que nos foram fornecidas as primeiras pistas sobre as mudanças e/ou as inércias identificadas naquele presídio, considerando-se que ele já fora, no passado, *lócus* de outros estudos inscritos em nossa experiência acadêmica, o último realizado em 2008 por ocasião do mestrado em educação.

O regresso a esse contexto cinco anos mais tarde, apresentou-se para nós como uma oportunidade de conhecer as possíveis transformações ali ocorridas e, ao mesmo tempo, os sinais do imobilismo característico do sistema penitenciário brasileiro. Partindo-se, pois, daquele estudo anterior, mas focalizando na pesquisa recentemente realizada, registramos a seguir alguns elementos da observação realizada no decorrer da execução do projeto de extensão da UFPB acima referido.

- ✓ Em primeiro lugar chamou-nos atenção o significativo aumento da população carcerária feminina em relação a 2008. Naquele ano havia, ao todo, 211 reclusas e em 2013 esse total elevava-se para cerca de 400 mulheres. A superlotação, comum de se ver em todo Brasil, também era, portanto, uma característica daquele presídio, que, por sua vez, tornava as suas condições de alojamento insatisfatórias. Por exemplo, em celas

⁶⁷ Além de as reflexões que apresentamos nesta tese, o programa encerrou o ano de 2013 com a produção de um livro cujos autores dos artigos (professores, alunos e demais colaboradores do projeto de extensão) também se utilizaram dos dados da pesquisa em questão como objeto de suas análises. Título do livro: “Ressocialização feminina, direitos humanos e cidadania: reflexões críticas acerca do cárcere no centro de reeducação feminina Maria Júlia Maranhão”.

construídas para quatro ou seis pessoas⁶⁸ haviam, segundo relatos das próprias presas e da direção, cerca de 20 ou mais mulheres morando juntas;

Figura 5 – Cella prisional do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão



Fonte: Relatório de visita do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba.

- ✓ Na equipe de funcionários do presídio identificamos algumas mudanças em relação a 2008. Naquele ano, por exemplo, os agentes de segurança penitenciária eram, em sua maioria, profissionais contratados pelo Estado. Em 2013, diferente disso, a maior parte dessa equipe era concursada (inclusive os que exercem cargos de direção)⁶⁹ e composta, segundo levantamento feito junto à direção, por 81 agentes penitenciários (48 mulheres e 33 homens). Quanto aos demais profissionais, a direção informou que havia quatro advogados, uma assistente social, uma psicóloga, uma enfermeira e indicou a existência de quatro outros profissionais sem mencionar as suas funções, além dos três diretores que compõem o quadro da gestão daquele presídio;

⁶⁸ No relatório de visitas a estabelecimentos penais e a autoridades da Execução Penal do Estado da Paraíba, apresentado pelo Conselho Nacional de Política Criminal E Penitenciária, a capacidade do Centro De Reeducação Feminina “Maria Júlia Maranhão” era de 98 vagas, mas cuja lotação era de 399 mulheres presas. Disponível em: [file:///C:/Users/sony/Downloads/2012RelatorioInspecao_PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sony/Downloads/2012RelatorioInspecao_PB%20(2).pdf)

⁶⁹ Em 2008, a equipe de funcionários era muito diferente da identificada em 2013. No caso da direção, isso se explica devido à rotatividade dessa função, já que se trata de um cargo de confiança do governo do estado (mesmo quando se trata de pessoas concursadas), cargo esse substituído de acordo com a mudança de governo. No caso dos agentes de segurança penitenciária, a mudança percebida ocorrera devido a um concurso público para essa função realizado em 2008 (ano da nossa pesquisa de mestrado) pelo governo da Paraíba, que convocou 2000 pessoas para exercerem a referida profissão nos diferentes presídios da Paraíba.

- ✓ A respeito dos ambientes destinados ao atendimento às reclusas pelos profissionais do tratamento penitenciário (como o/a psicólogo/a, o/a defensor/a público/a, o/a assistente social, o/a médico/a), verificamos que, mesmo aparentassem melhor estado de conservação que em 2008 (pois estavam com pintura nova), continuavam insuficientes para o trabalho desses funcionários. Em algumas visitas verificamos que o atendimento às reclusas (por psicóloga e advogados) era feito em uma mesa localizada no ambiente externo do presídio, próximo ao seu portão de entrada;
- ✓ Em geral, a infraestrutura em quase nada se modificou depois de cinco anos. Mesmo existindo um amplo espaço físico ao redor dos altos muros daquele presídio, o “[...] terreno disponível é inteiramente desaproveitado, sem árvores ou grama, arbustos mínimos e constando apenas uma tenda do governo do estado”⁷⁰;
- ✓ Ainda sobre a estrutura física e fazendo alusão à pesquisa realizada em 2008, observamos que o espaço anexo existente dentro daquele presídio, que antes era destinado a homens idosos, com doenças graves (tuberculose, HIV, entre outras) e/ou com deficiência, além de aparentar sinais de reforma, estava sendo utilizado para receber as reclusas que se encontram no regime semiaberto. É lá também onde está localizada a fábrica de roupas (figura 6), em que trabalham algumas detentas, e ainda a sala de artesanato, onde funciona o projeto “Castelo de bonecas”, que capacita mulheres para a fabricação de bonecas de pano;

Figura 6 – Fábrica de roupas onde trabalham algumas reclusas do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão



Fonte: Relatório de visita do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba.

⁷⁰ CONSELHO ESTADUAL DE DIREITOS HUMANOS – CEDH/PB. Relatório de visita do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba no Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão (2012).

- ✓ Quanto à estrutura física para a oferta da educação escolar, o presídio conta com apenas duas salas de aula adaptadas que atualmente funcionam para atender à turma de alfabetização (Brasil Alfabetizado) e do Ensino Fundamental (na modalidade EJA). Bem diferente do que vimos no presídio do Porto, no Júlia Maranhão além do espaço escolar se resumir a essas salas, pelas suas localizações e condições físicas apresentadas (salas quentes, com pouca ventilação, próximas a ambientes barulhentos) elas configuram-se inadequadas para as práticas educativas. Além disso, não há espaço reservado à biblioteca, ficando todos os livros amontoados em um armário dentro de uma das salas de aula, sem qualquer ordenação a respeito do tipo de literatura disponível para leitura;
- ✓ Das detentas matriculadas na escola – que correspondia a um total de 57 na ocasião da pesquisa⁷¹ –, dez eram da alfabetização, 25 do Ensino Fundamental e as outras 22 frequentavam o ProJovem, recém implementado naquele presídio. Ademais, mesmo existindo 48 reclusas inscritas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concentrando o maior número em relação aos demais presídios, essa etapa escolar não era ali ofertada. A essa lacuna, acrescenta-se o número reduzido de professores, quatro no total, para o atendimento das turmas de alfabetização e Ensino Fundamental (segmentos I e II) na modalidade EJA oferecidas;
- ✓ Um fator que nos chamou atenção durante a intervenção no projeto foi o apreço das reclusas por materiais escolares, como lápis, caneta, caderno, lápis de cor, etc., e pela sua utilização. Além disso, era nítido entre as mulheres que participavam das atividades daquele projeto, o interesse por atividades que lhes despertassem as suas habilidades e que lhes favorecessem algum tipo de aprendizagem, o que nos leva a pressupor que o modelo de escola existente no presídio (possivelmente mais focado no ensino que na aprendizagem) seria um dos principais motivos de desinteresse das reclusas pela sua participação, e, conseqüentemente, da sua evasão;

⁷¹ A esse respeito, a direção do presídio nos informou que há diferença entre o número de matriculadas e o das que frequentam, principalmente se comparamos o início e o final do ano, considerando-se que a evasão escolar também é uma realidade dentro do presídio, assim como o é na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

- ✓ Um ambiente que se destacou para nós entre os demais existentes no Centro de reeducação feminina Júlia Maranhão foi o do pavilhão onde funciona a creche (figura 7).⁷² Mesmo que não tenhamos contabilizado o número de reclusas com seus bebês ali presentes, observamos que ele apresentava boas condições físicas, sendo por isso considerado pelo Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba, segundo relatório de visita, o único lugar do presídio que apresenta condições dignas;

Figura 7 – Creche do Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão



Fonte: Relatório de visita do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba.

- ✓ No tocante às atividades laborais, verificamos que as oportunidades nesse campo também são muito restritas, resumindo-se ao trabalho na fábrica, no ateliê de bonecas, na cozinha ou na limpeza do presídio. A ausência de vagas para o trabalho a um maior número de detentas, além de ser visível, foi algo que ouvimos com muita frequência nos diálogos que tivemos com algumas participantes do projeto de extensão. Também segundo informações da direção, entre reclusas que se encontravam em regime fechado apenas 55 estavam envolvidas em alguma dessas ocupações. Outras 20, do regime semiaberto, desenvolviam ocupações em locais externos àquele estabelecimento, oferecidas através de convênios com órgãos do próprio Estado;

⁷² Em 2008, quando fizemos a pesquisa do mestrado, a creche observada na atual pesquisa não existia. Durante as visitas que fizemos às celas na ocasião daquela outra pesquisa, vimos, por exemplo, crianças circulando dentro das celas lotadas com suas mães e outras detentas.

- ✓ Quanto às parcerias do presídio com instituições externas, a direção nos informou que além da UFPB, através do projeto de extensão do qual fizemos parte, a FACENE (Faculdade de Enfermagem Nova Esperança) e a Cidade Viva (comunidade cristã) também atuavam de maneira efetiva naquela prisão, tanto por meio de projetos destinados às reclusas, como através de atendimentos individuais. Essas mesmas instituições foram também mencionadas em várias ocasiões pelas reclusas durante as atividades do projeto, especialmente quando encontravam oportunidade de narrarem fatos sobre suas vidas dentro da prisão;
- ✓ Por último, reconhecendo as limitações do contexto e do tempo de execução do Projeto Ressocialização Feminina, Direitos Humanos e Cidadania, a nossa impressão a respeito das oficinas desenvolvidas pela equipe de educação – que envolveu leitura (de literatura de cordéis, histórias verídicas), produção escrita (construção de cartas), expressão corporal, expressão artística (pintura, desenhos, encenação, música), etc. –, é que elas figuraram-se como oportunidades oferecidas às reclusas de reconciliarem-se (ou pelo menos de reconhecerem a importância dessa reconciliação) com o ato e com a alegria de aprender (DE MAEYER, 2013). Na avaliação que fizemos no último dia de atividades do projeto, a oportunidade de aprender, de demonstrarem habilidades, de se desvencilharem da ociosidade típica da prisão, além de serem ouvidas e tratadas dignamente, sem o preconceito que a sociedade em geral lhes imprime, foram narrados pelas próprias reclusas como os pontos fortes daquele projeto.

Nota-se, portanto, que em todas essas observações aparecem temas relevantes que, se aprofundados, renderiam investigações em diferentes áreas do conhecimento. Para nós, entretanto, elas ressoaram somente como oportunidade de levantar os primeiros traços diferenciadores e pouco similares da reclusão feminina nos dois campos de estudo observados, nomeadamente, o Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão e o Estabelecimento Prisional Santa Cruz do Bispo – EPESCB.

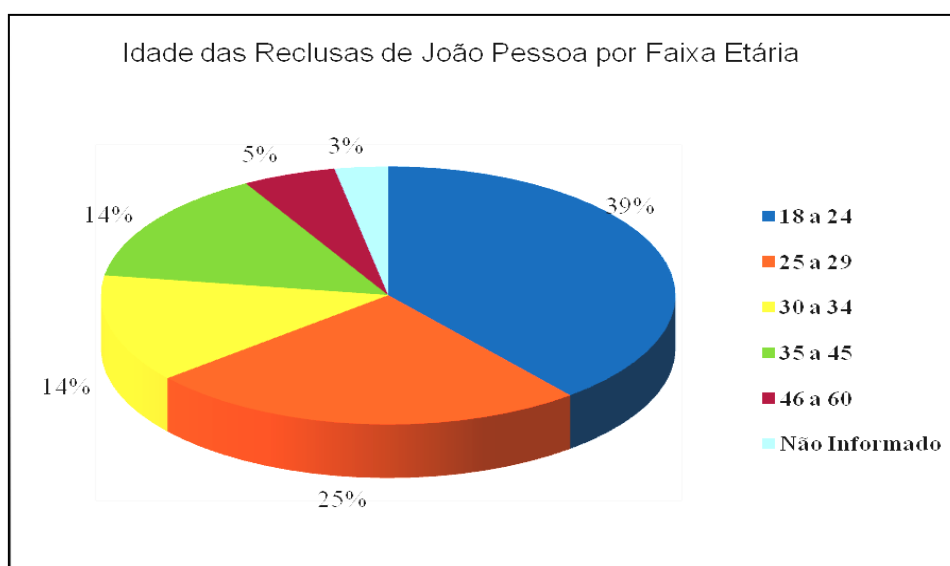
Os demais traços, por sua vez, foram levantados através do questionário, que em João Pessoa fora aplicado com 133 reclusas. Pela diversidade de informações nele contidas, priorizamos aquelas que representaram mais relevância a este estudo.

Vale lembrar que, ao trazer os resultados dessas pesquisas para esta tese, o nosso objetivo foi enriquecer as análises em torno do seu objeto de estudo. Nesse sentido, as informações delas decorrentes são aqui apresentadas simultaneamente de maneira que

possam, de um lado, oferecer visibilidade aos aspectos em comum identificados nos dois campos de estudo, e, de outro, refletir sobre os contornos específicos da realidade brasileira/paraibana no tocante à reclusão feminina.

Ora, já no primeiro dado considerado nesta análise, que diz respeito à faixa etária das reclusas de João Pessoa, verificamos um traço específico da realidade brasileira/paraibana, como mostra o Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Faixa etária das Reclusas de João Pessoa



Fonte: A autora (2013).

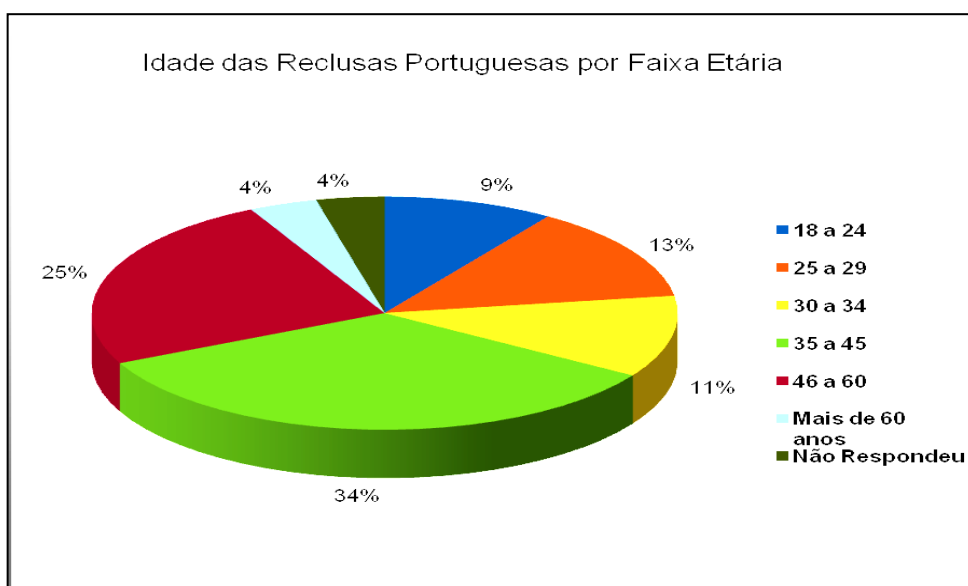
Tabela 1 – Faixa Etária das Reclusas de João Pessoa

Faixa etária	Quantidade
18 a 24	52
25 a 29	33
30 a 34	18
35 a 45	19
46 a 60	7
Não informada	4
Total	133

A sobre-representação das reclusas brasileiras desta amostra com faixa etária entre 18 e 29 anos, (64% do total), confirma o que já reiteramos em outro lugar desta tese sobre a população carcerária do Brasil, cuja característica é a de ser predominantemente jovem⁷³, característica essa que demonstra uma relação com a idade ativa da mulher, período em que se encontra em atividade social dinâmica, e que nos leva a pressupor que entre os motivos que as fizeram enveredar por caminhos delituosos estejam as experiências de desigualdade de gênero vivenciadas nessa faixa etária.

Por outro lado, as reclusas portuguesas dentro dessa mesma faixa etária compreenderam apenas 22% do total da amostra. A maioria, nesse caso, está para as que se encontram na faixa dos 30 a 60 anos de idade (70% do total da amostra), confirmando-se o que outros estudos realizados em Portugal (GONÇALVES; LOPES, 2007; CUNHA, 2002) revelaram já há algum tempo, ou seja, de que a população reclusa feminina naquele país tem envelhecido consideravelmente.

Gráfico 5 – Faixa etária das Reclusas do Porto



Fonte: A autora (2013)

⁷³ O Estatuto da Juventude (PLC 98/2011) - projeto de lei que trata dos direitos da juventude, em debate no legislativo desde 2004, compartilha do entendimento de que a população jovem compreende as pessoas com idade de 15 a 29 anos, compreensão semelhante à do governo federal ao sancionar a Lei 11.129/2005, que criou a Secretaria e o Conselho Nacional de Juventude, com responsabilidades sobre as políticas públicas voltadas “aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) ano de idade”. Disponível em: < <http://www.pagina13.org.br/2013/03/a-questao-da-idade-no-estatuto-da-juventude/>>. Acesso em 12 de nov de 2013.

Tabela 2 – Faixa Etária das Reclusas do Porto

Faixa etária	Quantidade
18 a 24	5
25 a 29	7
30 a 34	6
35 a 45	18
46 a 60	13
Mais de 60 anos	2
Não respondeu	2
Total	53

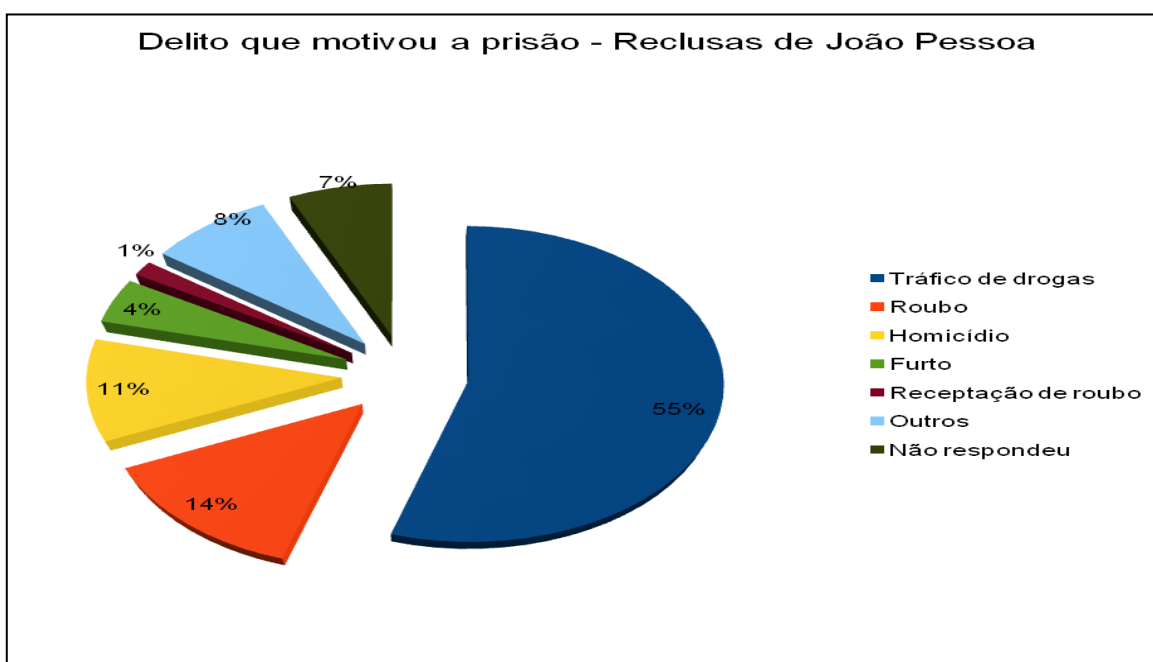
Assim, se de um lado a faixa etária mais baixa das reclusas brasileiras pode ser interpretada considerando que é cada vez mais comum, como advertiu Cavalcanti (2004), a saída precoce das mulheres do convívio familiar para ganhar as ruas na luta pela sobrevivência, onde passam a conviver com as condições impostas pela desagregação social e dificuldades econômicas, e, conseqüentemente, com mundos de vida ligados à atividade delituosa, de outro, a faixa etária mais elevada entre as reclusas portuguesas pode ser explicada, segundo Cunha (2002, p. 75), considerando-se que neste país “[...] o tráfico não só parece abrir novas oportunidades econômicas às mulheres, mas, mais ainda às mulheres menos jovens”. Aliás, a economia ilegal da droga em Portugal, ainda segundo a referida autora, além de apresentar poucas barreiras à participação feminina, é suscetível às mulheres mais idosas por não demandar esforço físico e estar incluída na esfera doméstica.

Curiosamente, no Brasil esse tipo de economia também apresenta abertura à participação das mulheres, mas ao contrário de Portugal, ela tem atingido todas as faixas de idade e mesmo não sendo possível identificar relações claras entre a faixa etária e o delito cometido, é de se suspeitar, no caso brasileiro, que a economia da droga tenha aprisionado mais as mulheres em idade ativa (ou mais jovens) seja pelas razões levantadas por Cavalcanti (2004), seja por outros motivos sociais (desemprego feminino, baixos salários em comparação aos homens, aumento do número de mulheres chefiando as famílias) e culturais (influência masculina) que não caberiam aqui aprofundar. Acrescente-se a isso o fato de as duas variáveis (faixa etária mais jovem e tráfico de drogas como delito principal) terem se sobrerrepresentado, simultaneamente, neste e em outros estudos brasileiros dedicados a essa temática.

Aproveitando-se, pois, dessas supostas relações entre as variáveis mencionadas, apresentamos em seguida os dados desse estudo a respeito dos delitos cometidos pelas reclusas brasileiras e portuguesas, que, como se verá mais adiante, coloca o tráfico de drogas como “categoria centrípeta” (CUNHA, 2002) no debate sobre o encarceramento feminino. Para Cunha (2002), ele tem sido o vetor basilar da homogeneização dos crimes femininos em Portugal, não sendo isso diferente do Brasil, posto que nas estatísticas oficiais divulgadas pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), como já apresentamos aqui neste trabalho, a prisão motivada pelo tráfico de drogas tem demonstrado um aumentado considerável nos últimos anos, a ponto de também contribuir com a diminuição da heterogeneidade dos delitos cometidos por mulheres.

No caso específico do estudo feito em João Pessoa vê-se, de fato, que a abertura do mercado da droga às mulheres tem favorecido a homogeneização dos delitos entre as reclusas. Isso se confirma, por exemplo, quando observamos na amostra composta por 133 mulheres presas, que o tráfico de drogas representou 55% (gráfico 6 a seguir) do total de delitos cometidos entre elas. Aliás, se ainda colocamos esse resultado em paralelo com o da pesquisa de mestrado, (levantado em 2008 com reclusas do mesmo estabelecimento prisional) verificamos um aumento de 22% para esse mesmo delito, já que naquela pesquisa a porcentagem da amostra selecionada a respeito da prisão por tráfico foi de 33%.

Gráfico 6 – Delito que motivou a prisão – Reclusas de João Pessoa



Fonte: A autora (2013)

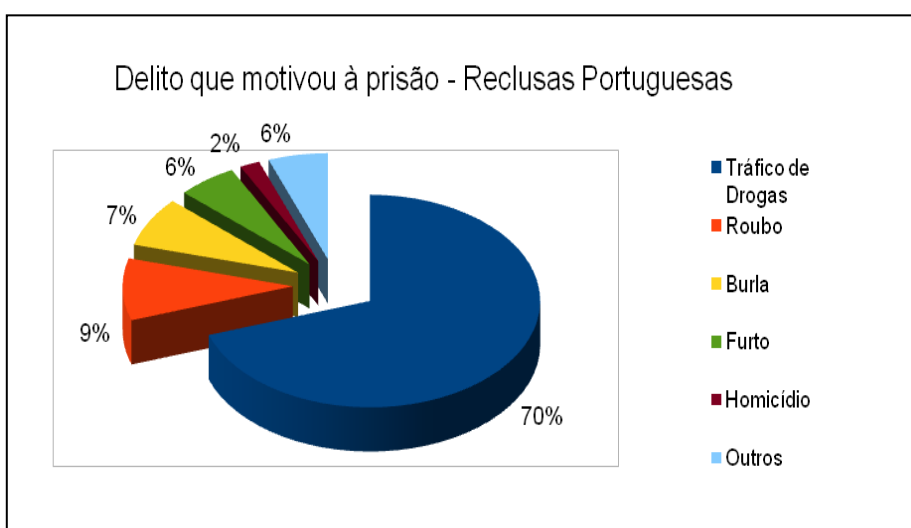
Tabela 3 – Delito que motivou à prisão: Reclusas de João Pessoa

Delito	Quantidade
Tráfico de drogas	73
Roubo	18
Homicídio	14
Furto	6
Receptação de roubo	2
Outros	11
Não respondeu	9
Total	133

Novamente no que diz respeito aos dados de João Pessoa, observa-se, no gráfico 6, que, embora o tráfico de drogas seja, de fato, o delito mais representativo entre as reclusas e que a sua crescente incidência entre as mulheres esteja, de certa maneira, contribuindo para diminuir a diversidade penal no grupo feminino, os crimes contra o patrimônio, nomeadamente, o roubo, o furto e a receptação, que reunidos somaram 19% do total da amostra, adicionado ao homicídio (10%), têm justificado boa parte do encarceramento de mulheres na cidade, confirmando-se as estatísticas nacionais sobre o encarceramento feminino no Brasil e desafiando a interpretação a seu respeito.

A julgar as informações do gráfico 6, sobre os delitos das reclusas de João Pessoa, em comparação ao que foi recolhido sobre o mesmo assunto em Portugal, como mostra o gráfico 7, constata-se pouca diferenciação entre a realidade brasileira e a portuguesa.

Gráfico 7 – Delito que motivou a prisão – Reclusas do Porto



Fonte: A autora (2013)

Tabela 4 – Delito que motivou a prisão: Reclusas do Porto

Delito	Quantidade
Tráfico de Drogas	37
Roubo	5
Burla	4
Furto	3
Homicídio	1
Outros	3
Total	53

Ainda que o tráfico de drogas represente, com larga diferença, o delito mais cometido nos dois grupos investigados, ao considerar-se a totalidade dos crimes observa-se, em Portugal, uma menor diversidade entre eles. Nos dados do Porto a esse respeito, o narcotráfico aparece como responsável por 70% dos delitos que levaram mulheres ao encarceramento, confirmando-se o que Gonçalves e Lopes (2007) afirmaram sobre o aumento da população feminina encarcerada no país em finais do século passado, decorrente, sobretudo, do envolvimento cada vez maior, por parte desta, na problemática da droga.

Adiantando-se um pouco mais nesse debate em Portugal, Cunha (2002) chama atenção para o fato de os demais delitos identificados nas estatísticas (nacionais ou acadêmicas), sobretudo os patrimoniais, obterem alguma relação com a droga. Mesmo sem pretender sugerir que ela seja a causadora de outros crimes, a autora alega que a droga “[...] parece surgir como um denominador comum no perfil penal desta população e o fator pelo qual a sua uniformização se tornou quase absoluta.” (CUNHA, 2002, p. 63).

No Brasil, não há clareza sobre esse assunto (a respeito desta relação droga e criminalidade), sobretudo em dados oficiais. Não obstante, ao se debruçarem no estudo do tema, Francisquinho e Freitas (2008) concluem que há uma estreita ligação entre a criminalidade e o consumo de substância entorpecente, mesmo admitindo as dificuldades de comprová-la. De acordo com esses estudiosos, a ligação com a droga estabelecida, por exemplo, entre os autores dos crimes contra o patrimônio (o furto e o roubo, por exemplo), não é registrada nas ocorrências policiais, porque o contato destes com suas vítimas, em geral, é unicamente o da ação delituosa sofrida, sendo, portanto, pouco provável na narração dos fatos, que se aponte algum indício dessa ligação (droga e crime). O

homicídio, por outro lado, aparece neste estudo como o delito mais fácil de comprovar tal associação⁷⁴.

No tocante à ligação droga e crime no âmbito feminino, um estudo realizado com mulheres encarceradas sobre os fatores associados a essas duas categorias, evidenciou a prevalência do uso de drogas entre as que cometeram o delito de furto/roubo (77%), comparado com as que cometeram tráfico de drogas (51,4%) e homicídio. (40,6%) (LOPES; MELLO; ARGIMON, 2010). Pressupõe-se, com base nisso, que o cometimento de determinados delitos (a exemplo dos patrimoniais) pelas mulheres pode se justificar, em alguns casos, pela necessidade de suprir (financeiramente) a dependência das drogas, considerando-se que o índice de dependência entre elas é reconhecidamente maior que entre os homens (54%, contra 42% entre os homens no uso do crack e cocaína)⁷⁵. Por outro lado, considerando-se ainda essa relação (entre a droga e os crimes patrimoniais cometidos por mulheres), presumimos que a recorrência delas a substâncias entorpecentes poderia dar-se como estratégia de encorajamento para o cometimento de delitos, os quais são motivados por uma outra ordem de fatores, geralmente associados às desigualdade sociais e de gênero.

Alguns traços dessa desigualdade foram reconhecidos nos gráficos que em seguida apresentamos: o primeiro relativo à ocupação no mercado de trabalho; o segundo, ao nível de escolaridade das reclusas deste estudo. No tocante ao primeiro, o que se observa nos dois grupos investigados é um retrato ostensivo da precarização do trabalho da mulher, sobrepondo-se aos reconhecidos avanços da sua inserção no mundo do trabalho.

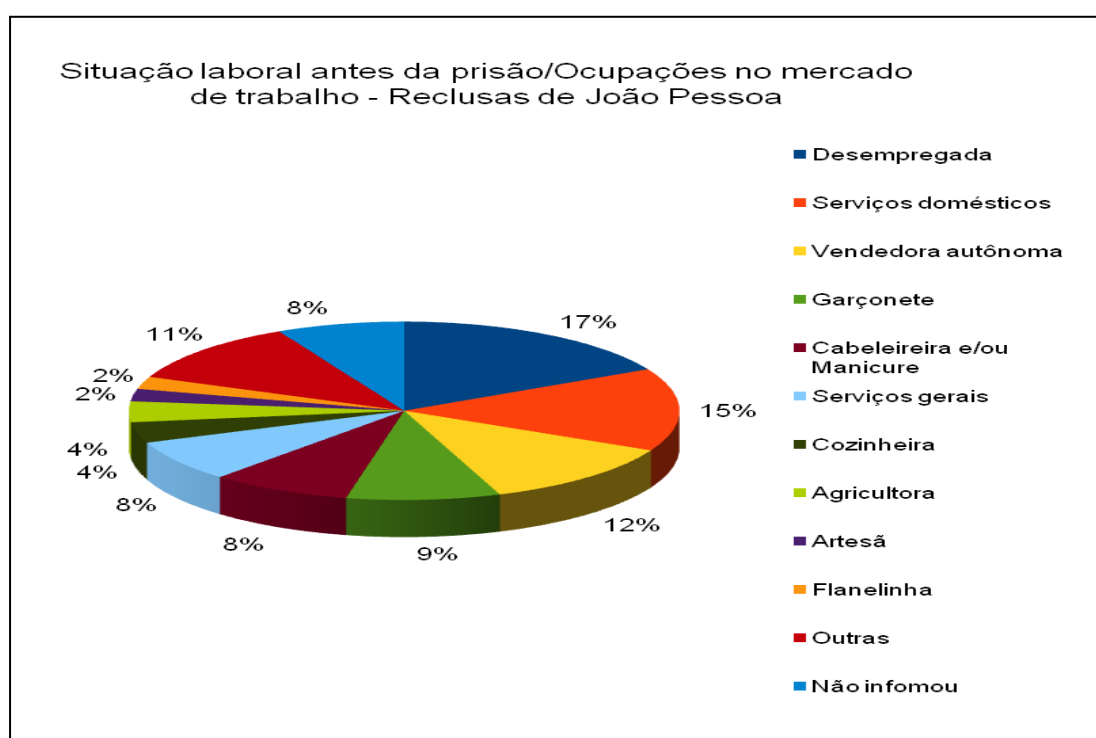
Entre as reclusas de João Pessoa, por exemplo, os dados a esse respeito revelaram uma diversidade de ocupações exercidas pelas mulheres dentro e fora do ambiente doméstico antes de adentrarem na prisão. Chama atenção, entretanto, o ponto fraco dessas experiências de trabalho, pois indicam que as mulheres dos setores mais carentes da sociedade e à margem do mercado formal de trabalho, têm aceitado as atividades mais precárias e de valorização social mais baixa devido à necessidade de sobreviver e de

⁷⁴ No crime de homicídio, a apuração decorrente da investigação policial coleta declarações prestadas normalmente por parentes, amigos ou conhecidos da vítima, que sabem dos seus hábitos ou se a vítima fazia uso de drogas, se tinha dívidas com traficantes, se já tinha sido ameaçada por pessoas ligadas ao comércio das drogas. Daí a maior facilidade de se constatar se o crime teve como motivação as drogas. (FRANCISQUINHO; FREITAS, 2008, p. 47-48).

⁷⁵ As informações a esse respeito basearam-se no Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD), realizado em 2012 pelo INPAD (Instituto Nacional de Políticas Públicas do Álcool e Outras Drogas) da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo).

sustentar suas famílias, ainda mais considerando que, com as transformações ocorridas nas relações de gênero e no âmbito doméstico nos últimos anos, o número daquelas que chefiavam as famílias cresceu significativamente.⁷⁶ (MELO, 2005).

Gráfico 8 – Situação ocupacional no mercado de trabalho antes da prisão: Reclusas de João Pessoa



Fonte: A autora (2013)

Tabela 5 – Situação ocupacional no mercado de trabalho antes da prisão: Reclusas de João Pessoa

Ocupação	Quantidade
Desempregada	23
Serviços domésticos	20
Vendedora autônoma	16
Garçonete	12
Cabeleireira e/ou Manicure	11
Serviços gerais	10
Cozinheira	05
Agricultora	05
Artesã	03
Flanelinha	03
Outras	15
Não informou	10
Total	133

⁷⁶ Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, divulgados pelo IBGE, o percentual de famílias chefiadas por mulheres no país passou de 22,2% para 37,3%, entre 2000 e 2010.

Para além dessas considerações, um olhar mais apurado sobre esses dados nos permite identificar que, embora o serviço doméstico – compreendido como “[...] o nicho ocupacional feminino por excelência, no qual mais de 90% dos trabalhadores são mulheres”⁷⁷ (BRUSCHINI; LOMBARDI; UNBEHAUM, 2006, p. 77) –, ainda represente uma parcela significativa das ocupações de mulheres que adentram no sistema prisional (15% do total da amostra representada no gráfico 8), juntando-se, inclusive, a outras ocupações, conhecidas pela exigência mínima de qualificação, baixos salários e condições precárias de trabalho, como no caso dos serviços gerais (8% desta amostra); é na verdade, o trabalho autônomo (que na figura anterior representou 24% do total)⁷⁸, que simboliza o perfil ocupacional majoritário entre as reclusas de João Pessoa, sendo isso curioso dadas as semelhanças entre as características dessa ocupação com as que emergem das sendas do tráfico de drogas (por exemplo, o tráfico em varejo), delito mais registrado entre as reclusas dos dois campos de estudo.

Ainda conforme evidenciado no gráfico 8, os atos delituosos cometidos pelas reclusas deste estudo não poderiam ser interpretados considerando somente o problema do desemprego (que somou 17% do total da amostra). Contudo, se levarmos em conta as inúmeras fragilidades das ocupações desenvolvidas pela maioria dessas mulheres, não é difícil entender o que as teria levado a cometer delitos que lhes favorecessem algum tipo de benefício financeiro. Sob esse ponto de vista, poderíamos dizer que a inserção dessas mulheres no mercado formal de trabalho, e, por conseguinte, a aquisição de melhores condições de sobrevivência, poderia tê-las direcionado para outros caminhos, que não o do crime. Mesmo não podendo comprovar essa afirmação, concordamos com Castells (1999, p. 98), ao afirmar que,

Embora a falta de trabalho regular como fonte de renda seja, em última análise, o principal mecanismo em termos de exclusão social, as formas e os motivos pelos quais indivíduos e grupos são expostos a dificuldades/impossibilidades estruturais de prover o

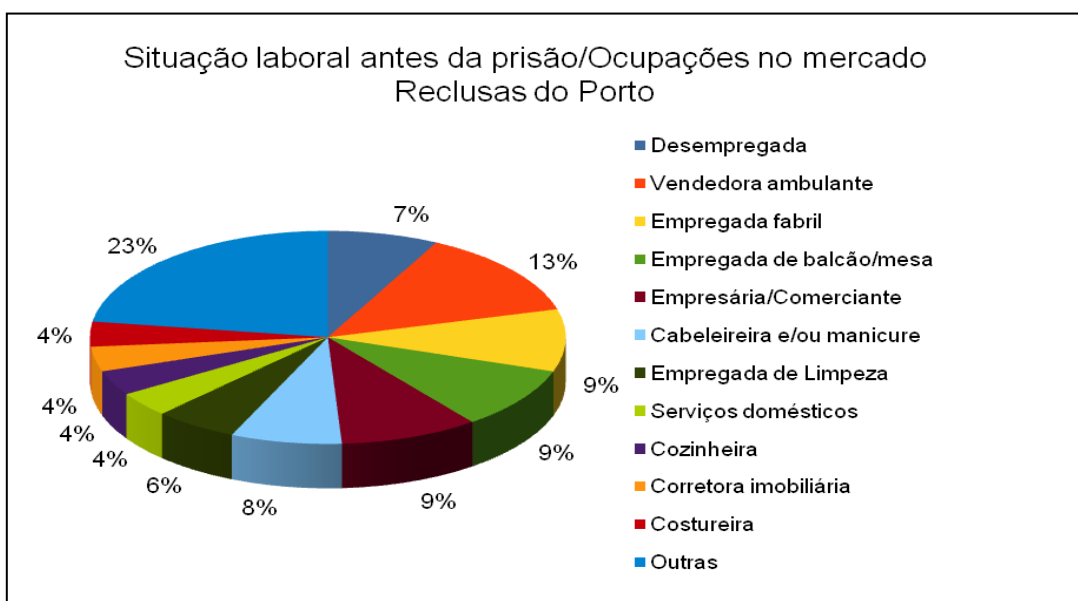
⁷⁷ O emprego doméstico é essencialmente feminino no Brasil e abriga uma das maiores categorias de trabalhadores. Em 2011, estimava-se que 6,6 milhões de pessoas estavam ocupadas nos serviços domésticos no país. Deste total, o contingente de mulheres correspondia a 6,1 milhões (92,6%). (DIEESE, 2013, p. 03).

⁷⁸ Além das mulheres que se declaram autônomas, incluímos, nessa categoria, a cabeleireira e manicure, a artesã e a flanelinha por entendermos que estas também auferem renda autonomamente. Acrescente-se a isso o fato de que esse percentual poderia ter sido maior, caso fossem consideradas algumas ocupações menos incidentes (promotora de eventos, tecelã, marmiteira, por exemplo) nos dados, as quais agrupamos na categoria “outras”.

próprio sustento seguem trajetórias totalmente diversas, porém todas elas correm em direção à indigência.

Não obstante, a existência de alguns aspectos divergentes entre as ocupações declaradas pelas reclusas brasileiras e portuguesas deste estudo, especialmente quanto aos serviços domésticos – quase invisível nos dados do perfil ocupacional das reclusas do Porto –, encontramos pontos de conexão relevantes entre elas, sobretudo no que diz respeito às características dessas ocupações, sendo uma delas a não exigência de qualificação. Cunha (2002), ao tratar desse assunto no contexto português, analisa que além desse aspecto, as ocupações pré-prisionais das reclusas se enquadram nos segmentos de emprego precário, instável e informal, confirmando-se, a esse respeito, as convergências entre os dois contextos aqui estudados.

Gráfico 9 – Situação ocupacional no mercado de trabalho antes da prisão: Reclusas do Porto



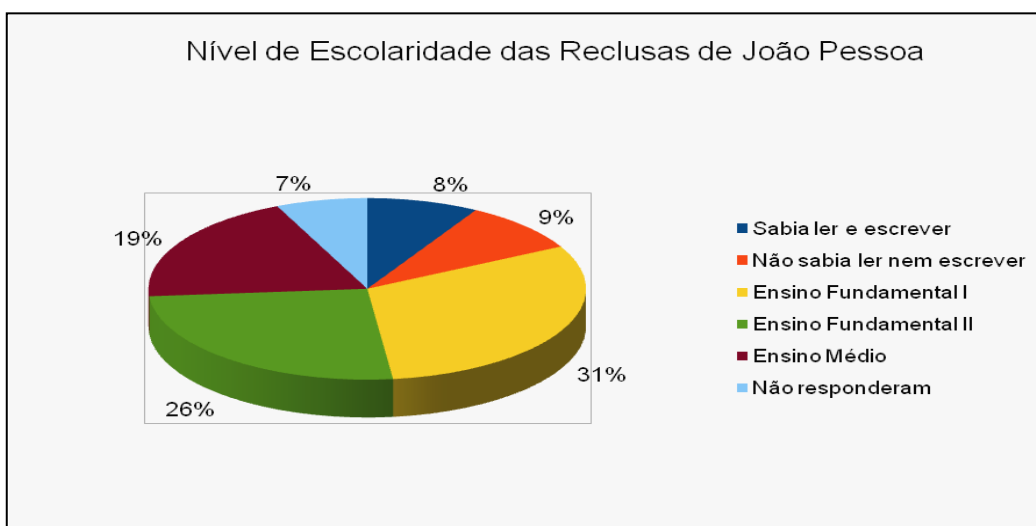
Fonte: A autora (2013).

Olhando novamente esses dados, chama ainda atenção a semelhança entre as porcentagens das ocupações declaradas pelas reclusas dos dois países designadas como vendedora autônoma (12% em João Pessoa) e vendedora ambulante (13% no Porto). Considerando-se que ambas estão atreladas ao setor informal da economia, setor esse que pelas múltiplas e complexas redes sociais que nele se estabelecem (MISSE, 1997) afigura-se mais vulnerável à economia ilegal da droga. A predisposição das mulheres envolvidas no setor informal ao delito merece, entretanto, ser mais bem analisada, e levada em conta nos estudos sobre a delinquência feminina, uma vez que o tráfico de drogas, como já

apontamos anteriormente, é o delito que mais tem encarcerado mulheres nos dois países deste estudo, e quiçá, no mundo.

Para além da posição de fragilidade dessas mulheres frente ao mercado de trabalho, outro indicador (agregado a este) que evidencia a situação de vulnerabilidade social da população reclusa feminina, predispondo-a a prática delituosa, refere-se ao nível de escolaridade. Nos dois campos de estudo, verificamos um elevado percentual de reclusas com baixos índices de escolaridade. Em João Pessoa, como mostram o gráfico 10, a grande fatia (57%) está entre as que têm até no máximo oito anos de estudo, correspondendo ao Ensino Fundamental completo ou incompleto. Esses números, aliás, corroboram as estatísticas nacionais sobre a população carcerária brasileira e apontam uma efetiva demanda por educação no cárcere feminino.

Gráfico 10 – Nível de Escolaridade das reclusas de João Pessoa



Fonte: A autora (2013)

Tabela 6 – Nível de Escolaridade das reclusas de João Pessoa

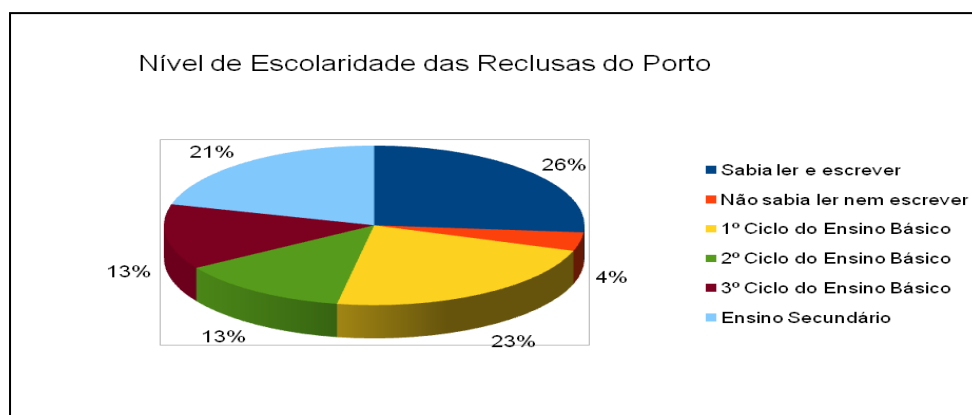
Escolaridade	Quantidade
Sabia ler e escrever	11
Não sabia ler nem escrever	12
Ensino Fundamental I	41
Ensino Fundamental II	34
Ensino Médio	26
Não responderam	9
Total	133

A leitura dessas informações pode suscitar várias questões. A primeira delas, é que a baixa escolaridade entre as reclusas poderia explicar-se em função das históricas desigualdades de gênero presentes nos diferentes setores da sociedade brasileira e, por conseguinte, das conhecidas justificativas da evasão escolar de mulheres, geralmente vinculadas às obrigações com as tarefas domésticas. Essa suposição, entretanto, não se sustenta, considerando-se que no Brasil a taxa de alfabetização feminina, para os grupos mais jovens (de 5 a 14 anos), é superior à masculina desde 1940 (ROSEMBERG, 1975), e, além disso, os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2012) mostram que as mulheres vêm ampliando a cada ano a vantagem em relação aos homens no que toca ao nível de escolaridade no país.

Desse modo, desconfia-se que os fatores ligados ao corte de classe a que pertencem as mulheres encarcerada brasileira, e as deste estudo especificamente, são os que contribuem para que elas apresentem capitais escolares baixos, (e uma posição precária no mercado de trabalho) como vimos no gráfico 10.

Esses resultados também foram observados por Cunha (2002) em estudo feito com reclusas de Tires, presídio de Portugal, após dez anos de realizado um trabalho semelhante naquele lugar. Conforme a autora, os capitais escolares daquelas mulheres à entrada na prisão, após uma década, tornaram-se ainda mais reduzidos. Ela constatou, ainda, que os níveis de instrução das reclusas não só eram baixos, como distantes dos mínimos da escolaridade obrigatória. Curiosamente, os resultados sobre o perfil escolar das reclusas do Porto que encontramos em nossos dados foram semelhantes aos da autora, como mostra o gráfico 11.

Gráfico 11 – Nível de Escolaridade das Reclusas do Porto



Fonte: A autora (2013)

Tabela 7 – Nível de Escolaridade das Reclusas do Porto

Escolaridade	Quantidade
Sabia ler e escrever	14
Não sabia ler nem escrever	2
1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.º Ciclo do Ensino Básico	7
3.º Ciclo do Ensino Básico	7
Ensino Secundário	11
Total	53

Considerando-se, pois, que o ensino básico em Portugal⁷⁹, equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil (com mesma duração e caráter de obrigatoriedade), correspondeu ao nível de escolaridade da maior parte das reclusas da amostragem selecionada no presídio feminino do Porto, com 49% do total; é de se notar a sua semelhança frente aos dados, a esse mesmo respeito, encontrados junto às reclusas do presídio feminino de João Pessoa, que obteve 57%. Observa-se, portanto, que, embora no Porto a porcentagem desse nível de escolaridade entre as encarceradas tenha sido menor que em João Pessoa (8% a menos), ela fora, na verdade, a mais representativa nos dois grupos.

Em contrapartida, também notamos diferenças significativas nesses dois grupos de mulheres quanto às habilidades de leitura e de escrita. Por exemplo, no grupo de reclusas do Porto, as que declararam saber apenas ler e escrever correspondeu a um total de 26%, contra 8% do que declararam as reclusas brasileiras a esse respeito. Por outro lado, entre as que disseram não saber ler nem escrever, a porcentagem foi maior entre as reclusas de João Pessoa, que apresentou 9%, em oposição aos 4% declarados pelas reclusas do Porto.

Não se pode também passar despercebida a larga diferença dos percentuais dos dois grupos pesquisados em relação ao Ensino Médio, nível de escolaridade equivalente ao Ensino Secundário em Portugal. Nele, encontravam-se situadas apenas 7% das reclusas de João Pessoa, contra 21% das reclusas do Porto.

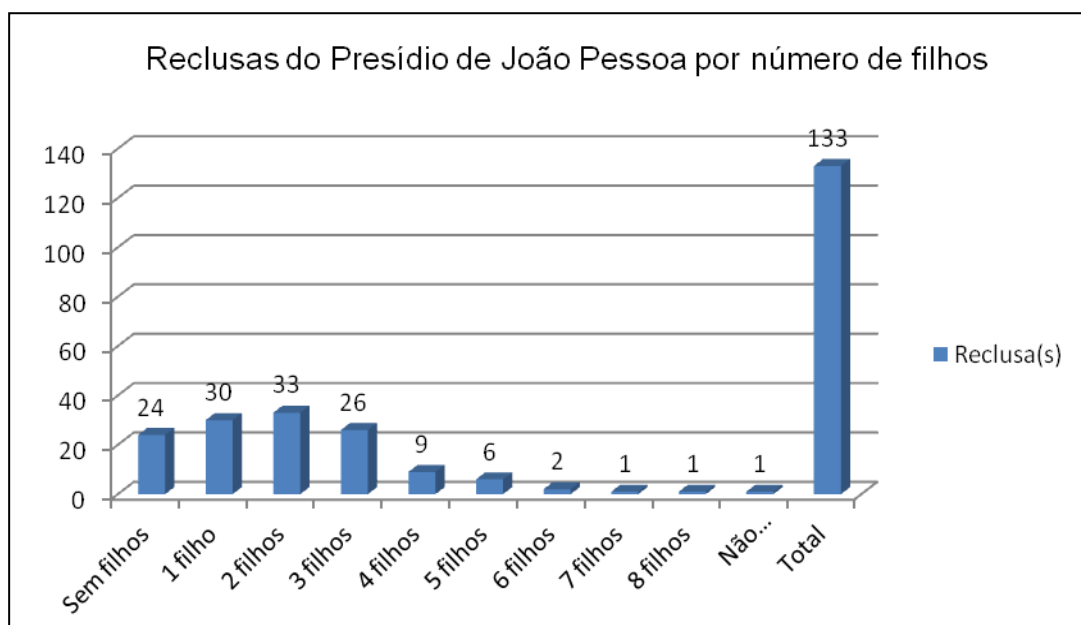
Em linhas gerais, os dados anteriores indicam que, embora a baixa escolaridade da população feminina que chega às prisões represente um desafio de necessário enfrentamento nos dois países, como já indicaram alguns estudos (CUNHA, 2002; GONÇALVES; LOPES, 2007; GABRIEL, 2007; CARREIRA; CARNEIRO, 2009; LUCENA; IRELAND, 2013), o problema se revela mais intenso no Brasil, que como

⁷⁹ Composto por três ciclos sequenciais e duração total de nove anos.

vimos neste estudo, apresentou maiores índices de analfabetismo entre essa população específica e um reduzido percentual das reclusas que possuem a escolaridade básica (até o ensino médio) completa.

A propósito, ao abordar essa questão, é importante lembrar as implicações que ela pode ter em diferentes domínios da vida. Ou seja, lembrar que o nível de escolaridade além de repercutir na experiência profissional, também parece repercutir no âmbito familiar, já que guarda estreita relação com o número de filhos de uma mulher. O último censo demográfico de 2010 (IBGE, 2012) revelou que a taxa de fecundidade no Brasil declinou substancialmente na última década (2000-2010) e ao considerar o comportamento dessas variáveis (escolaridade e número de filhos), mostrou que quanto maior é o grau de instrução, menor é a taxa de fecundidade entre as mulheres brasileiras. Considerando, pois, essas informações, apresentamos, no gráfico 12 seguinte, o perfil das reclusas da amostra selecionada de João Pessoa quanto ao número de filhos.

Gráfico 12 – Número de filhos das Reclusas de João Pessoa



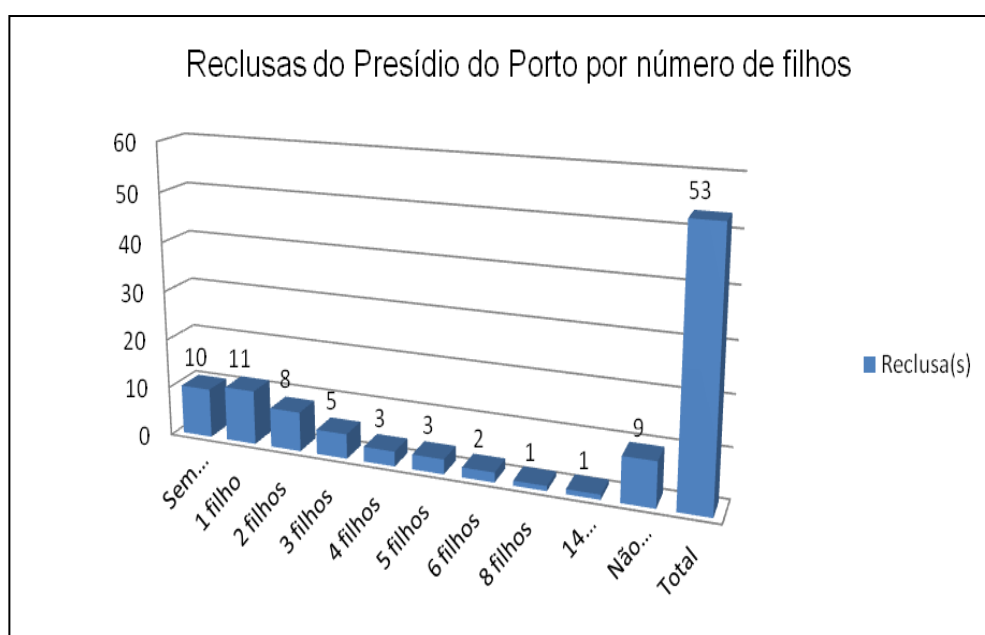
Fonte: A autora (2013)

Ao verificar que entre as 133 reclusas da amostra, apenas 19 disseram ter mais de três filhos, reconhece-se que também elas se situam no padrão brasileiro feminino referente à fecundidade, como mostrou o censo 2010. Contudo, é surpreendente observar que, apesar

dessas reclusas serem predominantemente jovens e detentoras de baixa escolaridade⁸⁰, apresentaram, em sua maioria, uma média baixa de número de filhos, aproximativa da média nacional. Ou seja, além das que declararam não ter filhos (24 delas), 63 disseram ter apenas entre 01 e 02 filhos e apenas 26 declararam ter três filhos, sendo este último total o que corresponde à média nacional para as que têm até sete anos de estudo, conforme o censo.

Se nos voltarmos, entretanto, para o fato de a grande maioria dessas mulheres ser mãe (109), e não apenas para a quantidade de filhos que apresentam, certamente conduzirmos esse debate para os dramas e dilemas que a maternidade acrescenta à experiência prisional. Esse é um ponto, contudo, que tratamos mais tarde. Por enquanto, importa apresentar também o perfil das reclusas do Porto quanto ao número de filhos.

Gráfico 13 – Número de filhos das Reclusas do Porto



Fonte: A autora (2013)

Comparativamente aos dados sobre a média de filhos das reclusas de João Pessoa, observa-se que no presídio do Porto é ainda menor o número de filhos entre as reclusas. Do total da amostra (53), verifica-se uma sobre-representação entre as que têm um e dois filhos (19 reclusas). Nos demais grupos estão as que declararam não ter filhos (10), as que

⁸⁰ No Brasil, mulheres com menos de sete anos de estudo apresentam um padrão de fecundidade extremamente jovem (o grupo de 20 a 24 anos de idade concentra 37,0% da fecundidade total). A partir dele, a fecundidade declina rapidamente. (IBGE, 2010).

disseram ter três filhos (cinco), as que tinham mais de três filhos (10) e as que não responderam a essa questão (nove).

Ainda que essas mulheres também tenham apresentado baixa escolaridade, a média do número de filhos entre elas é, igualmente, aproximativa da média nacional, que em Portugal é de 1,3 filhos, considerada uma das menores taxas de fecundidade do mundo, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a População - UNFPA. Em termos de caracterização geral da amostra, também se observa que 64% das reclusas são mães, independente da quantidade de filhos que tenham.

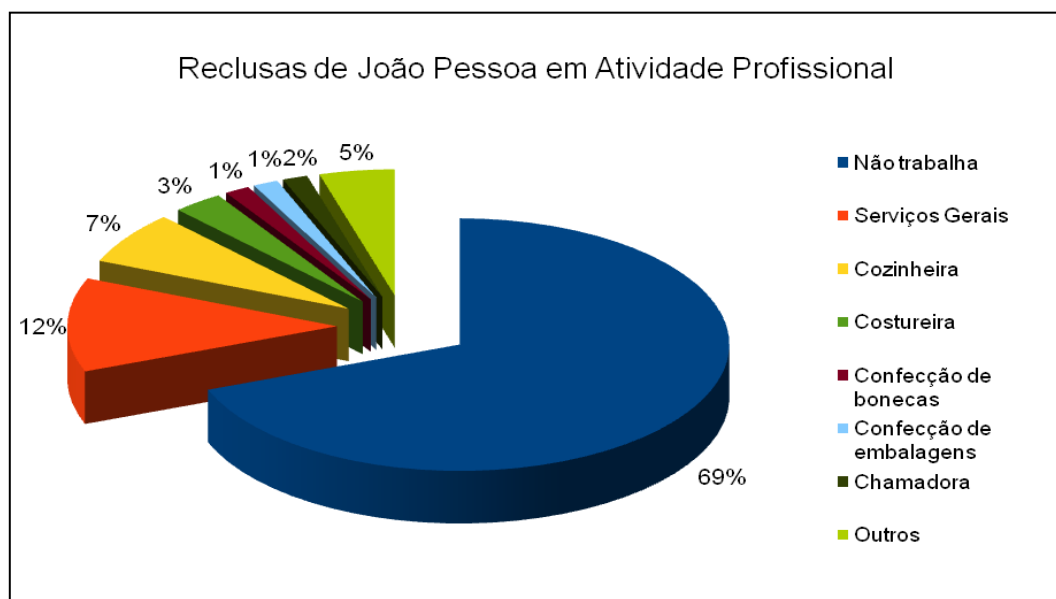
Em síntese, os dados a respeito do número de filhos das reclusas deste estudo (brasileiras e portuguesas), para além de apresentarem-se equivalentes aos da média nacional dos dois países, põem, ainda em foco, a reclusão feminina como uma experiência vivida, predominantemente por mulheres que obtêm alguma experiência materna. Trata-se, pois, de uma característica que não deve ser menosprezada, tampouco secundarizada nas dimensões práticas e de intervenção do tratamento penitenciário, considerando-se que é elevada a importância atribuída pelas mulheres às relações familiares no contexto prisional (GRANJA, 2012; GRANJA; CUNHA, 2012; MOREIRA, 2011), relações essas que atravessam um processo de resignificação traduzido por mecanismos de preocupação e culpabilização, estas provocadas pela impossibilidade de acompanhar seus filhos. (CUNHA 1994, GRANJA; CUNHA, 2012; GRANJA; CUNHA; MACHADO, 2012; MATOS, 2006, 2007; MOREIRA, 2011).

Face ao perfil das reclusas dos dois campos de estudo aqui brevemente apresentado, reconhece-se a necessidade de serem buscadas alternativas para atenuar a realidade excludente vivida por essas mulheres antes mesmo da prisão, assim como para minimizar os efeitos dessocializadores do encarceramento. É nesse sentido que adquire importância a estruturação e o fortalecimento de programas, projetos e ações articuladas, que garantam a participação e o envolvimento de todas as reclusas, de modo a que possam ampliar o leque de oportunidades de aprendizagens e enxergar a possibilidade de fazer outras coisas, ter outras atitudes, outros projetos, outras afeições, etc. (DE MAEYER, 2013).

Infelizmente, a predominância nas prisões brasileiras, e que não é diferente no presídio feminino de João Pessoa, é a ênfase quase exclusiva na segurança. E quando existem ações de educação, trabalho, cultura e lazer nesses espaços, elas abarcam uma pequena parcela da população, assumindo características pouco relevantes para a reintegração social ou para a elevação do potencial de aprendizagem das pessoas presas.

Confirmamos essa assertiva ao observarmos em nossa pesquisa nesse presídio que a larga maioria das reclusas não estava envolvida ou nunca se envolveu em atividades socioeducativas e laborativas dentro da prisão. O gráfico 14 seguinte corrobora essa afirmação.

Gráfico 14 – Reclusas de João Pessoa em Atividade Profissional



Fonte: A autora (2013)

Conforme se pode depreender, das 133 mulheres que responderam aos questionários, apenas 41 (31%) disseram estar exercendo ou ter exercido algum tipo trabalho na prisão. As 92 (69%) restantes informaram não estar trabalhando naquele momento ou nunca terem trabalhado enquanto reclusas.

Muito embora reconheçamos que as oportunidades de trabalho dentro da prisão não garantem à pessoa presa uma ocupação no mercado formal de trabalho ao sair dela, “[...] diante do grande número de profissionais qualificados desempregados [...]” (JULIÃO, 2007, p. 45) consideramos que a ampliação da oferta para atender a demanda da população carcerária deveria constituir-se um compromisso das políticas penitenciárias, uma vez que o trabalho, para além de outros benefícios, configura o conteúdo de uma atividade educativa (por sinal, também assim reconhecida na LEP), e como tal, incide (mesmo em um contexto como o da prisão) no exercício e no fortalecimento da consciência cidadã (PIECK, 1997), sendo isso um elemento importante do ideal ressocializador. Essa compreensão, entretanto, não se reflete nos dados que vemos no gráfico 15 a seguir, já que

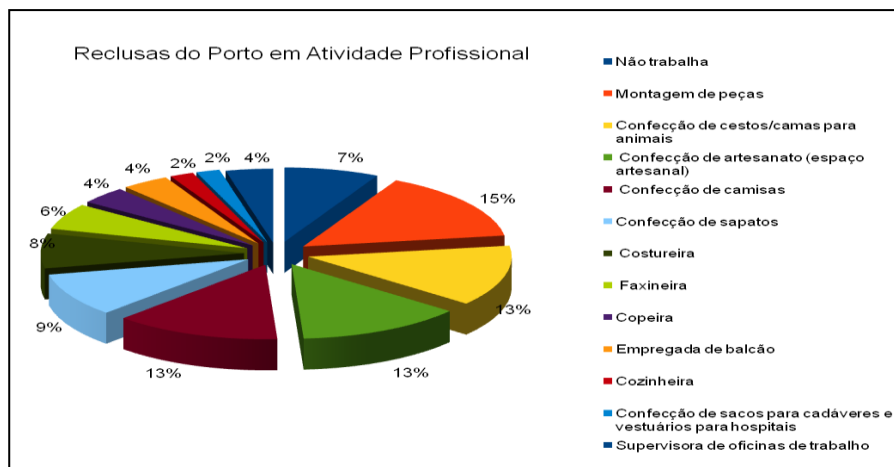
a maioria das mulheres não trabalha porque o sistema penitenciário não oferece a todas essa possibilidade.

É curioso ainda observar as ocupações das 41 mulheres (31% do total da amostra) que declararam estar trabalhando na prisão durante a pesquisa. A maior parte das ocupações que elas disseram exercer são atividades de apoio ao estabelecimento penal e as de costura em uma fábrica existente dentro do presídio em uma parceria com a iniciativa privada, assim como em um ateliê de bonecas.

De maneira geral, o que se percebe é que as atividades oferecidas na prisão feminina são voltadas, predominantemente, à ordenação do espaço prisional e tem “[...] finalidades essencialmente laborterápicas, com reflexos positivos na disciplina, na diminuição das tensões e da ociosidade” (SILVA, 2001, p. 30). Para exercê-las não se exige qualquer qualificação, confirmando-se, pois, o que disse Wanderer (2012, p. 34) “[...] que os trabalhos oferecidos aos presos não são capazes de produzir o fim que ele almeja, qual seja, a profissionalização do condenado”, tampouco de atender às expectativas e interesses das detentas que, em geral, sem ter outras opções, acabam acedendo aos trabalhos que lhes são oferecidos por três motivos principais: ocupação do tempo, possibilidade de receber alguma remuneração e remição da pena.

Situação diferente quanto ao trabalho prisional, encontramos na pesquisa feita com reclusas do presídio do Porto. Para a maior parte delas, o trabalho constitui-se uma atividade inerente à experiência prisional. O gráfico 15 mostra, por exemplo, que apenas 7% da amostra que selecionamos não estava, no momento da pesquisa, envolvida em atividades laborais.

Gráfico 15 – Reclusas do Porto em Atividade Profissional



Fonte: A autora (2013)

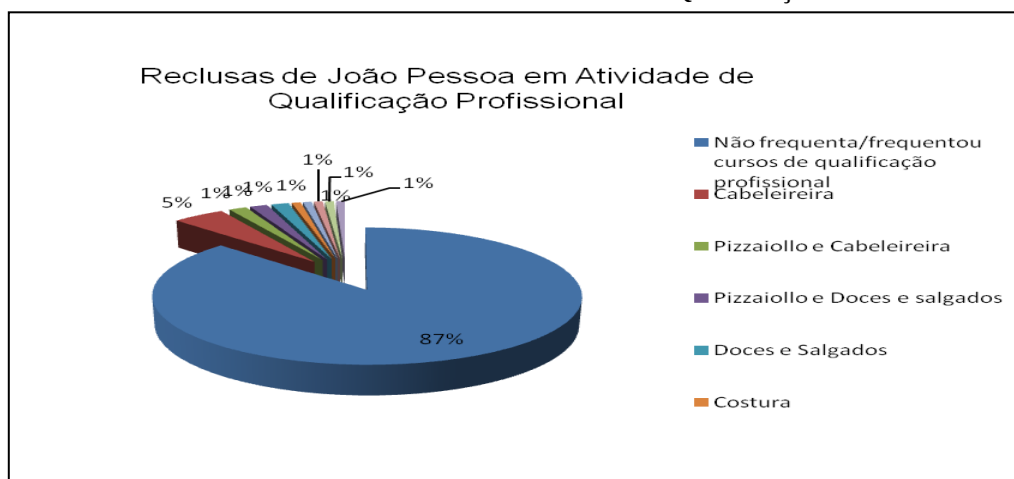
Além de ser predominante a participação das reclusas do Porto (49) em atividades laborativas durante o cumprimento da pena (93% do total da amostra), constata-se no gráfico 15, uma uniformização entre essas ocupações, quase todas elas (77%), ao contrário do que se viu no presídio de João Pessoa (onde a maior parte das reclusas que trabalhava exercia funções ligadas à manutenção do presídio), vinculadas ao trabalho fabril (montagem de peças e confecção de variados produtos, roupas, sapatos, cestos, entre outros), em empresas que atuam em parceria no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo – EPESCB.

Em que pese o reconhecimento do caráter disciplinar, evidenciados nesses tipos de funções, e da suposta exploração lucrativa feita pelas empresas privadas que atuam no EPESCB, mediante a cômoda extração de mais-valia do trabalho carcerário (SANTOS, 2013), nota-se a elevada importância atribuída às atividades laborativas, demonstradas tanto pelo sistema como pelas reclusas, no primeiro caso, por almejar-se a aquisição de competências necessárias à reinserção social (AMARAL, 2008), e no segundo, “[...] pela remuneração usufruída e pela ocupação do tempo livre, [...]” (GABRIEL, 2007, p. 77).

Ainda que reconheçamos tal importância, há de se convir que as ocupações as quais as reclusas do Porto (e também de João Pessoa) estão envolvidas, por estarem ligadas a tarefas rotineiras e para as quais não é necessário nenhum tipo de qualificação técnica, não há como garantir que serão proveitosas no processo de reinserção, visto que não promovem quaisquer competências técnicas às reclusas (GABRIEL, 2007).

Considerando, pois, a relevância da qualificação para o trabalho, também levantamos neste estudo informações acerca da participação das reclusas em atividades de educação/qualificação profissional. Coincidência ou não, em João Pessoa novamente observamos que pouquíssimas mulheres participam ou já participaram no presídio de cursos de caráter profissionalizante, como mostra o gráfico 16.

Gráfico 16 – Reclusas de João Pessoa em Atividade de Qualificação Profissional



Fonte: A autora (2013)

Da amostra com 133 reclusas no presídio de João Pessoa, verifica-se que apenas 16 (12%) declararam ter frequentado cursos profissionalizantes dentro da prisão. O outro montante está para as que disseram não ter frequentado ou não estar frequentando (116 mulheres) cursos dessa natureza no presídio, representando 87% do total da amostra.

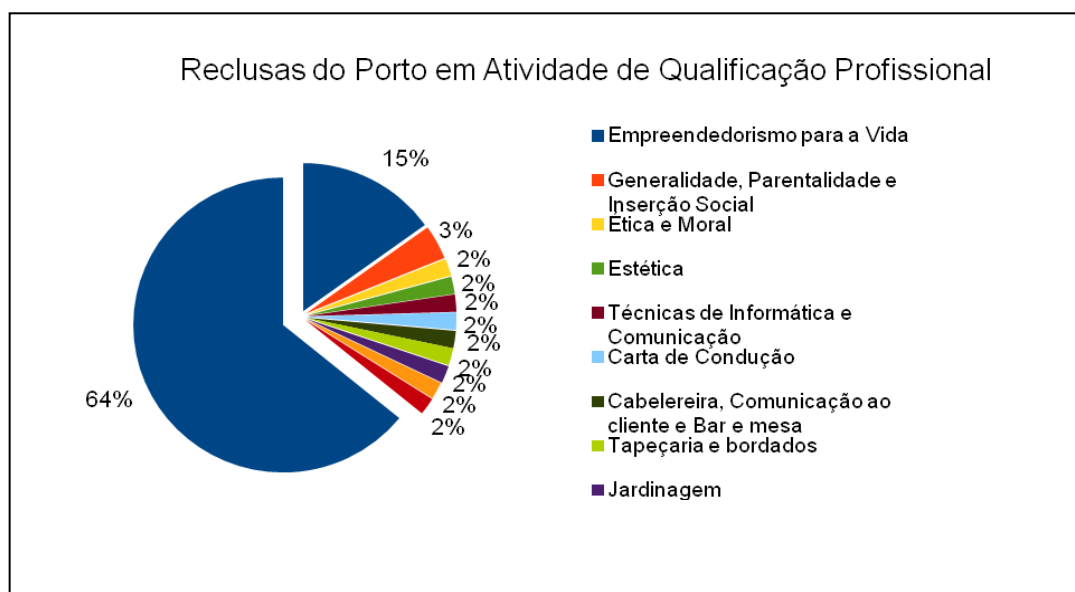
Em relação aos cursos profissionalizantes das que informaram tê-los frequentado (pizzaiollo, cabeleireira, manicure, doces e salgados, costureira, confeitaria, crochê), embora eles expressem a opção do estado paraibano em reforçar uma determinada “carreira feminina” (associada à desigualdade de gênero) a ser seguida na reentrada à sociedade, convergem ao mesmo tempo com as habilidades profissionais individuais que grande parte das reclusas declarou ter antes mesmo de chegar à prisão, e ainda com os cursos em que elas disseram ter o desejo de participar se lhes fossem dadas oportunidade.

Parece-nos importante ainda mencionar a esse respeito, que das 116 mulheres que disseram nunca ter participado de cursos de qualificação profissional dentro do presídio, embora 38 (33%) não tenham informado o motivo, 41 mulheres (36%) declararam que não o fizeram devido à falta de vagas ou oportunidade oferecida. Dentre as demais razões, foram declaradas: a condição de estar em regime provisório (12), o desinteresse pela qualificação ofertada (nove), a ausência de documentação necessária para a matrícula (quatro), a falta de tempo (quatro), o fato de não saber ler (uma) e problemas de saúde (uma).

Esses dados, que nos aspectos mais relevantes se assemelham àqueles referentes à demanda por trabalho nos espaços prisionais, exibem a inoperância dos processos de ressocialização implementados no sistema penitenciário brasileiro, e particularmente, no presídio feminino de João Pessoa.

A propósito dessas informações, verificamos que, no presídio do Porto, a porcentagem de participação das reclusas em cursos de educação/qualificação profissional foi maior que no presídio de João Pessoa. No entanto, comparativamente ao número de mulheres que, nesse mesmo presídio, declarou estar envolvidas em atividades laborativas/profissionais (93% do total da amostra), a porcentagem foi muito menor, contando apenas 36% do total da amostra.

Gráfico 17 – Reclusas do Porto em Atividade de Qualificação Profissional



Fonte: A autora (2013)

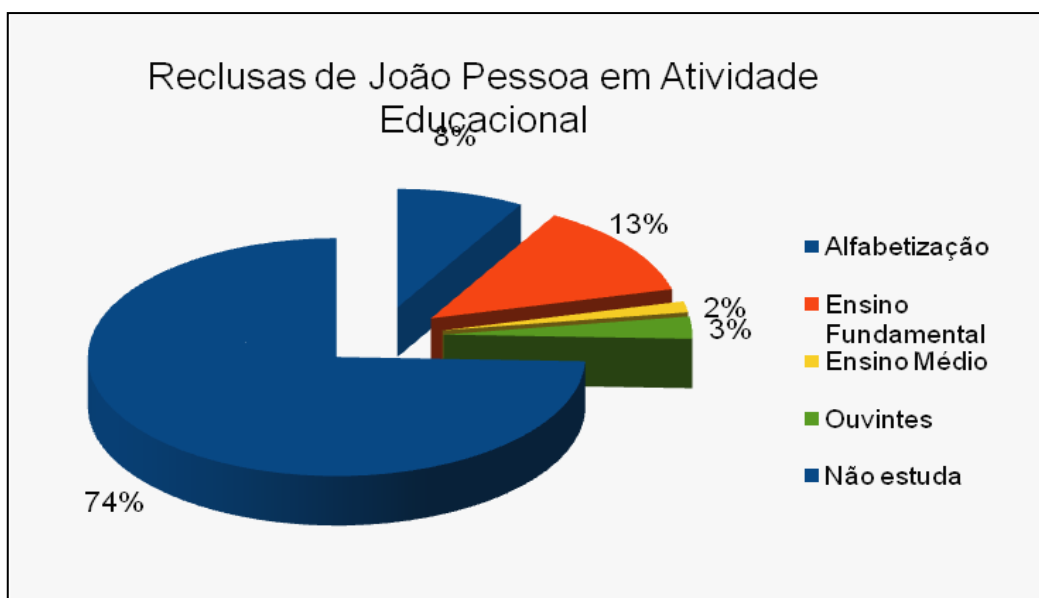
Parece mesmo paradoxal o fato de haver tantas reclusas a desenvolver atividades laborativas nesse presídio, e, ao mesmo tempo, serem tão menores os índices entre as que participam de atividades formativas ligadas ao mundo do trabalho. Isso nos leva uma vez mais a refletir sobre o fundamento do trabalho que, apesar das boas intenções, acaba prevalecendo na grande maioria das instituições prisionais, qual seja, o “[...] de tirar os internos do ócio, mesmo que nada venha a lhes acrescentar.” (JULIÃO, 2007, p. 44).

Quanto aos cursos oferecidos no presídio do Porto, observa-se que, em geral, eles pleiteiam a aquisição de competências necessárias não exclusivamente para uma ocupação no mercado formal de trabalho. A oferta desses cursos, em realidade, parece mais voltada para que as mulheres aprendam as competências e habilidades necessárias a um comportamento produtivo requerido no mercado, seja ele formal ou informal, e que isso contribua para reduzir os obstáculos futuros quanto às suas recolocações nesse mercado.

Sabe-se, entretanto, que “[...] não é apenas com capacitação profissional que se conseguirá inserir um egresso penitenciário no mercado de trabalho [...]” (JULIÃO, 2007, p. 44), dada a existência de outros fatores nesse processo. É nesse sentido que entendemos a importância da elevação da escolaridade. Acreditamos que a articulação entre os conhecimentos escolares e produtivos, ainda que não seja garantia, é de certa forma, favorável a essa inserção.

Foi pensando nisso que também procuramos, nesse estudo, conhecer os índices de participação das reclusas em atividade escolar na prisão. Em João Pessoa, como mostra o gráfico 18, esses índices se assemelham aos da média nacional, sendo, portanto, muito baixos.

Gráfico 18 – Reclusas de João Pessoa em atividade educacional



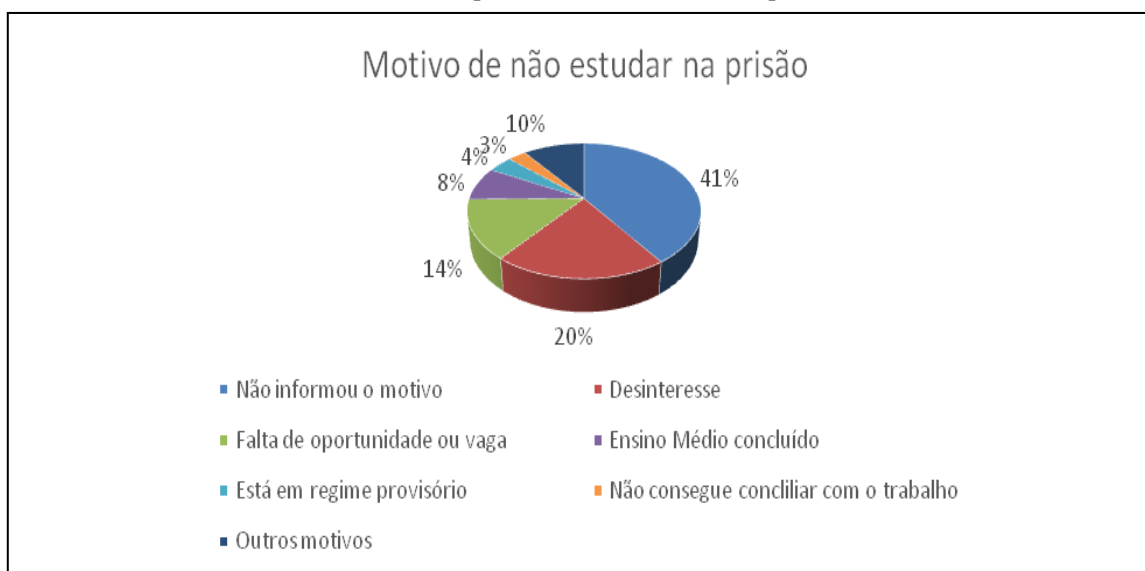
Fonte: A autora (2013)

Nesse quesito, constatamos que apenas 34 mulheres, que representa 26% do total da amostra, estavam envolvidas em atividade educacional no presídio. Destas, 11 (8%) frequentavam a alfabetização, 17 (13%) o Ensino Fundamental, 02 (2%) disseram cursar o Ensino Médio e 04 (3%) apesar de não estarem matriculadas, declararam-se ouvintes. Diante desses dados, além de chamar atenção o baixo índice de participação das reclusas nas atividades escolares oferecidas no presídio feminino de João Pessoa, foi curioso ainda o fato de duas reclusas terem declarado cursar o Ensino Médio, quando sabemos que esse nível de escolaridade ainda não é ofertado nesse presídio. Aliás, suspeitamos que além delas, as que disseram ser ouvintes também já tenham o Ensino Fundamental concluído,

mas participam das atividades escolares ali oferecidas por não existirem outras opções que lhes sejam adequadas.

Para mais, outro dado levantado a esse respeito em João Pessoa, referiu-se aos motivos que levaram às reclusas (99 mulheres, 74% do total da amostra) a não frequentarem a escola na prisão. Entre eles, apesar de 41% delas não ter respondido essa questão, observamos nas demais respostas motivos ligados à falta de vagas (14%), à escolaridade básica já concluída (8%), ao fato de estar em regime provisório (4%), à dificuldade de conciliar com o trabalho (3%), a outros motivos particulares (10%), e, por último, nos chamando muita atenção, ao desinteresse pela escola na prisão (20%), motivo que parece estar ligado à precariedade da educação formal nesse contexto, que, além dos seus dilemas próprios, reflete a que existe em seu exterior.

Gráfico 19 – Motivo de não estudar na prisão: Reclusas de João pessoa



Fonte: A autora (2013)

Poderíamos assim dizer que, se de um lado, a educação na prisão é evocada para favorecer aos indivíduos encarcerados a “desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (DE MAEYER, 2006, p. 22) e permitir a ressignificação das suas experiências de vida, de outro, ela esbarra com os dilemas inerentes à política educacional brasileira e com aqueles que são próprios do ambiente hostil prisional. Nessas condições, as práticas educativas desenvolvidas nesse contexto dificilmente serão reconhecidas pelas reclusas como oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades e como alternativas reais de projetarem um novo caminho em direção ao retorno à sociedade.

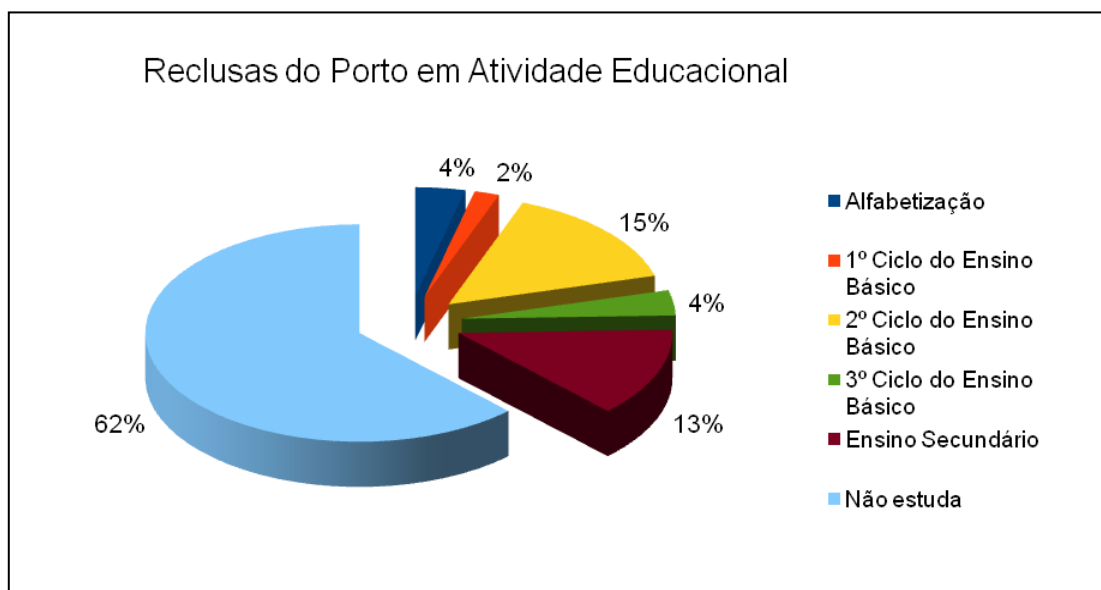
Nessa discussão, não menos importante é atentar para a demanda por educação que existe nas prisões brasileiras, e particularmente, na prisão feminina, lócus do nosso estudo. Como vimos anteriormente, os dados da pesquisa revelaram que das 133 mulheres pesquisadas, 79 (59%) chegaram à prisão tendo completado somente o Ensino Fundamental. Destas, 75 (95%) disseram continuar com o mesmo nível de escolaridade, ainda quando algumas já se encontravam há muito tempo presas, o que revela que a oferta educativa na prisão ainda se constitui um assunto problemático, dado que além do desinteresse das reclusas pelo modelo de escola ofertado, há outros motivos, ligados à estrutura disciplinar da prisão, que impedem que a potencial demanda existente seja atendida.

Ainda que com representações mais baixas, também os dados das reclusas inseridas nos grupos das que sabem apenas ler e escrever (11 reclusas), das que não leem e nem escrevem (12), das que já concluíram o Ensino Médio (26) e das que optaram por não responder a essa questão (nove), quando confrontados com os anteriores, são elucidativos de que, embora nos últimos anos a agenda pública tenha colocado em destaque a educação em prisões e reconhecido a sua importância como “[...] ferramenta adequada para o processo formativo [da pessoa presa], no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social” (ONOFRE, 2011, p. 275), na prática ainda há um longo caminho para o alcance desse objetivo, já que, como vimos, o número de pessoas que participa dos processos educativos no contexto intramuros está aquém da demanda que poderia efetivamente estar estudando.

No presídio do Porto, apesar dos índices de participação das reclusas em atividades educacionais serem maiores que os de João Pessoa, se comparados à participação de suas reclusas em atividades laborativas verifica-se que os números das que estudam são muito menores comparados com as que trabalham, e, além disso, não correspondem, nem se aproximam da efetiva demanda existente por escolarização.

A esse respeito, Gabriel (2007), que em sua pesquisa de mestrado realizada em Portugal procurou conhecer se o investimento educativo e formativo realizado nas prisões [portuguesas] encontra tradução ao nível do sucesso escolar e da realização individual dos sujeitos a quem se destinam os projetos educativos, chega à conclusão de que naquele país, a educação em prisões “[...] não tem assumido a sua verdadeira importância no contexto ressocializador do tratamento penitenciário.” (GABRIEL, p.120). As porcentagens apresentadas no gráfico 20 são ilustrativas a esse respeito.

Gráfico 20 – Reclusas do Porto em Atividade Educacional



Fonte: A autora (2013)

Tais resultados também nos remetem a outro estudo realizado no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo, no Porto, o qual analisou se as atividades prisionais propiciavam competências sociais, interpessoais, intrapessoais e profissionais às reclusas, na perspectiva de possibilitá-las, posteriormente, uma reinserção social mais coesa (AMARAL, 2008). Entre os seus resultados desse estudo, verificou-se que, apesar da educação ser reconhecida na prisão como uma atividade prisional promotora da aquisição de competências pessoais e sociais, era baixo o número de reclusas interessadas e envolvidas nessa atividade. Para Amaral (2008), isso se devia ao fato de essas mulheres não associarem seus objetivos de vida ao desenvolvimento do percurso escolar.

Mas, além disso, é de se notar nesse presídio que as razões para o baixo índice de prisioneiras em atividades escolares extrapolam o simples desinteresse, tal como identificamos entre os motivos declarados por grande parte das reclusas de João Pessoa. Em realidade, o que se observa no presídio feminino do Porto é que a sobrevalorização do trabalho, como lembra Gabriel (2007), contribui para que as reclusas tenham pouco tempo útil para participarem em outras atividades, dando origem a incompatibilidades de horário.

Se as reclusas se encontram a trabalhar em full-time não podem participar em mais nenhuma actividade, sob pena de perderem produção e ganharem menos dinheiro. Para a população prisional é incomparavelmente mais importante ganhar dinheiro do que participar em actividades lúdicas, terapêuticas ou escolares. (GABRIEL, 2007, p. 79).

Há, portanto, uma evidente fragilidade no que toca à articulação das práticas prisionais nesse estabelecimento, sendo isso prejudicial às atividades que não garantem benefício financeiro, como é o caso das práticas educativas. Pensando a esse respeito, refletimos que além de condições adequadas, um trabalho educativo coerente com os propósitos reintegradores precisa também de estratégias para despertar nas reclusas o interesse pela educação, que, aliás, requer a utilização de metodologias e conteúdos significativos e ajustados às suas necessidades e interesses de aprendizagens, mas, sobretudo, requer estratégias de coesão entre as diversas atividades prisionais.

Em linhas gerais, os dados até aqui apresentados ao exibirem características sociais das reclusas de João Pessoa e do Porto, permitiram-nos identificar características comuns e específicas do perfil dessas mulheres, sendo o corte de classe (situação socioeconômica precária) o aspecto em comum que nos pareceu mais relevante à compreensão das questões específicas que perpassaram as suas trajetórias até o encarceramento.

Entre os dados levantados para a identificação do perfil prisional das reclusas, cujas características foram buscadas nas práticas prisionais a que estavam envolvidas, vinculadas, especificamente, ao trabalho, à educação e à qualificação profissional, vale destacar dois pontos da nossa reflexão. O primeiro refere-se aos baixos índices de participação das reclusas do presídio feminino do Porto em atividades educativas e de qualificação profissional, que parece explicar-se pela sobrevalorização do trabalho naquele estabelecimento, em detrimento das demais práticas prisionais. Por trás disso, provavelmente está entre os motivos a dificuldade de articulação dessas práticas (formais, não formais e informais), nos levando a pensar que a reclusão feminina do Porto, embora disponha de estrutura adequada para atender as necessidades das reclusas e de oportunidades de educação, trabalho, formação profissional, etc., terá que considerar essa lacuna e buscar estratégias para sua solução, já que se trata de um desafio de importante enfrentamento.

A articulação entre as práticas prisionais (que envolveria processos formativos em locais de trabalho, reconhecimento e validação de experiências, mecanismos de trocas de experiência e conhecimentos entre as reclusas e entre as suas famílias, etc.) é um dos caminhos à construção de um projeto educacional que materializa os princípios da aprendizagem ao longo da vida, tal como temos discutido neste trabalho. Ela abre portas para a “transversalidade das competências”, sendo isso instrumento importante à resolução de múltiplos problemas do dia a dia (ÁVILA, 2005), – o que pode fazer toda diferença para

as pessoas presas tanto durante o aprisionamento, como no processo de reentrada à sociedade.

Evidentemente, no presídio feminino de João Pessoa, essa tarefa parece ainda mais difícil de ser aplicada, considerando-se que nele não é apenas a articulação entre as práticas que precisa ser feita, mas a própria oferta de atividades vinculadas ao trabalho, à educação e à qualificação profissional que precisa ser ampliada para o atendimento da efetiva demanda da população carcerária feminina, como revelaram os dados deste estudo. Esse foi, portanto, o segundo ponto da nossa reflexão sobre os dados do perfil prisional das reclusas que valeria a pena destacar.

De um modo geral, os dados nos dão pistas para muitas interpretações. Tentar interpretá-los em sua inteireza certamente demandaria enveredar por muitas frentes de análises, dentre elas a que envolve a defesa por uma escola associada à qualificação profissional e em favor da articulação entre educação e trabalho (reconhecendo ao mesmo tempo a incerta relação entre qualificação profissional e a garantia de trabalho após a saída da prisão); o papel e o dever do estado e da sociedade na implementação e fiscalização das políticas, projetos e programas de caráter ressocializador; o poder da gestão dos presídios na aplicação (ou negação) das propostas políticas relacionadas a essas demandas, etc. Contudo, esse não é aqui o nosso propósito.

No entanto, vale registrar a importância de se ter clareza de que enquanto a circunstância do aprisionamento, e, mais precisamente, da experiência da prisão, não for encarada pelos executores da política penitenciária como uma oportunidade real de aquisição de aprendizagens, e, por sua vez, favorável (ainda que pareça contraditório) à construção de um projeto educacional mais amplo, semelhante ao que apregoam os pilares da educação e aprendizagem ao longo da vida (tal como o descrevemos na seção anterior deste capítulo), a experiência prisional continuará atrelada à asserção prisão-escola-do-crime, e, nesse caso, as chances das pessoas presas serem reinseridas na sociedade de outra maneira, que não pelo viés delituoso, serão sempre reduzidas.

Dando seguimento, no capítulo seguinte, apresentamos uma perspectiva teórica precisamente biográfica, cujas características nos permitiram reconhecer a importância de analisar no âmbito das experiências biográficas dos sujeitos, as questões envolvidas nessa discussão relativa à prisão enquanto instância de múltiplas aprendizagens suscetíveis a uma diversidade de sentidos biográficos, não necessariamente associados ao crime.

4 BIOGRAFICIDADE: UMA TERCEIRA VIA À INTERPRETAÇÃO DO MUNDO SOCIAL NO QUAL SE CONSTROEM AS BIOGRAFIAS

O interesse em compreender o caráter particular e socialmente contextualizado das biografias de egressas e reincidentes do sistema prisional, considerando, sobretudo, os sentidos atribuídos às aprendizagens adquiridas na prisão e na experiência pós-prisional, enquanto tentam/tentaram a reinserção na sociedade, foi o que nos aproximou da “biograficidade” enquanto perspectiva teórica. Por meio dela seus autores procuram, por um lado, analisar “[...] *la relación entre [...] la educación y la formación y, por otro, la sociedad postmoderna y las biografías que en ella se desarrollan*” (HERNÁNDEZ I DOBON, 2007, p. 2).

Considerando essas premissas, o capítulo ora esboçado, traça em linhas gerais algumas características que acompanham a trajetória dessa tendência teórica, traduzidas, a) na exposição analítica e delimitação da aprendizagem ao longo da vida como objeto de investigação biográfica, b) nos aspectos individuais dessa aprendizagem de um ponto de vista fenomenológico (que manifestam o conceito de aprendizagem biográfica e de biograficidade), e c) na “[...] *relación de género como condición marco de las construcciones biográficas.*” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p.38).

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que a perspectiva teórica em questão representa uma tentativa de buscar uma terceira via entre as teorias centradas na socialização⁸¹ e na individualização⁸². O que a distingue dessas perspectivas, é a combinação de aspectos, como estrutura e ação, sujeito e objeto, sociedade e indivíduo, em um mesmo plano de análise do mundo social no qual se constroem as biografias. Na verdade, há uma relação analítica entre biografia e sociedade, o que implica na dependência recíproca das perspectivas teóricas mencionadas, não nas suas recusas (ALHEIT; DAUSIEN, 2007 *apud* DINIZ, 2007).

⁸¹ Fundamentando-se política e cientificamente pelas ideias marxistas, as teorias centradas na socialização, sobretudo na área da educação, buscaram superar o conceito de aprendizagem vinculado estritamente a uma perspectiva psicopedagógica, sustentada por teorias do desenvolvimento cognitivo, e que abarcava, de maneira prioritária, crianças e adolescentes. Avançou-se, portanto, no sentido de conceber a educação como vinculada à práxis atrelada às práticas de participação política dos sujeitos: uma forma de aprender com e na luta. (FREIRE, 1987; GADOTTI, TORRES, 1992, 1994; etc.).

⁸² As teorias centradas na individualização defendem que a pertença a um coletivo (na perspectiva da luta de classes) não é mais representativa como antes na busca por alternativas contra as desigualdades ou contra a exclusão social. De acordo com essa corrente, a atual realidade apresenta outras formas de enfrentar essas problemáticas, as quais se dirigem agora também aos indivíduos e não apenas aos grupos ou classes. (BECK, GIDDENS, LASH, 1997; TOURAINE, 1998; etc.).

Convém ainda mencionar que, para respaldar os argumentos em torno desta terceira via paradigmática (precisamente, biográfica), em particular, sobre o caráter social das construções biográficas e a respeito do potencial de ação dos sujeitos nessas construções, Alheit e Dausien (2007) partiram da compreensão gramsciana de sociedade civil, que admite a interdependência desta em relação à base econômica e/ou ao Estado, traduzida como consenso, o que supõe a ação concreta dos atores sociais.

Em outras palavras, a sociedade civil é compreendida pelos autores como “[...] *determinada económica y políticamente, pero al mismo tiempo [...] capaz de acción y reacción*” (HERNÁNDEZ I DOBON, 2007, p. 03). Não sem razão, admitem que as determinações sociais não são simples ou mecânicas, estão, na verdade, (GRAMSCI, 1991 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007) em uma “guerra de posiciones” para fazer funcionar a hegemonia cultural e política. Desse entendimento decorre o argumento de que a sociedade civil é também, “[...] *el otro lado de la sociedad política, [e] que consenso y coacción son aspectos complementarios de una situación histórica concreta.*” (ALHEIT; DAUSIEN, p. 07).

Em realidade, o conceito de sociedade civil em Gramsci foi um dos pressupostos teóricos utilizado por Alhiet e Dausien (2007) para fundamentar a biograficidade (teoria que propõem) como construção social. Mais especificamente, para argumentar o esquema contraditório das construções biográficas, que, por um lado, leva em conta o seu caráter subjetivo – dada a possibilidade de os sujeitos construírem ativamente a sua realidade; e, por outro, o seu caráter social, por admitir que as construções biográficas resultam de relações de interdependência entre os sujeitos e as estruturas sociais.

Para além da relevante matriz discursiva gramsciana, Alhiet e Dausien (2007) buscaram outra explicação para o conceito de sociedade civil por meio da interpretação habermasiana, que a entende como espaço de opinião pública, espaço esse em que se estabelece a mediação entre o mundo de vida e o sistema político pela via da ação comunicativa. Na opinião dos autores, por meio desse tipo de ação levantada por Habermas (1997), corrobora-se para que os impulsos provindos do mundo de vida cheguem até outras instâncias do social (economia e Estado), particularmente, as instâncias de decisão do processo democrático (ROCHA, 2007).

Ao que parece, a teoria habermasiana, em particular, a teoria da ação comunicativa, teria interessado aos autores da biograficidade pela possibilidade que oferece de analisar a dinâmica dos atores sociais nas redes de comunicação de conteúdos e de tomadas de posturas, ou, em particular, no que Habermas chamou de espaço de opinião pública, que,

por sinal, tem se modificado com os processos de modernização, sobretudo, com o aprimoramento dos meios de comunicação de massa. Trata-se, pois, de um campo de referência favorável à análise das construções biográficas.

O fato de Alheit e Dausien (2007) agruparem esses dois campos interpretativos para explicar o conceito de sociedade civil, já que consideram propícias às análises das biografias – sobretudo porque em ambas se pressupõe a existência de um público enquanto presença e enquanto participação e por não prescindirem do consenso, não interferiu que esses autores reconhecessem alguns limites desses conceitos. Percebemos isso, por exemplo, quando os vimos admitir (dado o processo de modernização das mídias, como referido acima), *“El peligro de una disociación del espacio de la opinión pública en productores y receptores y el entremezclarse de los productores con preferencias económicas o bien políticas, [...]”*. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 09).

Parece-nos, portanto, que os autores da biograficidade reconhecem a existência de fragilidades nos modos de civilidade perspectivados por esses modelos de sociedade, dados os riscos de instrumentalização econômica e política dos indivíduos que eles encerram. Por outro lado, apropriando-se uma vez mais de reflexões gramscianas, particularmente, de sua filosofia do senso comum (e do seu modo de contemplar o saber do mundo da vida), eles argumentam que as estruturas civis de uma sociedade concreta podem ser compreendidas como potenciais de ação, sobretudo, quando articuladas com modelos de orientação do mundo de vida, ancorados na vida cotidiana. (HERNÁNDEZ I DOBON, 2007, p. 2). Além do mais, para Alheit e Dausien (2007, P. 11), a vida cotidiana e a civilidade formam um conjunto. Por essa razão, defendem que somente “[...] si la «cultura simple» participa en la sociedad civil, es posible la transformación de las constelaciones políticas y culturales existentes.”

Não sem razão, ao passo que esses autores defendem um modelo de civilidade ancorado na vida cotidiana, reconhecem que a sociedade contemporânea enfrenta “riscos descivilizatórios”, provenientes das consequências da globalização dessa nova fase da modernidade⁸³ e que por isso mesmo, tem reclamado um novo processo de formação, uma reorientação da política educativa (ALHEIT; DAUSIEN, 2007). Ou seja, alegam que essas consequências teriam impactado drasticamente as relações econômicas, trabalhistas, sociais, culturais, etc., levando os sujeitos (nos seus mundos de vida) e as próprias

⁸³ Modernização reflexiva ou modernidade tardia no entendimento de Habermas (1990); Beck; Giddens; Lash (1997); Desmodernização para Touraine (1998); Pós-modernidade ou modernidade líquida para Bauman (2001) e tantas outras nomenclaturas dadas por estudiosos que teorizam sobre a modernidade.

instituições modernas a reflexão sobre as ameaças e os riscos que lhes circundam, demandando-lhes, enfim, uma nova tomada de posição frente a essas novas circunstâncias.

É aí que entra em cena a exposição analítica da aprendizagem ao longo da vida, como objeto da teoria biográfica proposta por Alheit e Dausien (2007). Na opinião desses autores, o cenário de mudanças e de incertezas típicas das sociedades ocidentais contemporâneas afigurou-se como panorama para que essa concepção de aprendizagem adquirisse uma dimensão estratégica e funcional, afinal de contas ela parecia “[...] *responder a una necesidad económica y social de primer orden.*” (ALHEIT E DAUSIEN, 2007, p. 14).

Em que pese o reconhecimento do quadro de mudanças provocadas pela globalização na nova modernidade, que provocou novas configurações sociais, políticas e econômicas, produziu novas demandas e exigiu novos processos de formação e de aquisição de aprendizagens que superem a lógica ineficaz do sistema escolar, não se pode ignorar que essa concepção de aprendizagem/educação está imbuída de riscos, especialmente por integrar, em suas finalidades, as da pedagogia neoliberal que, ao exaltar o mercado como modelo, procura responsabilizar unicamente os sujeitos pelos seus sucessos e fracassos (aprender para competir e assegurar a capacidade de produzir, etc.).

Cientes de tais riscos, Alheit e Dausien (2007) alegam que essa reconfiguração da sociedade não sucederia sem uma contradição interna. Por essa razão, consideram que embora:

el nuevo aprendizaje se inscribe en principio en un marco económico y político, cuyos objetivos son la competitividad, la empleabilidad y la adaptabilidad de las «fuerzas del trabajo». Al mismo tiempo, la libertad biográfica de planificación y el compromiso social de los individuos deben salir reforzados. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 14).

Assim, os laços complexos envoltos nessa concepção de aprendizagem evidenciam o seu duplo aspecto de instrumentalização e emancipação. É, pois, reconhecendo essa tensão que os autores da biograficidade, ao descreverem o percurso elucidativo do paradigma biográfico que propõem, externam elementos importantes do caráter multifacetado desse debate (político e pedagógico) e apresentam reflexões/análises sobre as suas fronteiras sociais.

Em seguida, e levando em conta essas premissas, Alheit e Dausien (2007) apresentam o conceito de aprendizagem biográfica, o qual representa a sua contribuição teórica à questão da formação ao longo da vida. Por último, mostram as perspectivas de

investigação abertas a esse novo conceito, tendo sido relevante para a nossa reflexão, neste trabalho, a que trata da especificidade das biografias de gênero.

Não cabe aqui pormenorizar o ponto de vista dos autores sobre todos os aspectos conceituais e sociopolíticos envolvidos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, tampouco destrinchar as diferentes linhas de investigação abarcadas na perspectiva biográfica que apresentam. Contudo, procuramos explicitar, na sequência, os aspectos dessa discussão que se afiguraram para nós mais relevantes à interpretação do fenômeno investigado, ou seja, que nos ajudaram a analisar, mais adiante, o lugar da aprendizagem (biográfica) e os seus sentidos, no processo de construção das biografias das mulheres que fizeram parte deste estudo. Mais precisamente, analisar onde couberam essas aprendizagens nas experiências vividas (integradas às biografias) durante e após a saída da prisão e as quais desembocaram, por um lado, na reincidência das práticas delituosas (no caso do primeiro grupo de mulheres, que teriam elaborado o que chamamos anteriormente de biografia prisioneira), e, por outro, na ressignificação dessas práticas, traduzidas em tentativas de reinserção na sociedade (no caso do segundo grupo de mulheres investigadas, que teriam construído as suas biograficidades).

Para sistematizar a exposição e reflexão em torno dos aspectos a que estamos nos referindo, pareceu-nos útil dividi-los em quatro eixos temáticos tendo em vista clarificar as perspectivas de análises por nós privilegiadas. Neles, os assuntos abordados referiram-se, especificamente: a) aos conceitos de formação/aprendizagem ao longo da vida, b) ao marco social contemporâneo da aprendizagem ao longo da vida, entendida como uma nova ordem educativa c) ao processo biográfico de formação: aspectos de uma fenomenologia da aprendizagem ao longo da vida (onde é apresentada a contribuição teórica dos autores e os principais conceitos que envolvem a teoria) e, por último, d) à discussão sobre a relação entre biograficidade e gênero.

Se por um lado é possível observar, a partir desse quadro discursivo, a relativa indivisibilidade entre a aprendizagem ao longo da vida e a biograficidade, por outro, verifica-se a consolidação progressiva dessa abordagem biográfica enquanto proposta teórica passível de análise no campo empírico. A despeito disso, importa desde já sublinhar que o que propomos apresentar nas linhas que se seguem trata-se apenas de uma visão panorâmica das referidas perspectivas (aprendizagem e biograficidade/aprendizagem biográfica), em que os aspectos contemplados não permitem um aprofundamento temático maior, nem o detalhamento necessário que elas mereceriam. Propomo-nos ampliar essa discussão posteriormente, em paralelo às reflexões empíricas, relativas ao discurso das

principais informantes deste estudo (presidiárias-reincidentes e egressas do sistema prisional) sobre as aprendizagens da prisão e sua relação com o processo de reintegração na sociedade.

Feitas essas considerações, importa, em primeiro lugar, descrever o enredo a que se subjaz a discussão sobre o conceito de aprendizagem (ao longo da vida e biográfica) tratado por Alheit e Dausien (2007) no âmbito da sua construção teórica. Em um primeiro passo, listamos os seus argumentos iniciais a esse respeito:

- O primeiro (que parte inicialmente do reconhecimento de que o conceito de aprendizagem permanece mal definido), é o da não negação de que aprendemos durante toda a nossa vida, seja com as nossas experiências cotidianas (nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, navegando na internet, etc.), seja em lugares próprios de formação e aprendizagem (na escola, por exemplo). Desse argumento, decorre a reflexão de que nesses lugares de formação/aprendizagem o que se aprende de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais;
- O segundo argumento desse enredo é feito mencionando-se os debates dos últimos 30 anos sobre política da formação, e, particularmente da última década. Destaca-se, pois, a dimensão estratégica e funcional que tomou o conceito de aprendizagem ao longo da vida, passando a ser recorrido para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas. Nesse contexto, é citado o Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida, sugerido pela OCDE⁸⁴, como o documento europeu mais importante sobre a política de formação. Ressalta-se que ele, apesar de destacar a dimensão funcional da aprendizagem entre as suas motivações principais, também acentuou o interesse de que todas as atividades significativas de aprendizagem (em processos formais, não formais e/ou

⁸⁴ Para Alheit e Dausien (2007), o *memorandum*, acentuou a emergência da Aprendizagem ao Longo da Vida, sob o argumento de que a sociedade europeia apresentava características radicais, que indicavam a complexidade nos campos do conhecimento e da economia. Tal complexidade fazia com que essa aprendizagem fosse colocada como prioridade das políticas, tendo em vista as esperanças que lhes eram depositadas na promoção da cidadania ativa e da empregabilidade. (LUCENA, 2009).

informais) fossem abarcadas nessa compreensão ampliada de aprendizagem e que se estabelecesse a sinergia entre elas;

- O terceiro argumento, desse enredo, que privilegiamos relatar é baseado na compreensão de que a aprendizagem não deve ser somente, e sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida; mas, além disso, generalizada para todos os domínios da vida – o que torna necessário o estabelecimento de ambientes de aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprender possam se encontrar para complementarem-se organicamente.

Em tais argumentos, observa-se que os autores iniciam a construção do arcabouço de sua teoria baseando-se, a) na compreensão de que somos eternos aprendizes (e eles dirão, mais adiante, que isso é mais que trivial); b) na pouca credibilidade nos programas oficiais de formação para atender aos interesses e às necessidades particulares das pessoas e das sociedades em processo de modernização; e c) na ideia de que a aprendizagem deve alcançar todas as esferas da vida e serem oportunizadas em sincronia, complementando-as umas as outras.

Tomando como referência esse enredo e prosseguindo a exposição do percurso elucidativo sobre a matriz da teoria biográfica de Alheit e Dausein (2007), apresentamos agora alguns elementos que compuseram a discussão do primeiro bloco temático acima referido, começando pela elucidação dos conceitos de “formação” e “aprendizagem” do ponto de vista desses autores.

Sem desconhecer os múltiplos sentidos ligados a essas concepções, e a especificidade do campo semântico e tradição teórica de cada uma, os autores alegam que elas não podem ser discutidas sistematicamente ou delimitadas uma pela outra. Nesse sentido, advertem que ao empregarem-nas em suas reflexões, eles o fazem em função do contexto a que estiverem se referindo.

Não obstante essas retificações, Alheit e Dausien (2007) apresentam um conceito de aprendizagem em que os aspectos muito se aproximam da perspectiva biográfica por eles elaborada. Para além de sugerirem em tal conceito uma espécie de “segunda ordem” dos processos de aprendizagem, chama atenção o termo “perlaboração” que utilizam, o qual no sentido freudiano implica um processo inconsciente de superação de uma situação traumática e/ou aprendida e que, para este estudo, dadas as características traumatizantes

(na maior parte dos casos) da experiência prisional, prefigura-se relevante de ser analisado. Vejamos a que eles se referem quando falam de “aprendizagem”.

Quando, no texto que se segue, tratar-se de “aprendizagem”, não se referirá aos procedimentos de aquisição e de apropriação progressiva de saberes ou de competências que se procura alcançar, mas ao processo altamente organizado da perlaboração, da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências, ou seja, de algum modo uma “segunda ordem” de processos de aprendizagem. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179).

Ao observar tal conceito, imaginamos imediatamente como ele poderia aplicar-se no campo empírico. Dada essa possibilidade, foi que o colocamos em discussão no âmbito das análises das narrativas mais adiante apresentadas. Por agora, convém levantar apenas alguns questionamentos (sem a intenção de respondê-los ainda) que relaciona esse conceito com a experiência prisional das mulheres do nosso estudo, a saber: como efetivamente ocorre, no caso das mulheres que vivenciaram a experiência prisional, essa trans(formação) das aprendizagens (negativas e/ou positivas) adquiridas na prisão em uma figura biográfica de experiências? Quais as possibilidades reais que essas mulheres têm de (trans)formar suas experiências e seus saberes dentro da prisão e quando regressam à sociedade? Essa (trans)formação de aprendizagens em figuras biográficas de experiências lhes dão maiores chances de solucionar os atuais dilemas do cotidiano? O que mais essas aprendizagens proporcionam em seus mundos de vida? Não seriam essas aprendizagens também, dependendo do contexto e da maneira como são (trans)formadas, impulsionadoras de novas transgressões sociais? As respostas a essas e a outras questões envolvidas nesse conceito parecem afigurar-se fundamentais à elucidação do nosso objeto de estudo.

A despeito de regressarmos a elas somente no capítulo seguinte, vale à pena lembrar que as respostas a essas perguntas podem direcionar-se por vários caminhos. Hernández i Dobon (2006), baseando-se, a princípio, nas teorias críticas pressagiadas pelo marxismo e inspiradas na hermenêutica, as quais “*evidenciaron que las instituciones en general y la educativa en particular esconden dispositivos que operan de manera no igualitária*” (HERNÁNDEZ I DOBON, 2006, p. 01-02), e, depois, em teorias ligadas à Escola de Frankfurt (que criticam a razão instrumental) e em outras, como a de Foucault (1989 *apud* HERNÁNDEZ I DOBON, 2006, p. 02), que defende uma genealogia do poder, e a de Bourdieu (1970 *apud* HERNÁNDEZ I DOBON, 2006, p. 02), que reconhece a escola como instância de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, buscou

interpretações para os diversos significados da aprendizagem/educação na vida das pessoas. O aprofundamento dessas teorias permitiu a esse autor concluir que a educação tanto pode favorecer a igualdade quanto a desigualdade, sugerindo a existência de três noções diferentes com tendências contrárias, mas que poderiam operar de maneira complementar. Referimo-nos, pois, ao que ele chamou de educação-instituição, de educação-campo e de educação âmbito.

A primeira, mais interpretada a partir da sua dimensão institucional, ou seja, como espaço regulado pelo Estado por intermédio da Política e da Legislação educativa (DINIZ, 2009) teria, segundo o autor, ideais universalistas e igualitários inquestionáveis, mas estaria caminhando na contramão de tais ideais ao conservar o caráter determinante das regras do campo, por exemplo, ao sobrecarregar os professores com a responsabilidade de socialização dos educandos pela via do conhecimento escolar, ao desprezar esse conhecimento das situações reais vividas pelos sujeitos/alunos, ou ainda, ao ignorar as habilidades sociais novas surgidas com as rápidas transformações das sociedades, decorrentes de orientações da modernidade radicalizada, tal como compreendida por Beck; Giddens; Lash (1997).

A segunda, designada como educação-campo, seria, ao extremo, contornada pelas regras dessa modernidade, e, por conseguinte, apresenta mais mecanismos que operam de maneira desigual, do que o inverso. Estaria, portanto, ancorada nas teorias da individualização, e, por consequência, na naturalização dos riscos a que estão sujeitas as sociedades contemporâneas. Sendo assim, ela é interpretada como espaço para onde convergem distintas e desiguais variáveis que atuam como vetores de força (DINIZ, 2009), são os casos, por exemplo, das formações em que impera o princípio da autorrealização ilimitada, focalizadas, principalmente, nos aspectos do emprego e do mercado de trabalho e em um sistema de competitividade fora do lugar. Por meio dela, se exerce nas pessoas mecanismos de coação sutil que operam no sentido contrário das tendências igualitárias (HERNÁNDEZ I DOBON, 2006).

A terceira dimensão de educação a que o autor se referiu, e que chamou de educação-âmbito, coloca-se na intersecção das duas anteriores. Recorrendo à teoria biográfica de Alheit e Dausien (2007), Hernández i Dobon (2007) a explica sob o ponto de vista da biograficidade. Na primeira, alega que ela se desenvolve no espaço de convivência humana e de produção de interações sociais, ou seja, o lugar social onde as pessoas se comportam como em qualquer outro. Em seguida conclui dizendo,

Sería ésta, en definitiva, la que serviría de mediación entre la educación-institución y la educación-campo, o también entre el paradigma de la socialización y el de la individualización, y la que acaba por disolver definitivamente las fronteras entre la educación y la formación. Ambas se entremezclan en el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, que es una construcción de sujetos, nunca aislados, que pugnan por establecer su autonomía. (HERNÁNDEZ I DOBON, 2006, p. 17).

Globalmente, e em síntese, podemos dizer que essas três dimensões educativas estão imbricadas no debate sobre a aprendizagem ao longo da vida que Alheit e Dausien (2007) colocaram em análise na construção de sua teoria biográfica. Com efeito, elas nos fazem retomar as reflexões iniciadas anteriormente a esse respeito. Mais precisamente, aos argumentos dos autores quanto ao primeiro eixo temático de elucidação dessa teoria, que se referiram aos aspectos conceituais dessa perspectiva de aprendizagem, cujos termos “formação” e “aprendizagem” já nos referimos anteriormente.

Na continuidade dessa linha discursiva, há que se frisar a dimensão do tempo arraigada à expressão e ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, apresentada por Alheit e Dausien (2007) a partir dos termos “toda a vida”, “ao longo de toda a vida” e “biografia”. Por seu turno, esses autores reiteram que o “curso da vida”, enquanto temporalidade do processo de aprendizagem, alude a um tempo específico relacionado com outras dimensões temporais, mas que se refaz com uma lógica de construção que lhe é própria. Nesse sentido, salientam que,

La cuestión no es [...] esencialmente de medida cuantitativa de la «duración de la vida»⁸⁵, sino el aspecto cualitativo de los procesos que tienen lugar en toda la vida y de su estructuración sociocultural. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 16).

Chama atenção a ênfase dada ao aspecto qualitativo da temporalidade dos processos de vida (sociais e de aprendizagens), que resulta na concepção de “biografia”, tal como eles a entendem, isto é, como o processo global de acumulação da experiência vivida em uma figura de sentido particular. Ressalte-se que a biografia assim entendida não ignora a quantidade de experiências (e de aprendizagens adquiridas ao longo da vida) de uma pessoa, entretanto, o que a caracteriza é, precisamente, o acúmulo de experiências/aprendizagens reconhecidas pelos próprios sujeitos como

⁸⁵ La duración de la vida está ciertamente fundada biológicamente (a través de su relación principal con la «hora biológica»), aunque no está determinada en su forma social concreta y en su vivencia individual. En este respecto, es un fenómeno social que, en los contextos históricos y culturales específicos, toma «la forma de una biografía» (NASSEHI, 1994a *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p.16).

qualitativas/relevantes (social e subjetiva), e que se evidenciam, por exemplo, no momento de uma narrativa. Aliás, foram essas premissas que levaram Alheit e Dausien (2007, p. 16) a aduzir que,

Sólo una concepción teórica de la biografía [...] justifica la exposición analítica y la delimitación del «aprendizaje a lo largo de toda la vida» (o, incluso, del aprendizaje «biográfico») como objeto de la investigación biográfica.

Na verdade, tal compreensão se constituiu a mola propulsora da elaboração da teoria da biograficidade que mais adiante apresentamos. Ela teria aberto, segundo os autores, um vasto campo de possibilidades de investigações teóricas e empíricas sobre a relação aprendizagem e biografia. Neste trabalho, limitamo-nos a abordar apenas ao que trata da biograficidade de gênero.

Antes, contudo, de chegarmos a essa abordagem de elevada importância neste trabalho, retomamos o abreviado esboço da trajetória discursiva dessa teoria, que incluiu o segundo e o terceiro eixos temáticos acima delimitados, alusivos ao marco social contemporâneo da aprendizagem ao longo da vida e ao processo biográfico de formação, sendo esse último o que aborda a aprendizagem do ponto de vista teórico-conceitual, isto é, sob a perspectiva da teoria biográfica defendida por Alheit e Dausien (2007).

Especificamente, no que se refere à discussão sobre o marco sociopolítico da aprendizagem ao longo da vida convém registrar que os autores da biograficidade entendem que ele pode ser analisado levando em conta diferentes aspectos, mas eles o fazem, considerando, sobretudo, dois pontos de vista. Ou seja, por um lado, o interesse pela aprendizagem ao longo da vida como princípio orientador das políticas de formação estaria sendo motivado em função do reconhecimento da mudança de condições da sociedade do trabalho, que têm implicado em novas formas de organização social coletiva e individual. O diagnóstico do contexto de mudanças aceleradas nas sociedades ocidentais e, por sua vez, as rupturas e mutações provenientes dessas mudanças, estariam exigindo dos sujeitos, na opinião dos autores, competências e flexibilidades que os processos tradicionais de formação já não lhes asseguravam – requerendo, pois, a sua transformação, ou seja, a criação de redes sociais novas e de novos entornos de formação para atender as diferentes configurações sociais.

Por outro lado, o interesse pela aprendizagem ao longo da vida estaria ancorado ao seu caráter essencialmente pedagógico, nomeadamente, a uma ciência da educação

orientada em torno do sujeito, que toma por objeto os processos de aprendizagem e de formação do ator social individual (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 17),

En este marco, la atención se ha dirigido sobre todo a los aspectos no formales, informales, no institucionalizados y auto-organizados del aprendizaje. Las palabras claves «el aprendizaje en lo cotidiano», «el aprendizaje a partir de experiencias», «el aprendizaje por asimilación», «el aprendizaje ligado al mundo de vida» o «la autodidaxia» constituyen nuevos temas y campos de investigación. (DOHMEN, 1996; KADE; SEITTER, 1996; KONZERTIERTE AKTION WEITERBILDUNG, 1998 apud ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 17).

O conteúdo desse duplo ponto de vista dos autores nos sugere que, ao colocar a biograficidade em análise no campo empírico, hão de ser consideradas as múltiplas condições e formas de aprendizagens (formais, não formais e informais) entrelaçadas nos processos de vida dos sujeitos, sem perder de vista a circunstância da modernidade acelerada em que elas se apoiam.

Os dois pontos de vista pressupõem uma perspectiva em que se pautam essas aprendizagens na contemporaneidade, isto é, predizem a complexidade dos cenários dessa modernidade em que elas se estabelecem, e que, não por acaso, é o mesmo onde se constroem as biografias (ou as biograficidades) dos sujeitos, a saber: a) o da transformação do significado do trabalho, b) o das mudanças ocorridas na função do saber, c) o das crescentes disfunções das instituições de formação, e d) dos desafios dirigidos aos próprios atores sociais.

Uma breve incursão nesses cenários, especificamente nas suas características (tais como apresentadas pelos autores da biograficidade), nos permitiu obter uma ideia mais clara a respeito do papel que desempenham no processo de mudança de paradigma, cujos efeitos têm corroborado para o que Field (2000, p.35) chamou de “silent explosion” (explosão silenciosa). Vejamos, portanto, na sequência, quais são os cenários em que esta explosão acontece e como Alheit e Dausien (2007) os apresentam.

- ✓ **A transformação do "trabalho" nas sociedades pós-modernas:** nesse cenário é ressaltado, pelos referidos autores, a profunda modificação dos significados do trabalho ao longo do século XX. Estas teriam ocorrido, principalmente, no âmbito do tempo de trabalho (ou seja, as pessoas estariam passando cada vez menos tempo no trabalho do que seus antepassados), da sua estrutura interna (traduzida, por exemplo, na conversão em massa de empregos do setor industrial para o setor de

serviços), e, por fim, no domínio do valor atribuído a "uma vida de trabalho" (a atividade profissional não remeteria mais a um único exercício profissional por um longo período da vida, dada a sua alternância com fases de formação e inclusive, com períodos consagrados à família). (ARTHUR; INKSON; PRINGLE, 1999 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007). Essas características, na opinião dos autores, estariam afetando não apenas as representações tradicionais do curso da vida, mas também tornando mais arriscados os projetos de vida pessoais e acarretando problemas às instituições "fornecedoras de estrutura do curso da vida" (HEINZ, 2000a, p. 5 *apud* ALHEIT; DUSIEN, 2007), especialmente, as instituições do sistema de formação. De acordo com esse quadro interpretativo a aprendizagem ao longo da vida apresenta-se, na opinião dos autores, como um instrumento de governança, inovando as políticas do "curso da vida";

- ✓ **A nova função do saber:** em torno desse cenário discursivo, os autores observam e salientam traços específicos de uma sociedade pós-industrial, nomeadamente, a "sociedade de informação" instaurada nas últimas décadas, cuja característica central é a mudança da compreensão do saber e dos mecanismos para a sua aquisição. Nela se destacam, as redes de comunicação e de interação da era da tecnologia informática, cujas regras, mais dependentes do usuário individual do que as formas dos saberes do passado – estariam ampliando e transformando a produção econômica e a cultura e, por conseguinte, definindo estruturas novas de sociedade e modificando as formas de vida dos sujeitos. Em decorrência dessas modificações, a finalidade da formação e da aprendizagem também teria se transformado, valorizando menos a transmissão de saberes (valores e competências preestabelecidas) e reconhecendo mais a importância das trocas da produção individual e da gestão organizada do saber. A aprendizagem ao longo da vida, nesse cenário, adquire centralidade por parecer apropriada (especialmente no âmbito da "aprendizagem auto-gerida") para acompanhar esse processo (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.182);
- ✓ **A disfuncionalidade das instituições de formação:** associado às discussões do cenário anterior, particularmente, ao reconhecimento das novas condições e características da sociedade contemporânea do saber, o cenário ora apresentado não nega a organização clássica dos dispositivos de ensino e de aprendizagem e as suas

concepções, mas as põem em questão (após vários estudos críticos, especialmente sobre a teoria do capital humano) por compreender que um simples prolongamento da escolaridade de base sem a transformação profunda das condições e da qualidade do processo de aprendizagem não conduz a uma mudança de perspectiva de vida (individual e coletiva). O foco na qualidade desses processos e na (re)organização dos ambientes de aprendizagens estaria na ordem do dia. Sob esse prisma, valoriza-se menos o caráter operatório do ensino e mais a situação e as condições dos aprendentes (BENTLEY, 1998 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007), além dos seus ambientes de aprendizagem não formal e informal (as famílias, o bairro, as igrejas, as associações, os sindicatos, as redes virtuais, etc.). Na prática, a questão que tem merecido resposta nesse cenário é: como o aprender pode ser aprendido? Ancorados nessas premissas, Alheit e Dausien (2007) argumentam que a transmissão de competências de base (como a leitura, a escrita, o cálculo, a utilização autônoma do computador, etc.) continua relevante às instituições educativas, mas estas devem estar ligadas a experiências concretas e a habilidades cognitivas, devem ser relacionadas a competências sociais e/ou afetivas (GIDDENS, 1998 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007). Ademais, os autores alegam que para que essas mudanças de fato aconteçam na prática educativa, ou seja, para que se proporcione aos educandos uma aprendizagem mais abrangente, que abarque todos os aspectos da vida, tais instituições devem colocar-se a si mesmas "em aprendizagem". Presume-se, com isso, que os sujeitos respondam com mais envolvimento e maior autonomia em relação aos processos de aprendizagens que devem lhes conduzir ao longo da vida. Espera-se, enfim, que a aprendizagem ao longo da vida promova uma "*the new educational order*" (FIELD, 2000, p. 133), traduzida por Alheit e Dausien (2006, p.183) como uma "revolução silenciosa" nas instituições educativas (escolas, universidades e para o conjunto dos estabelecimentos de ensino) de modo a que elas possam, efetivamente, cumprir a sua função nas sociedades contemporâneas;

- ✓ **"Individualização" e "modernização reflexiva"**: o último cenário discursivo que Alheit e Dausien (2007) apresentam para justificar a importância da aprendizagem ao longo da vida na contemporaneidade é o da individualização, isto é, dos desafios dirigidos aos próprios atores sociais no contexto da "modernidade reflexiva" em que estamos imersos. Baseando-se nas interpretações sociais de Beck (1983, 1986);

Shulze (1993) (*apud* ALHEIT E DAUSIEN, 2006) Giddens (1991) e outros, os autores da biograficidade argumentam que as exigências dirigidas aos indivíduos na segunda metade do século XX mudaram, tendo colaborado para isso os fatores econômicos, mas não somente eles, já que as transformações sociais e culturais também se mostram evidentes. Sem desconsiderar o persistente crescimento das desigualdades sociais, e, por sua vez, da força das estruturas sociais para que estas ocorram, Beck (1983, 1986), Vester (1993), e Alheit (1994) (*apud* ALHEIT E DAUSIEN, 2006) alegam que os laços entre os meios sociais e as mentalidades tradicionais têm cada vez mais se desatado. Com efeito, as pessoas estariam conduzindo as suas vidas, cada vez mais com base nas experiências da mesma geração ou do mesmo sexo, ou ainda a certa percepção da identidade étnica ou até a preferência por certos estilos de vida (ALHEIT, 1999 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006). O novo cenário estaria, portanto, colaborando, segundo os autores, para a imprevisibilidade das trajetórias de vida, dado que os sujeitos, mesmo ainda dependentes em um grau elevado das instituições, sentem-se cada vez mais pressionados a tomar decisões novas e a produzir por si mesmos a coerência e a unidade de suas vidas por meio dos recursos próprios de suas ações. Essa nova forma de ser, estar e de agir no mundo (fundamentada na perspectiva da "individualização") no contexto da "modernidade reflexiva", estaria requerendo dos sujeitos “[...] *competencias nuevas, «flexibles», que no pueden ser construidas y desarrolladas más que en procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo de la vida* (FIELD, 2000, p.58 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 21).

Em que pese o reconhecimento das tensões e ambiguidades peculiares aos quatro cenários esboçados, decorrentes das novas dinâmicas sociais, fruto de uma nova modernidade (reflexiva, tardia, desmoderna) (GIDDENS, 1997; TOURAINE, 1998; BECK, 1992, 1997), não se podem negar os muitos desdobramentos que eles impõem às políticas e às práticas educativas contemporâneas, e, particularmente, à aprendizagem na vida dos sujeitos e das sociedades.

Aliás, além de serem consideradas nesses cenários as dimensões formais, não formais e informais, as quais a aprendizagem ao longo da vida pode se desenvolver, também se evidenciou neles a dimensão subjetiva que ela contém, ou seja, demonstrou-se a compreensão de que, embora ela se estruture nas interações sociais, obedece, não em

menor medida, a uma lógica individual, que é produto da estrutura biográfica particular da experiência adquirida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Assim, as suas características e os seus desdobramentos no campo da aprendizagem ao longo da vida (em suas diferentes dimensões e modos de organização), indicam que ela representa para os sujeitos não somente:

[...] um investimento em um capital econômico e financeiro em curto prazo, mas também um investimento em um "capital social", aquele que ativamos nas nossas relações e nossas maneiras de ser com nossos próximos – família, vizinhos, colegas, conhecimentos e as pessoas que encontramos nas nossas atividades associativas e de lazer (FIELD, 2000). Nesse terreno em que ninguém está excluído e onde todos são "especialistas", somos todos "aprendentes ao longo da vida". (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 185).

Avançando nessa reflexão, Alheit e Dausien (2006) interpretam a aprendizagem ao longo da vida como uma possibilidade de equilíbrio entre as duas formas de capital nas sociedades ocidentais da nova modernidade, e, por consequência, uma alternativa “[...] a una forma nueva de «economía de la formación» o, más exactamente [...], a una ecología social del aprendizaje” (ALHEIT; KRIETZ, 2000 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 22).

Veja-se, pois, que a interpretação de Alheit e Dausien (2007) a respeito da aprendizagem ao longo da vida muito se aproxima da concepção apresentada em importantes relatórios/documentos internacionais que tratam da educação neste novo milênio, a exemplo do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Relatório Delors) publicado em 1996, em que se levantam os quatro pilares do conhecimento e da formação (aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser), da Declaração de Hamburgo, documento síntese da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) e do Marco de ação de Belém (resultantes das discussões e contribuições da VI CONFINTEA).

Em tais documentos, além de se destacarem a importância e o papel da aprendizagem ao longo da vida e dos novos processos de formação dela decorrentes para o equilíbrio dos capitais acima indicados por Alheit e Dausein (2007), reivindica-se a sua inclusão na pauta da Educação de Jovens e Adultos, ou melhor, a sua adoção para fundamentar o significado e as práticas dessa modalidade educativa, de modo a que ela possa contribuir, efetivamente, para garantir aos homens e às mulheres que dela fazem

parte não apenas a escolarização em sua forma instrumental, mas também e, principalmente, o direito de adquirirem conhecimentos, habilidades e valores necessários para exercerem e ampliarem os direitos que lhes proporcionem a capacidade de assumir o controle dos seus destinos (UNESCO, 2010, p. 07).

Em face dessa realidade, é possível afirmar que, mesmo assumindo aspectos de instrumentalização, essa perspectiva de aprendizagem pressupõe interesses emancipatórios. Aliás, foi considerando todas as noções até aqui expostas a respeito dessa perspectiva, que chegamos ao terceiro eixo temático (processo biográfico de formação: aspectos de uma fenomenologia da aprendizagem) ao longo do esboço discursivo que delineou a construção da teoria biográfica de Alheit e Dausien (2007). Na verdade, é a partir dele que passamos à exposição dos principais conceitos que envolvem a referida proposta teórica, baseados, não por acaso, nos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida, tal como interpretada pelos autores como a explicitamos.

Verificar-se-á, em um primeiro momento, que as duas perspectivas teórico-metodológicas – *biograficidade* e aprendizagem e educação ao longo da vida – se ligam mutuamente, não podendo ser diferente porque em ambas admite-se que os sujeitos, com as suas experiências vividas em contextos reais de significação e por meio das aprendizagens delas decorrentes (formais, não formais ou informais), são capazes de construir, de maneira ativa, a si mesmos e as suas realidades e, dessa maneira, passam de sujeitos passivos a criadores de cultura, protagonistas da história, capazes de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa (UNESCO, 2009).

É justamente da consideração dessas possibilidades que deriva a formulação teórica-metodológica de Alheit e Dausien (2007) traduzida na *biograficidade*. Em um primeiro passo, vale salientar que a “biografia” em si mesma, é compreendida pelos autores como “lugar” de integração dos diversos domínios das experiências vividas pelos sujeitos, inclusive aqueles que os recortes institucionais e sociais separam. A reunião/integração dessas experiências em uma figura com sentido particular é o que, na opinião dos autores, dá sentido à biografia. Ou seja, é nela onde se integra a identidade do sujeito ao processo histórico vital, onde a perspectiva do sujeito e a perspectiva do objeto, sociedade e indivíduo, são colocadas em um mesmo plano de análise para a elaboração da sua concepção teórica de biografia, assim como para a investigação biográfica (DINIZ, 2007).

Por consequência, é no âmbito das experiências, precisamente biográficas, que a aprendizagem ao longo da vida se sobressai, afigurando-se como peça fundamental para que ocorram transformações significativas tanto nas biografias das pessoas quanto no espaço social onde elas circulam. Essa característica transformadora e inovadora da aprendizagem na biografia é, na verdade, o que justifica a perspectiva da biograficidade, cujo conceito se materializa no cruzamento entre a experiência de vida acumulada pelos sujeitos e as aprendizagens que eles adquirem ao longo de suas vidas, nas várias esferas, sejam formais, não formais ou informais. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Verifica-se, portanto, que da estreita associação entre aprendizagem e biografia resulta a concepção mesma de biograficidade, traduzida na capacidade de o sujeito perlaborar a experiência de vida a partir da assimilação subjetiva das aprendizagens que lhes são possibilitadas ao longo da vida, capacidade essa que não é só dependente das estruturas, mas que agrega a possibilidade de elaboração de novas estruturas de experiências culturais e sociais. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Ao que parece, trata-se de uma perspectiva que indica a possibilidade de ser oferecida aos sujeitos, de maneira particular, uma segunda (terceira, quarta) chance para manejarem suas biografias, dando-lhes um novo significado e/ou uma nova direção. A expectativa em relação a esse paradigma é a de que contribua para analisar (no plano investigativo) e estimular (no plano interventivo) a aprendizagem biográfica dos sujeitos, ou seja, a

[...] a capacidade "autopoiética" de o sujeito organizar reflexivamente suas experiências e, assim fazendo – dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade, atribuir um sentido à história de sua vida, desenvolver capacidades de comunicação, de relação com o contexto social, de conduta da ação. (ALHEIT, 1993; ALHEIT; SAUSIE 2000a *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 192).

Para os referidos autores, trata-se de uma concepção de aprendizagem que não está desmembrada do mundo social do sujeito, já que os diferentes modos como ela ocorrem dependem tanto do desenvolvimento de comportamentos individuais específicos, diante de uma dada situação (que oferecem uma coerência pessoal às experiências), quanto das condições estruturais específicas de que o sujeito dispõe. Refere-se, enfim, a uma aprendizagem que reconhece a associação biográfica entre indivíduo e sociedade, o que implica uma “[...] *concepción del individuo estructurado por el contexto social, y a su vez, estructurador, actor, de su realidad.*” (CARDENAL DE LA NUEZ, 2006, p. 41).

A natureza multidimensional desse conceito impõe a teoria da biograficidade a dar concretude (ou a colocar em análise) à capacidade que temos de utilizar os estímulos que procedem do exterior (o contexto em que vivemos, por exemplo) para aprender e, a partir daí, (re)elaborar a nossa biografia conforme o que projetamos para ela (ALHEIT, 1990; DAUSIEN, 1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Em linhas gerais, o potencial do processo biográfico de formação traduzido no conceito de biograficidade, cujo alicerce é a concepção fenomenológica da aprendizagem ao longo da vida, particularmente, da ideia de uma aprendizagem biográfica, revela algumas tendências ao nível desse processo a serem consideradas no âmbito das formações institucionalizadas e da investigação biográfica:

a) A primeira tendência põe inicialmente em questão o “currículo” social (ou seja, os modelos de trajetórias de vida representados pela divisão tradicional das fases de preparação, atividade e repouso) que orientou historicamente os processos de formação e de aprendizagem das sociedades ocidentais (por exemplo, através da divisão tradicional dos sistemas de ensino: primário, secundário, profissional). Depois, reconhecendo a relação estreita entre esse currículo e uma parte dos processos de formação que atravessam a vida dos sujeitos (isto é, sem desconhecer a influência da “tripartição do percurso da vida” nos processos de formação), mas não se limitando a ela, dada a compreensão da coexistência de “[...] novos esquemas de percurso de vida, marcados ao mesmo tempo pela tendência à individualização e pela pluralidade dos modelos de referência [...]” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 187), os autores da biograficidade preconizam a reflexão em torno de uma tendência que considere os diferentes modos de estruturação biográfica na contemporaneidade, e, por conseguinte, o repensar da forma estritamente linear dos processos de formação e de aprendizagens institucionalizados. Eles levantam essa reflexão por entenderem que um modelo (aprendizagem curricular) ou outro (aprendizagem biográfica) de formação, condiciona os projetos de vida e experiências dos sujeitos, podendo inclusive afetar os critérios de diferenciação social (a exemplo do gênero, da etnia), já que “[...] os percursos de vida distribuem de maneira desigual as oportunidades dadas a cada um [...]” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 187-188). Na prática, isso implica levar em consideração (nos processos institucionalizados – ou não – e na investigação biográfica): 1) a (des)ordem temporal da formação e da aprendizagem no percurso de vida, representada pelas fases de retomadas (as chances de recuperar ocasiões perdidas de formação); 2) a formação contínua e a qualificação permanente (cada vez mais buscada pelos sujeitos e não mais confinadas à fase de preparação da vida ativa); e, 3) a própria

temporalidade da vida, que “obedece a uma lógica individual que religa passado, presente e futuro, frequentemente passando por cima das periodizações institucionais e dos compartimentos sociais entre os campos da vida” (Ibid, p. 189);

b) A segunda tendência do processo biográfico de formação, conforme compreendida por Alheit e Dausien (2006), segue orientações específicas das experiências vividas cotidianamente pelos sujeitos, mais precisamente, dos seus episódios de transição e de crise. Trata-se de uma tendência que não está unicamente arraigada às formas organizadas e institucionalizadas, mas aos diferentes modos como as pessoas estruturam biograficamente sua formação: 1) por meio de aprendizagens implícitas (também denominadas de saberes de fundo biográfico), que exercem influência na formação do sujeito de maneira inconsciente, no primeiro momento, sendo depois acionadas espontaneamente, por processos reflexivos; 2) através da sociabilidade da aprendizagem (dependente da comunicação e da interação com os outros); e, 3) pelo sentido pessoal conferido à aprendizagem biográfica (ou seja, a lógica individual que lhe é dada, produto de uma estrutura biográfica particular da experiência adquirida);

c) A terceira tendência imbricada no processo de formação biográfica, (traduzido na concepção de biograficidade enquanto proposta formativa e objeto de análise) confere importância à aprendizagem dos vínculos sociais. Desse ponto de vista, a estruturação biográfica delinea-se com base nas aprendizagens provindas de processos coletivos e das práticas culturais, mais precisamente, dos vínculos entre sexos e/ou da interação entre culturas e gerações (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Evidentemente que para compreender de maneira mais precisa esses processos de formação biográfica, faz-se necessário, como disseram os próprios Alheit e Dausien (2006), colocá-los em análise no campo empírico. O esboço até aqui apresentado, que correspondeu ao terceiro eixo temático acima delimitado, constituiu-se apenas uma tentativa de elucidar de maneira concisa o quadro conceitual de base da teoria biográfica em questão e de apresentar, abreviadamente, as tendências formativas que a ela se submetem. Buscou-se, na verdade, apresentar alguns fragmentos do conteúdo programático da aprendizagem ao longo da vida conforme os autores da biograficidade o colocam em análise no âmbito da sua proposição teórica.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, importa agora traçar, panoramicamente, alguns aspectos da discussão a respeito da indissociabilidade entre a biograficidade (que une experiência e aprendizagem) e os papéis de gênero (construídos e internalizados historicamente por homens e mulheres). Chegamos assim, ao quarto e último eixo temático

que privilegiamos destacar neste trabalho em torno da teoria da biograficidade. Por meio dele esboçamos, sinteticamente, como os autores vinculam o gênero às construções biográficas, e, da mesma maneira, como associam a biograficidade ao construto social de gênero. (DAUSIEN, 1996, p. 579-587).

Para esclarecer essas questões (ancoradas nos pressupostos da teoria da biograficidade), Dausien (1996) dividiu as reflexões que teceu sobre elas em três seções discursivas. Na primeira, ela discutiu as construções biográficas de gênero no contexto social imediato, que denominou de “mundo de ação concreto”. Abordou-se, nessa discussão, o caráter pendular desses contextos, afirmando-os tanto como propiciadores, como restringentes de determinados tipos de relações de gênero que se constroem. Na segunda, a autora refletiu as construções das biografias de gênero sob a ótica do sujeito, ou seja, reconhecendo o caráter individual das histórias de gênero no plano da organização biográfica. Na terceira e última seção, ela discute o que chama de movimento em espiral interdependente das construções biográficas de gênero. Nele, são identificadas, pela autora, tanto as possibilidades de transformação dos papéis e das relações de gênero, como as persistências, as inércias e a reprodução.

Inicialmente, é importante frisar que na discussão em torno dessa relação específica entre biograficidade e gênero – surge de maneira clara nos argumentos de Dausien (1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007), a compreensão de que ao (re)construir as biografias, as pessoas (re)constroem, ao mesmo tempo, sua respectiva história como mulher ou como homem (em um determinado contexto social da vida e do mundo). Na opinião da autora, isso não impede, entretanto, que os sujeitos produzam protótipos para as suas biografias de gênero. Ou seja, que produzam eles mesmos “[...] *las prescripciones del mundo de vida para las reglas «masculinas» y «femeninas» de la acción biográfica*”, inclusive com a perspectiva de mudá-las. (DAUSIEN, 1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 46). Aliás, é essa compreensão que dá sentido à expressão “biograficidade de gênero”, já que nela está implícita a ideia de que há uma força social que impõe os papéis de gênero, e, ao mesmo tempo, um potencial subjetivo capaz de estabelecer novos modos/padrões de ser (e de agir como) homem e/ou mulher.

Na tentativa de respaldar esse raciocínio, vale a pena frisar a existência de uma expressiva literatura que discute a temática das relações de gênero por diversas vertentes na contemporaneidade, como a da divisão sexual do trabalho (HIRATTA, 2007); a dos novos arranjos familiares e com eles as alterações da estrutura familiar tradicional

(MEDEIROS, 2002); a da situação das mulheres no sistema educacional (DAUSIEN, 2007); a da sexualidade e a construção de si (HEILBORN, 1999, TOURAINE, 2007), etc.

Sob o viés da biograficidade, essas e outras vertentes são, automaticamente, contempladas, já que se tratam de campos de referência fundamentais para a estruturação dos modelos de socialização de gênero que convergem na construção das biografias, modelos esses que, segundo Dausien (1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007), têm demonstrado modificações e heterogeneidade no seio das sociedades contemporâneas.

A propósito disso, sem desconsiderar a histórica dominação masculina sobre as mulheres e as suas consequências contraproducentes ainda percebidas e sentidas nos dias de hoje, nomeadamente, através das discriminações e desigualdades presentes nos mais diferentes domínios da vida, Dausien (1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 39) alega que os papéis de gênero

[...] no son de ninguna manera imperativos fijos, unilineales, que son dictados al individuo por la socialización, sino prescripciones complejas, contradictorias en ellas mismas y precisadas de interpretación, que están a disposición en cada situación concreta de acción (reconstrucción) principalmente para que tengan que ser reproducidas o modificadas.

Um exemplo claro de que os papéis de gênero nas sociedades contemporâneas são realmente mais complexos e contraditórios do que outrora, pode ser percebido ao observarmos o modelo vigente de socialização da mulher, marcado, essencialmente, pela sua diversidade, ou seja, de um lado caracterizado pelo desempenhar de papéis unicamente familiares (o cuidado com a casa, com os filhos, etc.), e de outro (sendo este cada vez mais comum), pela conciliação desses papéis com os que se vinculam à carreira profissional.

Não é por acaso que Dausien (1996 *apud* LISBOA, 2007), ao utilizar-se de paradigmas biográficos, e particularizando a situação da mulher, analisa os novos modos de divisão sexual do trabalho na contemporaneidade. O argumento que fundamenta as suas reflexões nesse sentido firma-se na seguinte pergunta: qual o peso da questão profissional (formação, profissão, carreira, condições de existência) e da questão familiar (relações, filhos, sexualidade, projeto familiar) para os planos de vida de uma mulher?

Em uma tentativa de oferecer respostas para essa questão, a autora apresentou quatro modelos de vida de mulheres: o primeiro modelo foi chamado de “Vida pela metade”, o qual decorre da opção pela família, em detrimento da profissão; o segundo ela chamou de “Vida dupla”, pois através dele as mulheres buscam, sob duras penas, a conciliação dos dois aspectos da estrutura social: família e trabalho; o terceiro modelo

denominou de “Vida descontínua”, por ser cada vez mais comum entre as mulheres ter que interromper a vida profissional para se ter um filho, ou abdicar da carreira para acompanhar um cônjuge que mudou o local de trabalho, por exemplo; e o quarto e último modelo, ela chamou de “Vida não vivida” que corresponde à vida daquelas mulheres que se sacrificam pelos outros e não conseguem conquistar sua autonomia.

Esses modelos aplicados às concretas situações das mulheres possibilitaram à autora afirmar que as trajetórias de vida das mulheres são bem mais dinâmicas e complexas do que as dos homens. Na opinião dela, os modelos de curso de vida masculinos se assemelham mais com o que se supõe uma sucessão linear de fases da vida (fase de preparação/escolarização: infância e juventude; fase de atividade/ idade ativa do trabalho: idade adulta; e fase de sossego/aposentadoria: velhice). Já, ao contrário, os modelos de trajetórias de vida femininos têm como principais marcas, na opinião da autora, os rompimentos biográficos (por exemplo, abrir mão da carreira profissional ou de um processo de escolarização para cuidar do filho recém-nascido), e a combinação de fases/experiências biográficas (trabalhar e cuidar da família, trabalhar e estudar, estudar e cuidar do filho, etc.), não sendo rara a possibilidade de que incluam em suas trajetórias, em diferentes momentos dos percursos da vida, os quatros modelos de vida apresentados acima. Para reforçar essa compreensão, lembramo-nos do que Piori (2011) argumenta a respeito da construção das identidades das mulheres na contemporaneidade:

A partir do momento que os estereótipos do feminino (mãe, esposa e dona de casa) são contestados e novos elementos como trabalho, planejamento familiar, sucesso profissional vão se configurando à imagem feminina, começa a ocorrer a crise de identidade vivenciada pelas mulheres. Entretanto, é no momento de crise que muitas identidades são reformuladas e mantidas, ou seja, pode-se ser mãe e ter uma carreira profissional, ainda que o desempenho desses papéis necessite de readaptações no processo de construção da identidade social de gênero. Pois, por mais que haja uma ruptura entre o tradicional e o moderno, por mais que velhas identidades sejam descentradas, sempre há permanências e continuidades ao forjar novas identidades. (PIORI, 2011, p. 194).

Como se observa, essas novas e diferentes identidades, e, portanto, essas novas configurações das biografias (especialmente as femininas), desenvolvidas na relação entre *biograficidad e sociabilidad*, como sustenta Dausien (1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 39), também tem contribuído para a produção de novos construtos histórico-sociais, já que as biografias são ativas, e, por sua vez, colaboram para que sejam construídas histórias de gênero individuais e não uma identidade de gênero coletiva.

Curiosamente, é considerando essa premissa que Dausien (1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007) sugere que as histórias de vida devem ser lidas inteiramente sob o aspecto da socialização, já que entende que os ambientes de um mesmo grupo de homens e de mulheres, por exemplo, pode ter uma relevância distinta para eles e, por isso, pode, igualmente, exercer um impacto diverso tanto entre os que são de gêneros diferentes, como entre as pessoas do mesmo gênero. Assim, ao passo que se reconhece o caráter social das construções biográficas de gênero, também se reforça o caráter individual das histórias de gênero no plano da organização biográfica.

É com base nessa relação dialética – indivíduo e sociedade – associada ao conceito de biograficidade, que se traduz a compreensão da autora sobre as construções biográficas de gênero, construções essas que não se reduzem ao “[...] produto final das construções coletivas e individuais, mas sim ao processo da construção, ou seja, a produção e reprodução em si” (DAUSIEN, 1996, p. 04 *apud* LISBOA, 2007, p. 03). A despeito dessa constatação, vale salientar que a autora esclarece que não se trata de uma simples associação. Nas suas palavras,

*No se trata sólo de la dialéctica de la estructura social y la estructura del sujeto, sino que se trata del «principio generativo» de su conexión: el potencial de construcción de realidad de lo biográfico. Con ello la relación social de género también es vinculada de nuevo a los individuos actuantes. La «constructividad» [Konstruiertheit] social y biográfica de las diferencias de género resulta accesible desde el principio. En tanto que los individuos se orientan en conexión con sus experiencias a las prescripciones del mundo de vida de las «biografías femeninas» y de las «biografías masculinas», (re)producen estas al mismo tiempo. (DAUSIEN, 1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 46).*

Para exemplificar esse potencial da biograficidade de gênero, a autora supracitada nos insinua a reflexão sobre as biografias das mulheres, nas quais se verifica que autonomia (individual) e vinculação (social) não têm que ser opostas. Por exemplo, em certos momentos da vida elas podem estar dependentes das estruturas de poder (através do trabalho ou de outras múltiplas maneiras), mas, ao mesmo tempo, independentes das relações (as conjugais, por exemplo) ou dos vínculos sociais (familiares, contextuais) que representem obstáculos para os caminhos que desejam percorrer.

Em linhas gerais, pode-se dizer, sob o crivo da biograficidade, que a biografia de gênero é resultante da relação em espiral “[...] *entre la estructura social (entornos de acción) y la estructura individual (construcción biográfica)*” (DAUSIEN, 1996 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 47), e como tal, retorna de alguma forma sobre si mesma,

chegando sempre a um novo ponto de partida. Evidentemente, para compreender melhor essa perspectiva teórica atrelada à discussão das relações de gênero, faz-se necessário uma aproximação efetiva de experiências concretas vividas pelos sujeitos (homens e mulheres) nas suas cotidianidades, de modo a que se possa – como sugere a autora –, respondermos de maneira nova a velhas questões em torno desse debate. O capítulo seguinte representa uma tentativa de alcançar esse objetivo.

A propósito, chegando ao fim do quarto capítulo desta tese, onde traçamos um panorama geral das características que compõem a teoria da biograficidade, importa, por último, ressaltar a pertinência da nossa apropriação e da apresentação de boa parte delas mesmo que resumidamente, pois isso se afigurou fundamental para que, em seguida, mergulhássemos na análise das biografias das mulheres que fizeram parte deste estudo, ou seja, da análise do acúmulo de experiências vividas (e não vividas), em seus mundos de ação concretos, e do sentido particular (subjetivo) que elas ofereceram a essas experiências a partir das aprendizagens biográficas adquiridas antes, durante e depois de saírem da prisão.

É a respeito dessas questões, traduzidas na relação entre os aspectos envolvidos nessa perspectiva teórica apresentada e as experiências, aprendizagens e perspectivas de vida concretas de reincidentes e egressas do sistema prisional, que versaremos no capítulo que se segue.

5 BIOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS DE REICIDENTES EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL PARAIBANO

Neste capítulo, mergulhamos em reflexões sobre as biografias das mulheres reincidentes e egressas do sistema penitenciário paraibano. Procuramos analisar em suas narrativas o acúmulo das experiências vividas (e não vividas) em seus mundos de ação concretos (em particular, nos seus mundos de vida antes, durante e após a saída da prisão) e o sentido particular (subjetivo) que elas ofereceram a essas experiências, a partir das aprendizagens biográficas adquiridas.

Vale salientar que, não obstante o espaço-tempo principal de análise das biografias dessas mulheres seja o prisional e o pós-prisional, não desconsideramos as experiências e aprendizagens anteriores (pré-prisionais), nessa interpretação, por dois motivos básicos. O primeiro porque, ao nível metodológico, optamos trabalhar com o modelo de história de vida completa, tal como já explicamos anteriormente; e o segundo porque entendemos que as fronteiras materiais da prisão, embora delimitem um quadro temporário de vida e de relações sociais específico, com dinâmicas próprias (CUNHA, 2002), não anulam por completo os referenciais de vida anteriores à experiência prisional, com os quais as pessoas presas (particularmente, as mulheres) se baseiam para estruturar as suas biografias enquanto cumprem a pena e depois de cumpri-la.

Sendo assim, a fase anterior à prisão teve a sua pertinência neste estudo. As reflexões sobre ela configuram a primeira seção deste capítulo, na qual apresentamos, de maneira particular, o retrato biográfico pré-prisional de cada entrevistada, baseando-se em experiências vividas (ou não vividas) nas esferas da família, da comunidade/bairro de residência, das amizades, do lazer/entretenimento, da religião, do trabalho, da escola/educação, da profissionalização e das relações amorosas/afetivas, precisamente, as que indicaram mais representatividade no âmbito de suas narrativas.

Posterior à exposição desses retratos, apresentamos, na seção seguinte, a análise das experiências prisionais e pós-prisionais das mulheres estudadas, mais exatamente, das aprendizagens que lhes são resultantes, e que, sem desconsiderar as referências dos campos de vida da fase anterior, colaboraram para a emolduração das suas biografias de vida, e, particularmente, das suas biografias de aprendizagens.

Com efeito, saliente-se que analisamos as experiências e aprendizagens prisionais (de possíveis repercussões na fase pós-prisional) baseando-nos em dois pontos de vista:

- a) O primeiro considera o caráter totalizante da prisão, tal como defendido por Goffman (2001). Em comunhão com essa perspectiva, analisamos as aprendizagens que no discurso das mulheres aparecem como decorrentes, sobretudo, dos efeitos da prisionização e da cultura prisional, tais como abordados por Clemmer (1940) e Sykes (1958) e reapropriados por Thompson (1993) e outros quando refletem a contradição entre adaptação à vida prisional e readaptação à vida em sociedade;
- b) O segundo compreende a prisão como um espaço-tempo de intervalo na vida dos indivíduos presos, um parêntese em seus percursos (CUNHA, 1994) que reflete “[...] configurações culturais mais vastas e não apenas um produto direto de condições internas, inerentes à reclusão” (CUNHA, 1991, p. 22). Com base nesse ponto de vista, analisam-se as aprendizagens prisionais provenientes de tais configurações, e, que, por sua vez, não resultam unicamente das características da cultura prisional (ou prisionização), mas também, e, sobretudo, das diferentes dimensões da vida, que permanecem como parâmetros para os/as reclusos/as, ainda que sob as lentes da prisão.

Em paralelo a essas reflexões, colocamos em discussão as biografias de aprendizagens pós-prisionais do mesmo grupo de entrevistadas. Com este propósito, analisamos os sentidos atribuídos por essas mulheres às experiências e aprendizagens prisionais (considerando o segundo ponto de vista anteriormente apresentado), verificando os seus reflexos na estruturação das biografias no período do pós-encarceramento. Procurando perceber as conexões, rupturas, continuidades e/ou descontinuidades entre as experiências e aprendizagens (na vertente ao longo da vida) dessas duas fases (prisional e pós-prisional), nossa intenção foi compreender melhor as biografias de aprendizagens que resultam na reinserção social e/ou na reincidência prisional.

De forma geral, e em síntese, podemos dizer que o grupo de entrevistadas, mesmo apresentando, à primeira vista, características muito semelhantes do ponto de vista das vivências sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas, algumas diferenças nesses e em outros aspectos foram por nós observadas, de maneira concreta, através das narrativas. Estas permitiram a verificação das ações das mulheres dentro de construções biográficas, justificadas, de um lado, pelo contexto social e, por sua vez, pela consideração da dimensão da sociabilidade da aprendizagem biográfica, cujos processos reflexivos não

se desenvolvem “[...] solamente de manera interna al individuo, sino que dependen de la comunicación y de la interacción con otros o, [...] de la relación con un contexto social” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 28), e, de outro, pela subjetividade humana, que, mesmo materializada na realidade vivenciada e estruturada nas interações sociais, obedece “[...] a una «lógica individual», que es el producto de la estructura biográfica particular de la experiencia adquirida” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 28), favorecendo assim a aquisição de novas experiências na relação com o mundo, com as demais pessoas e com ele mesmo.

5.1 RETRATOS BIOGRÁFICOS DE REINCENTES E EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARAIBANO: A VIDA ANTES DA PRISÃO

Antes de iniciarmos a descrição dos retratos biográficos das mulheres deste estudo vale a pena lembrar que para preservar as suas identidades, substituímos os seus nomes verdadeiros por pseudônimos, escolhidos aleatoriamente entre os nomes de mulheres indígenas. Feita essa ressalva, lembramos ainda que o que apresentamos nesta seção são apenas fragmentos de suas biografias, extraídos de suas próprias narrativas, em uma tentativa de aproximar o leitor da realidade das encarceradas nos seus mundos de vida e nas suas subjetividades.

5.1.1 Retrato biográfico pré-prisional de Iara

Iara é a filha do meio entre três irmãos. Ela compõe o grupo das nossas egressas entrevistadas. Tem 36 anos, é casada e até bem pouco tempo tinha três filhas, mas uma delas faleceu recentemente por insuficiência renal crônica. Suas duas outras filhas (uma de 16 e a outra de 19 anos) são casadas e, portanto, não moram mais na mesma residência da mãe, como viviam antes de ela ter sido presa.

Quanto à experiência familiar de Iara na infância e adolescência, ela conta que não foi muito boa. Acredita que por ser a filha do meio não recebeu o mesmo carinho da mãe tal como esta concedia ao irmão mais velho e a mais nova, tendo sido por isso que adquiriu uma afinidade maior com o seu pai, de quem disse ter gostado sempre mais e expressado maior carinho. Uma das coisas que a mãe a obrigava cotidianamente, mas não o fazia igualmente com os seus irmãos, era a fazer a tarefa doméstica (lavar louça, arrumar a casa, cuidar dos irmãos, etc.). Isso a teria deixado rebelde e levado a resistir o cumprimento de

tais obrigações, resistência que se traduzia na saída diária de casa para as ruas como fuga (dos afazeres domésticos) e que a levou muitas vezes a apanhar dos seus pais, deixando-a, por sua vez, revoltada.

Convém registrar que Iara é natural de João Pessoa e morou boa parte da sua vida no bairro de Mandacaru⁸⁶, lugar em que não vive mais atualmente por considerar a necessidade de mudar as relações de convivência ao sair-se de uma prisão. Ela é filha de pais separados, ambos comerciantes ambulantes, sendo que sua mãe trabalha no mesmo ramo até os dias de hoje vendendo pamonhas. Sobre o pai, Iara não deu detalhes sobre o seu estado atual quanto à profissão, o que se sabe, entretanto, é que ela sempre foi mais ligada a ele do que à sua mãe.

A propósito, apesar de referir-se a si mesma como rebelde, dadas as circunstâncias familiares que relatou, Iara demonstra, em sua narrativa, uma personalidade favorável à boa convivência. Ela conta que, na comunidade onde vivera boa parte da sua infância e adolescência, dava-se bem com todos, principalmente com as pessoas mais velhas, sem apresentar qualquer caso de desavença com vizinhos ou outras pessoas do bairro. Na opinião dela, isso se deve ao fato de nunca ter gostado de “estar na casa dos outros”, pois acredita que com isso daria margem a fofocas e confusões desnecessárias.

Essa característica pessoal contraída, sobreposta ao contexto da comunidade de residência, também foi observada, na sua narrativa, ao nível das amizades. A esse respeito, ela conta que nunca foi uma pessoa de estabelecer laços fortes de amizade, pela dificuldade que tem de confiar nas pessoas. Por isso comenta: “Eu nunca tive muita amizade, amizade assim de tá muito junto assim, ao lado... eu nunca tive não! Nunca gostei não, nunca tive amizade forte não!”. Associada a essa questão, ela conta que entre as suas preferências de lazer e/ou de entretenimento/divertimento, a praia e a boate foram sempre as principais, mas fez questão de lembrar que pela dificuldade de fazer amizades, frequentava quase sempre sozinha esses lugares. Isso só teria mudado depois de ter sido mãe (com 15 anos de idade), uma vez que passara, com o tempo, a frequentar mais a praia na companhia das filhas.

Para mais, no âmbito religioso, Iara conta que frequentava com assiduidade os cultos da Igreja Evangélica Batista. No entanto, ela alega que em determinada fase da sua

⁸⁶ O referido bairro localiza-se na região norte da cidade. Em um estudo sobre o padrão da distribuição espacial das mortes violentas provocadas por homicídios na cidade de João Pessoa entre os anos de 2001 a 2010 mostrou-se que o bairro de Mandacaru está entre os que registram os maiores risco de homicídios da cidade. No estudo ele emergiu como um bairro que apresentava risco relativo superior ao risco de João Pessoa, tendo atingido em 2006 um risco relativo 3 vezes superior ao risco da cidade. (FREITAS; SILVA; MORAES, 2011).

vida (não explicitando qual) teria se desviado da religião e, conseqüentemente, se envolvido no “caminho errado”. Antes de chegar a esse ponto, que desembocou no seu direcionamento à prisão (cuja experiência falamos um pouco mais adiante), vale a pena frisar o que Iara conta, em sua narração, sobre as suas experiências de trabalho antes de cometer ações delituosas.

Antes de chegar à prisão, em que você trabalhava?⁸⁷ *Antes de eu ser presa eu trabalhava com reciclagem: papelão, papel, plástico, de tudo. Tudo que era reciclagem eu trabalhava! (...). Além da reciclagem, trabalhou em alguma outra coisa? Eu trabalhava na casa dos outros fazendo faxina, diarista. Ai nos dias que eu era diarista eu não ia catar reciclagem. Você separava um dia para cada coisa? Era. Mas eu catava reciclagem sempre! Dava uns 60 reais por semana. E como diarista? 20 reais, 25 por faxina.*

Com efeito, aos poucos conseguimos observar os condicionantes contextuais da estruturação biográfica de Iara. É justamente nesse ensejo que observamos também a ligação precária da referida egressa a processos de formação/educação institucionalizados, como a escola. Em sua narrativa, ela conta que nunca gostou de frequentá-la e que sempre lhe faltou paciência em apreender os conteúdos que esta lhes apresentava. Apesar disso, cursou, antes da prisão, até a 5.^a série do Ensino Fundamental, impulsionada mais pelo interesse na merenda que o contexto oferecia do que pelas aprendizagens nele oferecidas.

Assim, por motivos que não convém aqui levantar, mas que supostamente tem a ver com a adoção de concepções e práticas de educação bancárias, tal como as entendia Freire (2005), a escola frequentada por essa egressa não representou para ela uma chance de desvio do caminho que lhe levou à prática delituosa, e, que posteriormente, lhe conduziu ao aprisionamento. Não sem razão, ao lado dessa premissa, também não pode ser desconsiderado o condicionamento subjetivo implícito nessa questão, dado que, mesmo nesse formato tradicional de escola, outros sujeitos, apropriando-se de aprendizagens proporcionadas nesse ambiente, garantem, minimamente, a ampliação dos seus espaços de sociabilidade e do seu campo de possibilidades objetivas, o que, não por acaso, é fundamental para que optem por outros caminhos não ligados ao crime.

Acrescente-se à reflexão sobre esse ensejo, o fato de também não se identificar na narrativa biográfica de Iara experiências sólidas na área da profissionalização. Ao tratar desse assunto, ela relata já ter iniciado uma formação na área de costura, mas que desistiu

⁸⁷ Vale registrar que na apresentação dos fragmentos de falas das entrevistadas, as perguntas feitas pela pesquisadora aparecerão sempre em negrito.

do referido curso no terceiro dia por falta de paciência. Ainda que a sua profissão atualmente seja a de costureira, ela alega que aprendeu a profissão por ser muito curiosa, e assim, teria aprendido porque “*ficava olhando os outros fazer*”. Tal fato nos remete às reflexões de Alheit e Dausien (2007) sobre a aprendizagem ao longo da vida, de modo especial, quando abordam as novas estruturas de sociedade, e, ao lado delas, a tendência à transformação e à ampliação das novas formas de saber, dependentes cada vez mais do sujeito individual.

Na continuidade, registramos um aspecto fundamental da estruturação biográfica de Iara. Referimo-nos, pois, às suas experiências amorosas pré-prisionais. Sobre isso, vale lembrar as habituais associações que são feitas na literatura entre as experiências conjugais e as práticas delituosas de mulheres. No caso específico dessa egressa, não se percebe, pelo menos no âmbito da sua narrativa, a associação direta entre o crime pelo qual foi presa e os seus relacionamentos amorosos. Nas suas palavras, a ação criminosa teria decorrido da sua própria decisão, revelando, por sua vez, o caráter individual das construções biográficas de gênero (DAUSIEN, 2007). Para ilustrar, vejamos o que disse a referida egressa a esse respeito:

Você acha que o que te levou à prisão tem alguma coisa a ver com a tua história de vida? *Eu me envolvi com o tráfico porque eu quis mesmo, não foi influência de ninguém, foi a historinha minha mesmo de querer ganhar mais! Como diz, a gente cresce o olho. [...] Eu quis entrar no tráfico querendo ser a poderosa! [...] Foi só porque eu queria ser a gostosa mesmo, a poderosa! É igual a fama! A gente tá no auge, se sente bem, se sente a poderosa né? Quando a gente se envolve com o tráfico a gente se sente “A MULHER!”*

Portanto, embora não se possa negligenciar o fato de essa egressa ter revelado, em sua narrativa, a experiência amorosa que vivera com um presidiário cerca de dois anos depois da separação do pai das suas filhas, entendemos que não se deve reproduzir estereótipos de gênero, que eliminam a hipótese da agencialidade feminina na esfera da ação delituosa, e que conceituam as mulheres como isentas de propensão ao crime. (MATOS, 2006; GRANJA; CUNHA; MACHADO, 2012).

Em face disso e do registro das experiências vividas nas demais esferas da vida até aqui descritas, depreendemos que a entrada de Iara na prisão, motivada pelo tráfico de drogas, decorreu de um conjunto de circunstâncias sociais (familiares, laborativas, formativas, etc.) e subjetivas (as decisões particulares). Embora a opção pelo crime seja entendida pela própria egressa como uma alternativa abraçada subjetivamente para adquirir

poder e dinheiro, não se pode esquecer que a busca pelo alcance desses objetivos, por caminhos delituosos, sinaliza uma suposta tentativa de adequar-se às prerrogativas da lógica do capitalismo excludente. Com efeito, isso nos permite enxergar a correlação de forças entre as estruturas sociais e as decisões individuais no âmbito da construção da biografia de Iara.

5.1.2 Retrato biográfico pré-prisional de Maiara

Maiara é uma mulher extrovertida e sorridente. Durante a sua narrativa o sorriso espontâneo esteve o tempo todo em seu rosto, até mesmo quando o assunto era propício para expressões de tristeza. Ela tem 33 anos e, mesmo tendo se declarado solteira, também registrou que vive atualmente com o companheiro que conhecera pouco tempo depois de entrar no regime semiaberto, fase do cumprimento da pena que chamamos de pré-liberdade. Mesmo não sendo ele o pai dos seus dois filhos adolescentes, ela conta que ele teria exercido um papel crucial para a sua reintegração na sociedade e que o mesmo é muito querido por toda a sua família.

Por falar nisso, convém registrar que a família é uma esfera muito representativa na trajetória biográfica de Maiara, tanto do ponto de vista positivo como do negativo. Assim, dizemos porque, conforme sua narrativa, sua infância fora muito turbulenta. Sua mãe teria lhe abandonado (e também a seus irmãos) quando tinha apenas seis anos de idade e, diante disso, o seu pai, a quem demonstra um profundo carinho, respeito e amor, passou a assumir a partir dali, o duplo papel de pai e de mãe. Assim é que, mesmo experimentando, como criança, o desgosto provocado pelo abandono da mãe, ainda não foi esse o motivo principal da turbulência vivida na infância a que se referiu essa egressa. Apesar de esse desgosto ter sido a causa primeira de tal turbulência, ela só começou de verdade, ou com mais intensidade, quando o seu pai conheceu a mulher com quem passou a se relacionar e, posteriormente, a morar junto, ou seja, quando a trouxe para o convívio junto aos seus filhos. Maiara conta, portanto, que “o inferno começou aí!” (declarou isso sorrindo).

O fato de a madrasta lhe bater muito e também nos seus irmãos e, além disso, de lhes fazer de empregados e de escravos, usando as palavras de Maiara, teria colaborado para que fosse alimentado nela certo sentimento de revolta. Isso até a levou, na adolescência, a fugir várias vezes de casa, muito embora seu pai sempre lhe procurasse e lhe trouxesse de volta.

Ele ia atrás de mim, aí eu dizia que eu não queria ir, que eu queria minha mãe, queria minha mãe! “Não minha filha, vamos pra casa!” Mas nunca me bateu meu pai, muito carinhoso comigo. Sempre querendo o melhor pra a gente, entendeu? Só que ela [a madrasta] não queria isso! Ela não queria isso. Eu acho que ela tinha ciúme do meu pai com a gente, [...].

Natural de Santa Rita-PB, a referida egressa, salvo no “intervalo” da prisão, sempre vivera em Tibiri, um dos principais bairros desse município que por ela foi retratado como um lugar tranquilo, onde brincou muito em sua infância, apesar das turbulências vividas nessa fase. Aliás, Maiara conta que nesse bairro fez muitos amigos. Sobre estes ela relatou:

[...] eram umas amizades sadias, porque não me levaram pra outros cantos assim... como o que eu fui, pra onde eu fui [refere-se à prisão]. Não era nada de droga. Era só assim... brincadeira sadia de tomar uma cervejinha, brincar, dançar, essas coisas... nada que pudesse me levar a um presídio, tá entendendo?

No seu discurso, notamos que ela procurava sempre refutar hipóteses que associasse a sua experiência de vida em família, no bairro e nas suas relações de amizades às supostas motivações que lhe teriam conduzido à prática delituosa e, depois, à prisão. Também se percebe através dele, que o seu lazer/divertimento, em determinada fase da sua vida, estava diretamente ligado ao relacionamento entre amigos, ainda que ela conte que só passou a se divertir com eles, de verdade, depois de terminado o seu casamento. Assim justifica de um lado, dizendo que na sua infância e adolescência seu pai só a deixava sair em sua companhia ou na de alguém mais velho, e de outro, informando que enquanto estava casada, por desinteresse do marido, quase não saía de casa para qualquer lazer ou divertimentos. Daí porque alegou que ao se separar se sentiu como um “passarinho livre”.

Depois [que me separei] eu ainda passei mais dois anos solteira, só curtindo, como eu te falei, saía muito. Aí eu comecei a sair mesmo, passava dias fora. O que eu não fazia antes, eu fiz nesse momento aí, entendeu? Tipo assim... eu me senti um passarinho livre.

Curiosamente, nessa fase em que se sentia verdadeiramente livre e que desfrutava dessa liberdade, ela disse ter conhecido um rapaz por quem se apaixonou repentinamente. Assim, ao contrário de Iara, Maiara conta que dessa paixão resultou o seu encarceramento. Em sua narrativa, ela não desassociou a prática delituosa que cometera do relacionamento amoroso com esse rapaz que conhecera em uma festa do bairro e com quem passou a viver

maritalmente, afastando-se, por isso, do convívio com os seus amigos e familiares, inclusive dos seus filhos.

[...] os meus amigos já sabiam aí já começaram a se afastar. Aí “Não dá certo! É melhor tu sair disso! Não dá certo!”, mas eu já tava louca né? [Eles diziam] “Essa pessoa não é pra tu! Tu sabe que ele é casado, ele é envolvido com coisa errada!”. Eu já tava cega eu acho. “Não, é não, é não!”. Mas foi dito e certo! Aí eu fui parar naquele inferno!

Maiara conta essa experiência amorosa como se narrasse uma espécie de “acidente de percurso” em sua vida, principalmente considerando que antes dessa experiência, mesmo com toda turbulência vivida no âmbito das relações familiares (abandono da mãe, péssima relação com a madrasta), nada tão intenso e gravemente semelhante teria vivido, e de uma maneira a provocar consequências contraproducentes (a começar pelo afastamento da família, e o abandono dos filhos, seguindo-se com a sua aproximação do mundo do crime e por sua vez, com a vivência na prisão).

Ao contrário, ao narrar suas experiências em esferas da vida como a religião, o trabalho e a escola, ela conta ter sido sempre uma pessoa equilibrada e esforçada. Referindo-se, por exemplo, ao seu equilíbrio pessoal como decorrente da sua vida religiosa ela conta:

Eu era evangélica, [...] eu cantava no coral da igreja, eu era assim, bem dona de casa mesmo sabe? Bem mulher, bem mulher! Bem assim... da casa pra o trabalho, do trabalho pra igreja, sempre assim... cuidava muito dos meus filhos. Mas quando... acontece essas coisas a gente não sabe nem porque aconteceu.

Observa-se que está subtendida, no discurso de Maiara, a compreensão do ser mulher arraigada aos ditames estereotipados de gênero que por muito tempo perdurou, ou que ainda perdura, no imaginário social. Isso, no entanto, contrastou-se com as suas experiências em vários campos da vida, principalmente no amoroso, embora não somente nele. No campo formativo, por exemplo, Maiara narra que foi uma boa aluna na escola e que sempre gostou de estudar: “[...] eu sempre passei de ano por média, eu nunca fui reprovada, sempre gostei de estudar, sempre mesmo!”. Assim, vale lembrar que ao chegar à prisão, ao contrário da maioria das detentas, ela já havia completado o Ensino Médio.

No que diz respeito à sua ligação com o mundo do trabalho, ela conta que antes da prisão vivera uma diversidade de experiências. Relatou, por exemplo, que já trabalhou

como cuidadora de idosos, babá, empregada doméstica, secretária e monitora de escola, vendedora de roupas e garçom de bar.

Aparece, então, de maneira muito clara, no itinerário biográfico de Maiara, o reflexo das suas experiências formativas e trabalhistas anteriores (consideradas por ela como experiências bem-sucedidas), nas suas experiências atuais, vividas no processo de reintegração social, como se verá mais adiante. A esse respeito ela alega:

Tudo o que eu sei hoje foi por causa das minhas experiências né? Muito assim... até esse projeto que eu tô aqui... de trabalhar no gabinete do secretário, já veio da escola, que eu já tenho mais ou menos a noção do que é um relatório, um negócio, protocolar um documento, essas coisas. Aí eu já venho disso aí.

Sem ainda colocar em discussão a sua fase pós-prisional, percebe-se de antemão, alguns sinais do que Cunha (1994, 2002, 2008) discute a respeito da transposição, pelos/as reclusos/as, das fronteiras físicas que a prisão enseja. A propósito, e para concluir a apresentação do retrato biográfico pré-prisional de Maiara, é importante sublinhar que o delito que a levou à prisão também foi, como no caso anterior, o tráfico de drogas. Sofrendo a influência do companheiro, como já aqui abordamos, ela foi apanhada pela polícia em uma das viagens que fizera com ele para buscar “mercadoria”. Em sua narrativa a esse respeito, como se pode ver a seguir, de um lado, sobressai-se a ótica do sujeito de que fala Dausien (2007), na construção da biografia de gênero e, de outro, a força social que impõe a reprodução dos papéis de gênero e que, historicamente, colocou a mulher sob a dependência ou dominação dos homens.

Eu era uma pessoa que se você chegar no meu bairro e perguntar ninguém diz que eu fui presa, ninguém acredita. É sério! Ninguém acredita que eu fui presa. Se você for eles dizem: “Não, é mentira! Essa menina não foi presa não”. Se eu tivesse de ser presa pelo meu comportamento, pelo meu perfil lá no meu bairro eu não ia ser nunca, entendeu? Mas assim, você se envolve e se envolve profundamente, aí pronto, aí você acaba sendo cúmplice daquilo entendeu? Eu não traficava, mas eu tava perto dele, então é a mesma coisa.

5.1.3 Retrato biográfico pré-prisional de Iracema

Iracema tem 44 anos e uma história de vida marcada pela marginalização social. Nasceu em Natal-RN, mas veio morar em Patos, na Paraíba, desde criança, onde vivera boa parte das suas principais experiências biográficas. Na esfera familiar, por exemplo, ela

narra experiências comoventes. Sem qualquer referência paterna, uma vez que o seu pai morreu muito cedo, ela conta que a sua mãe nunca lhe deu carinho. Aliás, de acordo com Iracema, sua mãe era “uma pessoa muito do mundo” e, além do mais, “muito estúpida”. Proprietária de uma casa de prostituição, ela teria lhe forçado a se prostituir desde a adolescência, como forma de obter benefícios financeiros. Antes disso, contudo, Iracema conta que sua mãe doou seus irmãos a outras famílias quando eram bem crianças e, embora também tenha tentado lhe doar por três vezes, as famílias a quem ela lhe entregou, pouco tempo depois lhe devolveram. Assim, Iracema não conhece os seus irmãos até os dias de hoje.

Sobre o tempo que convivera com a sua mãe, especificamente, até os 17 anos, quando esta faleceu, Iracema quase não tem boas lembranças. Veja-se, no depoimento abaixo, o que ela se recordou, ou preferiu abordar na narrativa, ao falar sobre a sua convivência com a mãe.

Minha mãe pegou... me amarrou uma vez assim... em dois armadores pra um rapaz me usar, aí o rapaz foi e olhou e disse: “Não, eu não vou fazer isso não porque eu tenho filho, não vou fazer isso!”. Então, minha mãe me maltratou muito, judiou muito comigo. Olhe isso aqui foi tudo ela (mostrou marcas no corpo). Minha cabeça lascada? Ela. Não foi o povo da rua não, foi minha mãe.

Muito embora ela conte, com certo tom de respeito, que fora sua mãe quem lhe ensinou os afazeres domésticos, tendo sido isso muito importante para Iracema em fases posteriores de sua vida, na maior parte da sua narrativa refere-se à mesma com tom de ressentimento. Para mais, Iracema também demonstra descontentamento por sua mãe nunca ter lhe incentivado a estudar. A respeito disso, ela comenta: “Eu tentei, cheguei [a ir pra escola], mas aí eu não continuei não. Ela botava eu pra estudar, mas depois tirava, não sabe? Ela mesmo era quem tirava.”. Como consequência disso, Iracema até hoje não é alfabetizada.

Após o falecimento de sua mãe, no começo da juventude, Iracema conta que passou a viver e a trabalhar em casas de prostituição por algum tempo, embora depois tenha passado a viver mais nas ruas da cidade, já que, como ela mesma disse, não gostava de se prostituir.

Uma menina me trouxe pra cá [pra João Pessoa] pra um bar, mas só que eu não me dei pra isso [prostituição], fui trabalhar na cozinha, fiquei trabalhando de piniqueira na cozinha porque eu não dava pra salão (que significa se prostituir). [...]. Morava dentro das boates. Mas eu era muito arengueira, ninguém me queria não, dentro do bar não! (risos). (...), quase ninguém me queria nas boates não.... porque eu brigava demais, era arengueira, não podia beber! Quando eu bebia era o fim. Aí pronto!

Como se observa, por ter um temperamento muito forte, Iracema acabou sendo expulsa dessas casas por diversas vezes e, por sua vez, foi aos poucos ganhando as ruas, dando início à sua trajetória na delinquência.

[...] mãe morreu né, aí fiquei sozinha e Deus né? No meio do mundo por aí eu apanhei muito! [...]. Eu era besta demais, cada um que chegava dava uma tapa. Aí eu fui crescendo com aquilo ali. Aí resumindo, eu passei a minha vida assim [...]. Aí me virei a cabeça, comecei cortar uma aqui, cortava outra ali, fiquei parecendo o zorro, a zorra né? (risos).

Para mais, Iracema conta que não teve oportunidades de lazer ou de divertimentos na sua juventude e que suas amizades eram aquelas mesmas com quem convivia nas boates onde trabalhou e nas ruas. Ao que parece, essa fase da sua vida resumiu-se a uma constante luta pela sobrevivência, ainda que a sua própria maneira. Sobre isso ela argumenta:

Minha juventude não foi muito boa não viu? Pra mim não foi não, porque foi no meio do mundo né? Na mão de um, na mão de outro, né? Um usa, o outro usa, um dia a pessoa tem, no outro dia não tem, outro dia come, outro dia não come, assim. Mas sempre, graças a Deus eu fazia amizades e arrumava alguma coisa.

Não podemos esquecer-nos de frisar que Iracema, depois de pouco tempo da morte da sua mãe, conheceu, em uma das casas de prostituição em que morou, o companheiro com quem convivera cerca de 20 anos da sua vida e com quem teve uma filha. Não por acaso, foi com ele que ela iniciou a construção da sua trajetória de vida delituosa. As suas palavras são ilustrativas a esse respeito: “Quando não era na rua era na cadeia, quando não era na cadeia era na rua, todos dois. Era eu e ele. E a menina se cresceu assim, né, a minha filha, [...]”.

Nesse contexto, não raras vezes Iracema foi presa por lesão corporal, uma vez que brigava muito nos lugares por onde passava. Em função disso, boa parte da sua vida também foi vivida dentro de cadeias e prisões, como ela mesma narra:

*Então é aquele ditado, eu sou uma pessoa muito sofrida, tá entendendo? Eu entrava na cadeia, saía, entrava, saía. Já fui presa em Caicó, Piancó, Sousa, Cajazeiras e Pombal. Só não me aceitaram em Campina Grande, na porta, logo na porta. **Por quê?** Porque eu era muito danada. [...]. Tudo o que fizesse comigo era briga. Era só cortar os outros, tá brigando, discutindo. Pronto, não tinha mais amor à vida mais não! Virei “banda voou!” Aí vieram jogar eu aqui, vieram jogar eu aqui [em João Pessoa].*

Diante dessa realidade biográfica, não resistimos e interrompemos Iracema no momento da sua narrativa para questioná-la se em algum momento da sua vida ela teria recorrido à religião, como ajuda para enfrentar os seus dilemas cotidianos, no que ela responde: “Não, não, não. Mas eu creio, tá entendendo? Nem me lembrava! A pessoa quando vive no meio do mundo não lembra disso não. Lembra de jeito nenhum!”.

No âmbito da sua narrativa, surgiu ainda a oportunidade de colocar em reflexão a possível correspondência entre tais dilemas e a “opção” pela delinquência. A esse respeito, Iracema primeiramente argumentou que a sua trajetória delituosa não teria sido construída sob a influência de circunstâncias sociais. Em outro momento, porém, contradisse o referido argumento, revelando, de maneira implícita, a força dos condicionantes sociais no plano da estruturação biográfica.

Assim, o povo diz que tem, mas às vezes não tem não. É porque às vezes a pessoa quando... assim, quando tá só no mundo, né? Que a mãe despreza... aí a pessoa vai conhecendo outras pessoas, outro mundo. [...]. Aí já conhece outras pessoas, outras conversas e aí por diante. Aí pronto, aí vai rodando! É que nem uma roda gigante, vai rodando! Todo dia não é uma coisa diferente que você vê na sua vida? Não é verdade? Pois pronto!

Para além dos condicionantes sociais, sobressaiu-se também na construção da biografia pré-prisional de Iracema a força das relações de gênero. Isso foi possível de observar em várias ocasiões da vida explicitadas em sua narrativa (como, por exemplo, no âmbito do trabalho que realizou em casas de prostituição), mas, sobretudo, no seu relacionamento amoroso.

Assim é que, embora no decorrer da sua trajetória de vida as ações delituosas que cometera e que lhe conduziu diversas vezes à prisão tenham decorrido de circunstâncias sociais concretas, ou seja, das diversas situações de marginalidade que vivera (a exemplo da precária relação com a mãe, da sua vida nas ruas, do trabalho como prostituta e das várias experiências carcerárias que tivera), o motivo do seu último aprisionamento, ainda que não totalmente desassociado dessas circunstâncias, sofrera influência mais direta da

relação de gênero com o seu companheiro, conforme ela mesma declarou: “[Foi] Por causa do meu ex-marido. Ele vendia, então eu entrei no meio”. Cabe por fim reafirmar, que a trajetória biográfica de Iracema se conjugou com o seu itinerário delinquente.

5.1.4 Retrato biográfico pré-prisional de Jaci

Jaci é uma mulher voltada para a família, batalhadora e tem um discurso bem articulado. É casada, de religião evangélica, tem 44 anos e dois filhos. Natural de Araruna, no estado da Paraíba, ela mora em João Pessoa há mais de 30 anos e há 28, em Mangabeira, o bairro onde morou por mais tempo e o mais populoso da referida cidade.

Compondo, neste estudo, o grupo das egressas do sistema carcerário paraibano, Jaci conta que a sua prisão foi um erro da polícia. Acusada por formação de quadrilha, ela ficou presa durante um ano e dois meses em regime provisório e depois de considerada inocente fora liberta sem nem mesmo precisar ser julgada. Não sem sequelas, a referida egressa, que há mais de sete anos está fora da prisão, integrou as enfileiradas listas de pessoas presas que aguardam julgamento experimentando os dissabores do contexto e da cultura prisional.

Contraditoriamente, a trajetória biográfica dessa egressa, especialmente nos campos amoroso e familiar, fora impactada de maneira positiva pela experiência da prisão. Apesar disso, ao retratar a sua trajetória prisional ela considerou, sobretudo, as situações adversas vividas nesse contexto e as suas consequências contraproducentes.

Sem ainda entrar em detalhes a respeito desse parêntese na vida de Jaci, importa registrar agora alguns aspectos do seu retrato biográfico pré-prisional. Nessa direção, salientamos que ela é filha de pai agricultor e de mãe dona de casa e que juntos tiveram um total de 17 filhos. Conforme narrou, sua família saiu de Araruna e veio morar em João Pessoa quando ela ainda era muito pequena, com cerca de cinco anos de idade. Refletindo sobre essa transição, Jaci conta que ela provocara em sua família uma fase de muitas privações, as quais, de um lado, provenientes da falta de perspectiva de trabalho para o seu pai, que à época era o principal provedor da família, e de outro, do agravamento do alcoolismo deste. A esse respeito, Jaci conta que com o tempo, ele conseguiu um trabalho como servente de pedreiro, mas o salário que passou a ganhar não era suficiente para suprir as necessidades básicas da família, cujos componentes teriam chegado a passar fome em função das limitações financeiras em vigor.

Com base nessas circunstâncias, a infância de Jaci foi por ela narrada como uma fase muito difícil da sua vida.

Eu fui uma criança que passei muita fome, nunca tive roupas boas, nunca tive sapatos bons, minha mãe comprava sacos, abria os sacos e pintava, mandava pintar os sacos e fazia vestido pra a gente, pra mim e minha irmã, a última.

Para além das privações materiais, a referida egressa conta, demonstrando certa compreensão, que seus pais nunca foram carinhosos com ela nem com seus irmãos. Em sua narrativa faz essa ressalva porque hoje, enquanto mãe, considera fundamental para a formação dos seus filhos o carinho que lhes oferece.

Meu pai sempre foi muito respeitador, mas meu pai sempre foi muito grosso. Ele nunca teve assim, carinho pelos filhos, como a minha mãe também. Minha mãe foi uma pessoa assim, ela é daquelas assim de tirar a roupa do corpo e dá a você, [...] agora, assim, nunca foram muito de carinho, como eu faço com meus filhos hoje.

Ao nível das relações sociais, especificamente, as relações de vizinhança, Jaci alega que por ser uma pessoa muito ativa, e, por sua vez, por ter sempre trabalhado e estudado, não tinha tempo para consolidar amizades no bairro.

[...] minhas amizades do bairro eram assim: “Oi, oi!”, “Oi, oi”. Tem gente que mora aqui nessa rua que eu não conheço, e sabe quantos anos que eu moro nessa rua? 28 anos. Tem gente que a minha filha conhece e eu não conheço. É, porque eu sempre trabalhei e sempre estudei. Eu saía de manhã e chegava de noite, eu saía todo mundo dormindo e voltava todo mundo dormindo, entendeu? Aí... final de semana, quando eu tava em casa, eu tava o que? Organizando casa, atendendo meus clientes, organizando minhas coisas. Então eu não tinha tempo.

De fato, pelo que ela narra das suas experiências formativas e laborais e considerando o que alegou a respeito do receio que sempre teve de se envolver com “coisa errada” por meio de amizades, é compreensível essa sua dificuldade de fazer amigos no bairro de residência ou em outros ambientes. Por outro lado, em sua própria reflexão, ela considera esse fato curioso já que para a sua prisão teriam colaborado fatores, sobretudo, ligados a relações de amizade iniciadas na vizinhança.

Na esfera formativa, como já sinalizamos anteriormente, Jaci conta que nunca foi uma aluna “nota 10”, embora sempre tenha gostado de estudar. Em sua narrativa, nota-se que a sua trajetória escolar foi marcada por muita desistência, tanto por motivos estruturais, como pela problemática relação de gênero estabelecida no âmbito do seu primeiro casamento.

Eu tive muita desistência. [...]. Eu comecei a estudar, mas depois eu parei. Porque era muito longe! [a comunidade onde morava era longe da escola]. Parei um tempo e passei dez anos sem estudar. Aí depois voltei a estudar quando eu vim pra cá [refere-se à mudança de bairro]. Aí depois casei com o pai dos meus filhos. Parei de novo, porque ele era muito grosso, muito ignorante, não queria me ajudar com as crianças e eu não tinha como estudar. Aí tive que ficar só em casa e trabalhando né? Eu sempre trabalhei, nunca deixei de trabalhar não. Sempre, sempre!

Esses fatos ocorridos na vida de Jaci refletem a “*inseguridad biográfica*” (WOHLRAB-SAHR, 1993 *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007), típica do curso de vida das mulheres. Assim, processos de ruptura (parar de estudar), continuidade (voltar a estudar) e descontinuidade (parar de estudar em função do casamento e dos filhos) apareceram de maneira muito clara na trajetória escolar/educativa dessa egressa. Eles revelaram que, para as mulheres, quando as circunstâncias de vida colocam em cheque os seus casamentos, a criação dos filhos ou o trabalho, a experiência educativa acaba ficando em último plano.

Contudo, isso não impediu que Jaci contrariasse (assim como também o fez Maiara) as estatísticas prisionais quanto à escolarização das pessoas presas, dado que quando foi levada à prisão, diferente da maioria das detentas, ela já tinha o Ensino Médio completo (ainda que o tenha concluído na fase adulta), e, inclusive, conforme nos contou, havia sido aprovada na época em um curso superior, que não pôde cursar porque seu início coincidiu com o da prisão.

Dando seguimento à exposição do seu retrato biográfico pré-prisional, não podemos esquecer que o trabalho representou uma esfera da vida das mais importantes para a construção da biografia de Jaci. Em sua narrativa ela fala do trabalho com um elevado entusiasmo e, além disso, demonstrando versatilidade nas funções que ocupara e as associando aos cursos de formação realizados com o objetivo de aperfeiçoá-las.

*Sempre na área de saúde... sempre, sempre em clínica: recepcionista, telefonista, digitadora, de tudo eu fiz um pouquinho. **Como você adquiriu experiência?** Eu fiz curso né? Depois que eu vim pra cá, pra Mangabeira, aí comecei a fazer curso de recepcionista, curso de telefonista. [...] quem me deu a primeira oportunidade pra trabalhar foi o dono do Hospital Rodrigues de Aguiar. Ele me deu oportunidade e eu fiquei quatro anos lá. Aí eu trabalhei na recepção, trabalhei no laboratório, distribuindo medicação nos apartamentos. [...] na época eu fiz curso de datilografia... lembra daquela máquina dura? [...] eu datilografava os exames do laboratório, os resultados pra botar na ficha dos meninos, e ajudava, quando eu trabalhava à noite [...], as enfermeiras a empacotar os pirralhos que morriam.*

Um último aspecto que vale a pena resgatar da narrativa de Jaci, e talvez o mais impactante da sua biografia pré-prisional, do ponto de vista das consequências, diz respeito ao aspecto amoroso. Como já adiantamos, antes de ser presa, Jaci havia sido casada e desse casamento vieram os seus dois filhos. Não foi, ainda, entretanto, em decorrência desse relacionamento que sua vida fora drasticamente impactada. Isso teria ocorrido, na verdade, pouco tempo depois do término do seu casamento, mais precisamente, depois de conhecer um homem (natural de outra cidade, mas que estava morando recentemente no mesmo bairro da sua residência), por quem se apaixonou e com quem passou a viver junto, aquele que teria colaborado para a inclusão do seu nome na lista do crime de formação de quadrilha pela qual foi acusada e, que, posteriormente, lhe levou à prisão. Esta relação teria sido iniciada em uma fase muito difícil da sua vida, em particular, porque a circunstância do divórcio do seu marido teria lhe deixado muitas sequelas.

Recém-separada, desempregada, devendo até o cabelo da alma, foi um deserto que eu passei grande. [...] ele chegou na minha vida no momento mais difícil e chegou num momento que arrumou a minha vida todinha, entendeu? [...] E eu não sabia nada da vida dele.

Apesar de ter passado a morar juntos, Jaci conta que para ela foi a maior surpresa e decepção descobrir que o seu recente companheiro era assaltante de banco, descoberta essa que só teria ocorrido no dia exato em que foi presa. Sem entrar nos detalhes a respeito dessa história, importa registrar que, decorrente dela, essa egressa passou um ano e dois meses na prisão esperando a conclusão do inquérito policial, o qual só depois de todo esse tempo confirmou a sua inocência e determinou a sua liberdade.

Mesmo não fosse evangélica antes de entrar na prisão, Jaci conta que, nessa religião, conhecera o verdadeiro Jesus e que Ele teria cuidado dela no período em que ficou presa, fazendo-a, portanto, a se converter a essa religião durante o aprisionamento. No seu processo de conversão, ainda nesse lugar, conhecera o homem (também ex-presidiário), hoje seu atual esposo, com quem se relacionou e, posteriormente, passou a viver junto desde que foi liberta.

5.1.5 Retrato biográfico pré-prisional de Açucena

Açucena é reincidente do sistema penitenciário paraibano. Em sua narrativa demonstrou possuir uma personalidade forte e com características solidárias ao mesmo

tempo. Chamou atenção em várias partes do seu discurso, o impressionante apreço por questões culturais (sobretudo, por arte) e o interesse em recuperar o tempo “perdido” na esfera educativa. Talvez por causa da reincidência na prisão, sua narrativa foi uma das mais caóticas do ponto de vista da exposição das experiências nas diferentes fases da sua vida, não tendo isso colaborado para eximir os pontos fortes da sua construção biográfica, mas ao contrário, dando margem para compreender melhor os caminhos e descaminhos da sua trajetória.

Filha de pais agricultores (sendo o pai atualmente encostado pelo INSS e a mãe doméstica) sem qualquer escolaridade, Açucena tem 28 anos de idade e disse que está solteira. Depois da sua primeira prisão, enquanto esteve em liberdade, reviveu um relacionamento amoroso, engravidou do seu primeiro e único filho que tem dois anos de idade e, atualmente, está aos cuidados da sua mãe e irmã.

A respeito da sua infância e adolescência, Açucena conta que sempre morou com os seus pais e irmãos. Lembra que seu pai sempre a levava para a escola, enquanto sua mãe sempre fora mais distante. Narrando e refletindo ao mesmo tempo sobre a sua história, conta que antes da sua primeira prisão, acreditava que a sua mãe preferia seus irmãos a ela.

[...] eu botei isso na minha cabeça, que hoje eu vejo que não tinha nenhum fundamento, que ela só gostava mais do meu irmão e da minha irmã. Aí só depois da minha primeira prisão que eu vi que tava tudo errado. Porque eu queria prestar atenção mesmo só às minhas amigas, e não eram umas amigas boas. [...], eu comecei a sair com pessoas que não valia a pena, arranjei namorado, vivi a minha vida toda errada.

Como ela mesma conta, em sua adolescência dera mais atenção às suas amigas, do que à própria família, ou, particularmente, à sua mãe, com quem tem uma ótima relação nos dias de hoje. Referindo-se, especificamente, às relações de amigas, ela conta que até teve “amigos saudáveis”, “que não faziam coisa errada”, mas que estes, depois de terem lhe aconselhado e tentado lhe afastar, sem sucesso, de caminhos voltados para a delinquência, resolveram se distanciar. Daí em diante, ela alega que suas relações de amizade passaram a ser unicamente com pessoas que obtinham alguma ligação com o crime.

Ainda no campo das relações sociais, ela fala que na vizinhança, por exemplo, o convívio era tranquilo, isto é, sem falatórios ou aproximação exagerada, mas que sempre se dispunha para alguma ajuda que se fizesse necessária: “[A convivência] sempre foi boa,

porque assim, nem eu tenho o que falar deles, nem eles têm o que falar de mim. Na hora que alguém tivesse precisando de alguma coisa e eu pudesse ajudar eu ajudava”.

Foi curioso observar, na narrativa de Açucena, que apesar do seu sensível gosto por arte, por exemplo, quando disse que as suas formas de lazer preferidas antes de ser presa (além de praia), eram a visita a museus (como a Igreja São Francisco em João Pessoa), a ida ao cinema e a lugares de exposições artísticas variadas, como a Estação Ciência; ao mudar o grupo de amizades, teria passado a frequentar ambientes de entretenimento completamente diferenciados, em especial, a casa de shows, no qual podia comprar e vender drogas.

Açucena também reflete que essa mudança de perspectiva de vida também teria se refletido no campo religioso. Referindo-se à igreja evangélica, religião que professava, ela conta que até os 17 anos era uma fiel assídua da referida igreja, pois além dos cultos que frequentava durante a semana, cantava nos seus corais e participava da escola dominical. Depois dessa idade, ela narra que “virou a cabeça” e saiu da igreja. Atualmente na prisão, ela conta que frequenta todos os cultos e que não tem uma religião específica: “Eu vou para o culto da católica que tem aqui, vou pro culto da evangélica, vou pro da universal, vou todos! (risos). O importante é buscar a Deus né?”.

Ressalta-se, ainda, um aspecto muito importante da trajetória pré-prisional de Açucena, particularmente, o motivo que a teria despertado o interesse e o gosto pela arte (embora depois os tenha abafado). Ela conta que isso ocorrera após a realização de um curso profissionalizante de reciclagem, em um centro comunitário do bairro onde morava: “Eu fui me interessando lá, porque eu pegava a caixinha de leite e fazia bolsinha, caixa de joia... aí fui despertando. Cortina de garrafa descartável, vassoura, aqueles pufes, muita coisa”.

Tendo aprendido muito nesse curso, ela conta que ao seu final começou a confeccionar os produtos artesanais que aprendera somente por prazer, mas que depois, pelo fato de estar desempregada, passou a fabricá-los para a venda, tendo em vista a obtenção de benefícios financeiros.

No começo eu fazia porque eu gostava, aí depois eu vi que dava pra ganhar dinheiro e o custo era muito pouco, aí fui modificando as coisas. Aí fui fazendo tapetes, bolsa, coisas de cozinha, tudo. Barbante, cortina. Tirava uns 500,00 reais por mês, ou até mais né? Porque assim, como era só eu e minha irmã, não dava não.

Embora ela tenha declarado a necessidade de um pequeno custo para a fabricação de tais produtos e de um retorno financeiro considerável, alega depois que a renda saldada não era suficiente para suprir as suas necessidades básicas e as de sua família, a qual disse ajudar financeiramente. Com esse discurso, ela procurou justificar a sua recorrência à venda ilegal de drogas, delito pela qual fora presa e sentenciada duas vezes.

Não por acaso, Açucena conta que, embora só atualmente, na prisão, tenha passado a levar mais a sério a escola e o seu campo de possibilidades para a vida, até o momento que estudou antes da sua entrada na prisão, foi sempre uma aluna interessada e participativa. Além disso, em sua narrativa a esse respeito, faz referência à sua desistência da escola nessa fase, tomando por base semelhante argumento ao que proferiu para justificar a sua opção pelo tráfico de drogas, ou seja, teria desistido para poder trabalhar e ajudar a família.

[...] quando eu tô na escola mesmo eu me interesso mesmo. Eu não terminei os estudos antes porque eu tive que ajudar minha família em casa, aí parei de estudar. Mas senão eu já tinha terminado há muito tempo. [...]. Meus professores sempre me ajudaram. Quando eu tenho uma dificuldade eu procuro, pergunto mesmo várias vezes até entender. Eu não tenho vergonha de perguntar porque se a gente não entender a gente não vai fazer certo, e a gente tem que insistir.

Como nos outros casos que até aqui apresentamos, vimos que é comum às mulheres, abandonarem a escola em função do trabalho. Porém, nesse caso específico, é de se presumir, com base nas circunstâncias narradas, que ela tenha deixado a escola já em função da prática ilegal que começou a exercer, não raro encarada pelas pessoas envolvidas, como um trabalho.

Some-se a isso outro aspecto da trajetória pré-prisional de Açucena que, em sua narrativa, também foi alocado ao plano das justificativas para o envolvimento em mundos de vida ligados ao crime. Referimo-nos, portanto, ao aspecto amoroso. Sobre isso, ela conta que vivera 12 anos com quem considera ser o principal influenciador da sua trajetória delituosa, o pai do seu filho. No depoimento abaixo, se mostra clara a compreensão de Açucena a respeito dessa influência:

[...] antes de eu viver com ele eu não sabia o que era droga, eu nunca tinha vendido, eu nunca tinha visto. E depois com ele eu tinha que ver né? Eu já tava lá, eu era obrigada a ver tudo, compartilhar, embalar. Pronto, aí foi daí que me despertou. Porque no começo ele não queria que eu me envolvesse. Mas aí

*foi onde me despertou em eu vender também pra pegar no dinheiro mais fácil. Olha onde estou aqui. (risos). Aí eu acabei com a minha vida. **Então quer dizer que ele te influenciou?** Tudo! Influenciou na minha vida errada toda. Tudo se resume... tudo começou por causa dele. Tudo! E eu me arrependo muito. E ele sabe que eu me arrependo demais.*

Açucena é, portanto, mais uma do nosso grupo de entrevistadas, cuja trajetória biográfica pré-prisional identifica-se o caráter pendular da biografia de gênero, ou seja, em que se mostram, de um lado, o sentido particular da construção biográfica, especificamente, o peso das decisões individuais nessa construção, e, de outro, o seu caráter social, cujas decisões são baseadas nas prescrições do mundo da vida para os gêneros. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

5.1.6 Retrato biográfico pré-prisional de Araci

Araci é mais uma das nossas entrevistadas que está entre o grupo das reincidentes do sistema penitenciário paraibano. Embora ela tenha se disponibilizado, sem qualquer objeção, a participar desse estudo, portara-se (e demonstrou-se) como uma pessoa de meias palavras, o que a fez narrar sua biografia com muita objetividade. Filha de mãe marchante, ela tem 31 anos, um filho de 15 (que desde criança está aos cuidados da tia), declara-se lésbica e tem uma trajetória delinquente motivada, sobretudo, pelo vício do uso de drogas desde cedo, vício esse que lhe levou à prisão a primeira vez pela acusação de crimes de assalto à mão armada.

A propósito, ao referir-se à sua vida antes de ter sido presa, Araci faz referência, de imediato, às experiências que considera agregadas ao que lhe teria conduzido à prisão: “Eu me juntei com as amigas, meti a cara nas drogas, nas biritas e terminei vindo parar nesse lugar”. Quando a instigamos a falar sobre a sua família, ela contou-nos, sem entrar em detalhes sobre o pai, que a sua mãe (falecida quando já estava presa) sempre trabalhou como marchante para sustentar a família, e que tinha dois irmãos, tendo um deles saído de casa muito cedo para “morar no cantinho dele” e a outra, “viajado pelo mundo”.

A respeito da sua vida no contexto familiar na infância e adolescência, ela relata que morava com a sua mãe e que esta teria sempre lhe dado “vida boa”.

Eu morava dentro de casa com a minha mãe. E como foi tua infância e/ou adolescência? Ah... minha infância foi... vida boa. Como assim, “vida boa”? Vida boa é você ter de tudo, não fazer nada, dormir bem, se acordar bem, ter empregada pra fazer as coisas. Era assim.

É curioso notar que Araci, ao narrar sua trajetória biográfica, procura sempre desassociar os caminhos delinquentes que perseguiu da estrutura familiar onde foi criada nos primeiros anos da sua vida. Em contrapartida, ela atribui a sua aproximação desses caminhos às amizades que passou a construir.

[...], eu arrumei umas amizades e tem amizade que só leva a pessoa pra essas coisas né? Aí eu conheci a maconha, depois eu conheci o crack, conheci a cachaça, aí saí, fugi de casa, comecei a fazer coisa errada, aí vim parar presa.

Sem especificar onde teria construído tais amizades, ela não aponta a vizinhança (ou o bairro onde vivia com a mãe) como lugar em que teria conhecido os amigos com quem passou a usar drogas e a enveredar na vida do crime. Ao contrário disso, ela diz que alguns dos seus vizinhos passaram a se distanciar ao vê-la inserida no mundo das drogas, principalmente porque se tornou insolente, e, portanto, mal vista e mal respeitada na vizinhança.

[...] quando eu entrei no mundo das drogas aí pronto, tinha muita vizinhança que não gostava de mim né? E também quando eu bebia eu não aguentava muito desaforo, arengava muito. [...]. Tinha algumas que me enxergavam como uma pessoa normal, bem, legal. Mas já tinha outras que já me enxergava... e ficava com raiva né, porque achava que eu era uma pessoa mal. E eu não sou uma pessoa mal não.

Percebe-se, portanto, que o caminho pelo qual lhe acercou de amizades favoráveis à sua aproximação das drogas, e, por sua vez, da delinquência, não foi, de maneira satisfatória, esclarecido. Nem mesmo quando fala das suas antigas e das suas preferidas formas de lazer ou de divertimento, ela nos dá pista a esse respeito, já que narra que os principais eram jogar bola e soltar pipa, não gostando, por exemplo, de festas em casas de show – locais que, como vimos na narrativa da entrevistada precedente, fora apontado como propício para o incentivo ao uso de drogas.

De qualquer forma, com base no conjunto da sua narrativa, suspeitamos que para o ocorrido tenham colaborado fatores não narrados ou pouco destrinchados em seu discurso, como, por exemplo, a relação pessoal com seu pai e com seus irmãos, assim como destes

com a sua mãe, única pessoa com quem vivera até ganhar as ruas em função do vício das drogas e das práticas delinquentes. Além disso, não podemos perder de vista o caráter individual dado à sua trajetória, que é por ela mesma retratado como o motivo principal que lhe teria conduzido às drogas, aos delitos, e, portanto, ao encarceramento.

Foi eu mesmo que não quis nada com a vida. Meti a cara no mundo mesmo. Porque minha mãe me deu uma criação muito boa, vida boa também eu tive. E eu entrei nessa porque eu quis, amizade mesmo que bota a pessoa pra fazer esse tipo de coisa e acaba gostando e continua na vida do mundo.

Vale salientar, que antes de enveredar por esses caminhos, Araci conta que ajudava a mãe na sua banca da feira onde vendia carne, tendo sido essa a sua primeira experiência de trabalho: “Ela levava a gente desde pequeno pra feira e aí a gente foi aprendendo vendo aquilo né?”. Após sair de casa, ela narra que o seu meio de subsistência e de sustentação do vício das drogas passou a ser buscado (além de através dos assaltos cometidos) pelo trabalho como flanelinha, guardando e lavando carros em frente a instituições públicas ou em outros ambientes nas ruas.

Ao nível educativo, Araci contou-nos que repetiu duas vezes a 5.^a série (atual 6º ano do Ensino Fundamental), e que desistiu de estudar em função do seu vício das drogas. Essa escolaridade, curiosamente, não se alterou na prisão mesmo ela tendo passado quatro anos nesse contexto antes da sua reincidência.

Por último, vale registrar que no seu retrato biográfico o campo amoroso é mostrado a partir de duas facetas. Na primeira, ela conta que antes de se descobrir lésbica, teria tido uma relação com um homem bastante ciumento e violento. A sua relação com ele teria colaborado para que tomasse rejeição pelo sexo masculino no plano amoroso, tendo sido a partir daí que passou a se envolver com mulheres. Na segunda faceta, essa esfera da vida é narrada com muita cautela, deixando-se transparecer apenas o fato de que começara a se relacionar com mulheres ao sair de casa, e que nas ruas teria tido algumas paixões, mas também decepções. Sem entrar no âmbito da sua vida prisional, vale registrar que atualmente Araci afirmou ter uma companheira na prisão, a quem ela atribui ser a única pessoa em quem confia nesse contexto, já que não recebe visita dos seus familiares.

Mesmo compreendendo que no caso dessa narrativa há muitas omissões, é de se convir que a trajetória biográfica pré-prisional foi construída baseando-se tanto pelos sentidos particulares dados as suas experiências (familiares, de amizades, amorosas, etc.),

como pela força dos meios de socialização que lhe circundara, especialmente, no âmbito em que adquiriu o vício das drogas.

5.1.7 Retrato biográfico pré-prisional de Potira

Encerramos a exposição dos retratos biográficos pré-prisionais das nossas entrevistadas apresentando a mais jovem do grupo, Potira. Ela tem apenas 22 anos e está pela segunda vez na prisão acusada por tráfico de drogas. Ao narrar sua vida, chamou atenção o extremo carinho, amor e preocupação demonstrados pela sua mãe, sentimentos que, inclusive, fizeram-lhe chorar em um dos trechos da narrativa.

A propósito, Potira é filha única, seu pai é falecido e a sua mãe (trabalhando como cozinheira de restaurante há mais de 15 anos) fora sempre a sua provedora e, como alega, nunca lhe deixou faltar o necessário para viver, tendo-lhe dado até um pouco mais do que isso.

Eu sou filha única... minha mãe sempre me criou... apesar dela ter um trabalho de um salário mínimo, mas ela sempre me deu tudo do bom e do melhor. O que eu precisasse ela fazia de tudo pra me dar né, honestamente, mas me dava. [...]. Meus tios também, porque como eu era filha única aí todo mundo sempre me bajulava. Tenho muitos primos, mas da minha mãe só tinha eu, aí todo mundo me bajulava.

Considerando-se bajulada e muito querida pela sua família, de modo especial, pelos seus tios e pela sua mãe, Potira faz questão de enfatizar em sua narrativa que o fato de estar hoje em uma prisão não tem qualquer relação com a sua experiência de vida na esfera familiar.

Eu acho que não tinha nada, nada, nada que justifique eu ter entrado nessa vida não. Com a criação da minha mãe... nada, nada! A minha mãe sempre fez de tudo pra mim ter o bom e o melhor né, estudar... tudo, tudo, tudo! Eu que não soube aproveitar. É uma coisa espontânea que acontece... coisas que acontecem na vida da gente mesmo.

Ao mesmo tempo em que Potira faz esse parêntese em sua narrativa de vida, não deixa de lembrar que os bairros onde sua mãe mora atualmente e onde moraram as duas quando vieram viver em João Pessoa (nomeadamente, os bairros de São José e o de Mandacaru), são retratados nos meios de comunicação social como de elevado foco de

violência e de criminalidade. O registro feito por Potira a esse respeito pareceu uma tentativa de justificar a possível influência que sofrera do contexto para a ação delituosa cometida.

Ao falar dela, especificamente do tráfico de drogas, argumenta algumas das suas “vantagens” comparadas a outros delitos e que teria facilitado ainda mais a sua aproximação de tal prática. Entre elas, cita, sobretudo, a diminuição dos riscos para quem o comete (dado que pode ser realizada em casa), e o benefício financeiro oferecido. No depoimento abaixo essas duas facetas desse delito são evidenciadas.

[...] dá um bom dinheiro. É mais vantajoso do que... eu acho que mais do que roubar. Porque roubar tá correndo o risco de morrer né, mais rápido. Pode uma vítima reagir, um policial [...], e o tráfico a pessoa tá em casa, correndo o risco só de a polícia vir buscar.

Na esteira dessas reflexões, Potira enfatiza que apesar das vantagens financeiras, não passou a se envolver no tráfico por motivo de necessidade. A esse respeito ela comenta que, embora nunca tenha trabalhado (legalmente), suas necessidades sempre foram supridas pela sua mãe que queria vê-la, sobretudo, estudando: “Nunca trabalhei. Sempre era minha mãe, sempre minha mãe que me ajudava [...]. Eu estudava. Sempre minha mãe me ajudou em tudo né, pra mim não fazer nada de errado (...), mas eu terminei me desviando”.

Na continuidade da narrativa, e procurando reforçar a ideia de que as suas condições de vida não justificam a ação delituosa cometida, Potira conta ainda que a sua mãe também lhe proporcionou (antes da prisão) ocasiões de lazer e/ou entretenimento que compreendia saudáveis do ponto de vista das possibilidades do seu distanciamento de mundos de vida ligados ao crime (refere-se a ocasiões lazer/entretenimento como: ir à praia, ao shopping, ao cinema, etc.).

Nessa mesma linha de reflexão, ao narrar a sua trajetória biográfica analisa a relação que obteve com a escola sob dois ângulos. No primeiro, lembra que além de gostar de estudar, sempre foi uma boa aluna, e que, inclusive, fazia planos de se tornar professora, como se vê no relato abaixo.

Sempre estudei. Nunca fui reprovada nenhum ano da minha vida, sempre eu estudei. [...]. Sempre eu gostei de estudar. Minhas notas sempre foram boas... meus professores tudinho eu sempre me dei bem. Nunca minha mãe foi chamada na escola pra nada, nunca! Porque eu sempre fui boa aluna, nunca

briguei, nunca nada! [...], sei lá... eu planejava um bocado de coisa... planejava ser professora... eu já planejei ser professora... Deu tudo por água abaixo!

O segundo ângulo em que narra (e ao mesmo tempo reflete) a sua experiência escolar é o que relaciona com os motivos que lhe conduziram a desistir de estudar. A respeito disso, Potira conta que desistiu, principalmente, em função de um relacionamento amoroso.

A primeira vez que eu desisti eu tava fazendo o 1.º ano do Ensino Médio, aí depois voltei a estudar. Aí me envolvi com esse companheiro que eu já estou há quatro anos, [...] aí eu tava estudando... só que aí aconteceu um problema com ele grave. Houve um tiroteio na frente da casa da gente. [...]. Aí ele levou uns tiros... aí pronto, parei de estudar pra tomar conta dele no hospital. Ele levou oito tiros... aí parei de estudar pra tomar conta dele... e depois que ele saiu do hospital eu me envolvi junto com ele a ajudar nas drogas né?

Vê-se, portanto, que a experiência amorosa/afetiva de Potira repercutiu negativamente na sua experiência escolar/formativa e, para além, disso, colaborou para que ela desse início a uma experiência de vida voltada para a prática delituosa, particularmente, no âmbito da economia das drogas.

Para terminar, é importante perceber que os retratos biográficos apresentados, possibilitaram a elucidação de algumas marcas enxertadas na trajetória biográfica pré-prisional das egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano que fizeram parte deste estudo. Entre elas destacaram-se, principalmente: as rupturas, as transições, as descontinuidades, todas elas arraigadas aos condicionantes dos seus mundos de ação concretos (mesmo que para algumas entrevistadas eles tenham passado despercebidos no âmbito de suas narrativas), mas não desvinculadas do sentido particular/individual dado a essa trajetória, como alegam Alheit e Dausien (2007) ao tratar do caráter pendular das biografias.

Assim, com a elucidação de tais retratos, também vimos que as mulheres, embora demonstrem o desejo de viver uma existência por elas mesmas transformada, traduzida na conquista da autonomia e da garantia de suas construções enquanto sujeitos e atrizes de suas próprias histórias (TOURAINÉ, 2007), seu alcance, em quase todos os casos, fora buscado por meio de experiências que se separam das prescrições sociais, isto é, de possibilidades de ação contraditórias e alternativas (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), entre as quais se identifica a ação delituosa cometida.

Não menos importante é perceber que as ações desencadeadas pelas mulheres deste estudo, além de se alicerçarem pela assimilação subjetiva das aprendizagens provenientes das experiências de vida (e, com ela, da produção de um sentido biográfico próprio), assentadas em um espaço social imediatamente próximo sofreram, também, e com demasiada força, a influência das experiências vividas nas relações de gênero, especialmente nas relações amorosas, que, não por acaso, ofereceram implicações significativas para os seus direcionamentos biográficos.

Na seção seguinte damos continuidade às reflexões sobre essas mulheres, centrando-nos, dessa vez, na análise da construção de suas biografias prisional e pós-prisional, tomando por base o caráter contraditório das aprendizagens inventariadas no contexto da prisão e outras, extraídas de campos de vida do exterior (anteriores a experiência prisional), em alguns casos recriadas na prisão.

5.2 BIOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS PRISIONAIS E PÓS-PRISIONAIS: CONEXÕES, RUPTURAS, CONTINUIDADES E/OU DESCONTINUIDADES NAS NARRATIVAS DAS MULHERES INVESTIGADAS

Conforme argumentam Alheit e Dausien (2007, p. 23), o “[...] *carácter «obstinadamente» subjetivo de la asimilación de las ofertas de aprendizaje, [...] ajusta la posibilidad de elaboración de nuevas estructuras de experiencia culturales y sociales*”. Com base nessa afirmativa, analisamos nas linhas que se seguem as biografias de aprendizagens prisionais e pós-prisionais das nossas entrevistadas com base nos seguintes questionamentos: Que experiências vividas (e não vividas) na prisão sobressaíram-se nas narrativas dessas mulheres? Que aprendizagens (formais, não formais e/ou informais) aparecem como resultantes dessas experiências? Como são/foram assimiladas subjetivamente as ofertas de aprendizagens nesse contexto? Como se revelam as aprendizagens que resultam da combinação entre as experiências prisionais e as extraídas dos campos de vida exterior mais representativos nas narrativas (família, trabalho, educação/escola, religião/espiritualidade, relações afetivas/amorosas)? Que novas estruturas de experiências essas aprendizagens favoreceram dentro da prisão e após sair-se dela? Quais as conexões, rupturas, continuidades e/ou descontinuidades entre as experiências e aprendizagens construídas na prisão e as observadas no seu exterior quando se adquire a liberdade?

Na tentativa de responder a esses questionamentos analisamos as biografias prisionais e pós-prisionais de maneira paralela procurando oferecer uma maior visibilidade quanto às suas relações e/ou às suas discrepâncias. Saliente-se, contudo, que ao abordar essas biografias levamos em consideração, por um lado, as experiências e aprendizagens que são próprias da prisão, como a exemplo das que provêm do processo de encarceramento e de desencarceramento, e das regras impostas e relações de convivência (com outras presas e com os profissionais da prisão) compelidas nesse contexto; e, por outro, as experiências e aprendizagens que, embora também façam parte do cotidiano da prisão, são extraídas dos campos de vida exterior (como a família, o trabalho, a formação profissional e escolar, a religião e a relação amorosa). Convêm mencionar que também não perdemos de vista na análise dessas biografias (prisional e pós-prisional) os aspectos sociais e individuais/subjetivos que colaboraram para as suas (re)estruturações, e os quais, para as mulheres que investigamos, resultou em novas construções biográficas, umas religadas à delinquência e outras dela desassociadas.

Ademais, vale lembrar que as categorias por nós selecionadas se basearam em nosso principal objetivo de investigação, que, conforme já anunciado no capítulo introdutório desta tese, foi analisar a relação entre as experiências e aprendizagens construídas na prisão (formais, não formais e informais, além das subjetivas) e a experiência de vida no processo de reintegração social de mulheres que já foram (ou ainda são) presidiárias.

Considerar esta relação nos pareceu fundamental porque nos desafiava a compreensão dos sentidos (individuais/subjetivos e coletivos/sociais) atribuídos à experiência prisional e ao repertório de aprendizagens biográficas (sem desconsiderar a experiência e as aprendizagens que a precedem) por um grupo específico de mulheres, no processo de reinserção em uma sociedade enraizada por preconceitos sociais em relação às pessoas egressas do sistema prisional e para quem o Estado não tem dado à devida atenção através de suas políticas públicas.

Sendo assim, as categorias de análise do primeiro grupo, as quais se combinam com as experiências e aprendizagens construídas na prisão propriamente resultantes da sua lógica interna, são as seguintes: a) Biografia e prisão: o encarceramento e o desencarceramento (que trata dos processos biográficos vividos na entrada e na saída da prisão); e, b) Biografias de aprendizagens na prisão (referente ao que disseram as mulheres sobre as aprendizagens prisionais e aos sentidos que lhes foram atribuídos).

No segundo grupo, as categorias de análises selecionadas abarcaram domínios da vida do exterior da prisão, que também se fazem presentes (de maneira trivial ou ao nível do tratamento penitenciário) nas experiências prisionais, sendo, portanto, abarcadas nas experiências prisionais e pós-prisionais, quais sejam: a) Biografia e escola (em que tratamos dos dilemas da escola na prisão, dos seus limites quanto à estruturação de biografias voltadas para a reintegração social, e dos significados que lhes são atribuídos na ótica das reclusas e ex-reclusas), b) Biografia e família (na qual refletimos as relações familiares em que se ajustaram as construções biográficas e as aprendizagens delas extraídas), c) Biografia e trabalho (por meio desta abordamos as experiências profissionais vividas na prisão e as suas significações tanto nesse contexto como fora dele), d) Biografia e religião/espiritualidade (na qual se discute o caráter atenuante da religião para o enfrentamento dos dilemas próprios do contexto prisional como retratado pelas entrevistadas) e, por último, e) Biografia e relações/afetivas amorosas (categoria em que se reflete a força da influência amorosa e das aprendizagens dela extraídas nas construções biográficas das mulheres investigadas).

Associando-se a essas questões, concluímos essa análise discutindo, por um lado, o caráter claramente contraproducente da prisão; e por outro, o seu caráter contraditório, dado que, no conjunto e ao final da análise, as aprendizagens biográficas provenientes desse contexto colaboraram tanto para a estruturação das biografias prisioneiras (cujos atributos sociais e subjetivos se mostraram mais favoráveis à reincidência prisional), como para as biograficidades, que pressupõem características ligadas à reintegração.

5.2.1 Biografia e prisão: o encarceramento e o desencarceramento

A fim de oferecer uma visibilidade mais ampla da trajetória biográfica prisional e pós-prisional das egressas e reincidentes deste estudo, iniciamos esta análise apresentando, de maneira paralela, o que disseram essas mulheres quanto ao momento de entrada e de saída da prisão. Considerados momentos marcantes na vida dessas mulheres, primeiro pelo seu caráter negativo (em função do difícil enfrentamento da perda da liberdade e da visualização impactante das condições de vulnerabilidade de todas as ordens as quais se viverá na prisão), e segundo, pelo caráter positivo (em razão do alcance mesmo da liberdade, que é um desejo ontológico e de todas as suas consequências qualitativas), eles se mostraram para nós como duas ocasiões distintas, porém igualmente difíceis de enfrentar.

Por exemplo, o momento do encarceramento, considerada “[...] *una situación difícil y traumática para aquellos/as que son privados/as de su libertad*” (AÑAÑOS-BEDRIÑANA; OLMOS, 2013, p. 07) foi retratado na narrativa dos dois grupos de mulheres (reincidentes e egressas) como uma circunstância em suas vidas marcada, sobretudo, pela reflexão sobre a família, pelos sentimentos de medo (do que lhes espera dentro da prisão) e de tristeza, como vemos nos depoimentos abaixo ao serem questionadas sobre este momento.

Iara, egressa, 36 anos

[...] meu coração despencou... porque minha filha, eu chorava demais viu? E eu pensei logo nas minhas filhas. [...] é nessa hora que a gente pensa! Fora isso a gente não pensa... [...]. Eu pensei como era que elas iam passar né? Por que elas não eram adultas né? Eram crianças ainda.

Maiara, egressa, 33 anos

Ah minha filha....Eu cheguei chorando, porque eu fiquei com medo. Ver um negócio enorme daquele, uns portões enormes!!! Eu não tinha nem noção do que era uma cadeia! Não! Nunca tinha passado nem na porta de uma delegacia, pra você tem uma ideia da minha inocência. [...] eu digo “Meu Jesus onde eu fui parar!”, um inferno! Os negócios tudo fedendo, o povo tudo fumando, eu sou alérgica, aí pronto!

Jaci, egressa, 44 anos

Eu passei um ano e dois meses chorando, um ano e dois meses que todas as tardes eu chorava. Quando dava cinco horas da tarde não tinha como conter as lágrimas. Porque era a hora que eu ia buscar minha filha, era a hora que eu dava banho. [...]. Pra mim foi o momento mais difícil, foi isso aí. Mas o resto eu levei na boa. No começo foi difícil, os três primeiros meses foi infernal.

Iracema, egressa, 44 anos

A primeira vez a pessoa fica meio triste. [...] a pessoa fica triste. Vixe, quando fecha aquele portão é mesmo que tá fechando o coração. Aí depois daquilo ali... que eu levei a primeira cadeia né,... aí pronto, foi um caminho aberto, não liguei mais com a vida.

Açucena, reincidente, 28 anos

Eu fiquei com medo, porque na época que eu cheguei pela primeira vez tinha muita faca... e grande, de 12 polegadas. Eu via o povo furando os outros, tomando as coisas, aí eu fiquei com medo. Mas pelo fato das pessoas conhecer o cara que eu vivia, aí ninguém fez nada comigo. Por causa dos conhecimentos que ele tem, aí não fazem nada.

Araci, reincidente, 31 anos
Ah... eu cheguei normal. [...] eu não pensei nada... eu só pensei de mãe não vim, mas aí ela veio. Aí pronto... eu entrei de cabeça erguida, sabendo que um dia a gente sai. [...].

Potira, reincidente, 22 anos
Ahh... da primeira vez que eu cheguei... sei lá... eu acho que o que a pessoa sente é medo.... entra assustada. Medo, medo... principalmente medo, medo. Porque não sabe... nem imagina como é que é. Quem tá lá fora sempre a gente ouve falar as pessoas que saem né? Só que a pessoa só sabe quando tá passando aqui dentro. [...]. A ficha só cai quando a pessoa chega de frente a esse portão azul... que a pessoa vê assim “Meu Deus, eu vou entrar aí e só Deus sabe quando eu vou sair!”. E a pessoa só conhece pessoas piores do que a pessoa né? Quando a pessoa imagina que a pessoa é ruim, a pessoa ver pior. Pessoas que... incomparáveis.

Note-se, em alguns dos casos narrados, que a ausência da família (principalmente dos filhos e da mãe) e a preocupação com ela – simbolizada já através do portão de entrada da prisão e poucos dias depois de se estar nela –, aparece como um dos principais dramas do encarceramento para as mulheres. Com efeito, já se percebe desde os primeiros momentos da experiência prisional “[...] *que los efectos que el encarcelamiento produce no funcionan del mismo modo ‘para todos’*” (TRILLO, 2008, p. 100), e, para as mulheres, em particular, eles se conjugam com aqueles que resultam das normas sociais que regulam a condição feminina, sobretudo, no que se refere ao papel de cuidar dos filhos, “[...] cuja interrupção pela circunstância da reclusão é altamente perturbadora para a mulher, desde logo pela elevada pressão social de que é alvo para se dedicar à família.” (MATOS; MACHADO, 2007, p. 1043).

Por outro lado, o momento do encarceramento também foi retratado como uma ocasião marcada pelos sentimentos de medo e de tristeza. Ora, isso não é difícil de compreender se considerarmos a perda de controle sobre a própria vida e dos vínculos sociais que a entrada na prisão implica (TRILLO, 2008), e além disso, se levarmos em conta os aspectos derivados da própria essência da pena privativa de liberdade (a exemplo da segregação social, da convivência forçada no meio criminoso, entre outros mencionados por Lobosco (2011), as precárias condições físicas (e desumanas) que o aparelho carcerário encerra, com suas formas de controle, desencadeadas muito mais por meio de punições de diversos arranjos, do que ao nível do tratamento penitenciário.

Ademais, ao atravessar os portões da prisão e, por conseguinte, ao se passar a vivenciar a experiência concreta de mulher encarcerada, além do medo e da tristeza, acrescentam-se outros efeitos provocados pelo encarceramento, sendo que estes agora mais

voltados para a conformação ou resistência à disciplina do corpo e da alma (FOUCAULT, 1997) imposta pelo sistema carcerário, e ainda para as consequências psíquicas e sociais dele decorrentes, como os que foram descritos por Trillo (2008), nomeadamente, as alterações de afetividade, o empobrecimento do mundo interno, a sensação de desamparo, a dificuldade de expressar emoções, a perda de vínculos sociais importantes e a aquisição forçada de outros vínculos, etc.

Em suma, o encarceramento trata-se de um “[...] processo de *desterritorialização e reterritorialização* que mostra a trajetória dos indivíduos desde o abandono da sociedade em que viviam, até sua inscrição em um microcosmos que destrói o essencial de suas existências”, (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55). Ele traz à pessoa presa “[...] situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver. Tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio com os companheiros, ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir.” (Ibid). Nesse sentido, ao retratarem suas vidas na prisão, nossas entrevistadas reforçaram essas premissas referentes ao significado do encarceramento.

Iara, egressa, 36 anos

É horrível! É forçado mesmo, é horrível! Porque você tem regras. Dentro da cela tem regras. [...] passou do quadrado, fechou as grades, quem estabelece a regra é a presa. Sempre a cela tem uma mais velha na cela... aquela ali que estabelece a regra: como é e como não é pra quem chega. [...]. E impõe lá suas regras, o que pode e o que não pode. [...]. É tudo no chão... tudo junto uma da outra. Tudo num apertado que não pode nem se virar. [...]. É horrível, é horrível! Só em pensar meu Deus do céu! Deus me livre! Que eu não quero voltar pra esse lugar mais nunca na minha vida. Ave Maria! Quando eu penso o sofrimento! [...].

Maiara, egressa, 33 anos

[...]. Não tem aquela história do sol quadrado? É tudo quadrado. É lua, é sol quadrado, tudo quadrado!

Jaci, egressa, 44 anos

Você passa a vegetar. Então, o que é o ser humano em fase vegetativa? É que todos os... como é que se diz? Todos os preceitos, todos os direitos, tudo o que você plantou, o que você viveu, morre tudo, morre tudo! O ser humano em fase vegetativa você espera o que dele? Morte não é? Ele tá ali vegetando. Você sabe que cada dia ele vegeta mais, tudo começa a se decompor nele, tudo começa a decair, tudo começa a decair, até o último, que se chama coração e cérebro, não é assim? Pronto! Então um ser humano sem liberdade ele entra numa fase vegetativa, só que uma fase vegetativa inicial, que você ainda come um pouco em sonda, você ainda pouco respira..., você um pouco ainda mexe os membros. Aí o tempo vai passando, os membros já não vão mexendo mais, o tempo vai passando, você já não mexe mais..., o seu corpo já não vai respirando..., você vai ter que ter uma sonda pra respirar. Daqui a pouco você vai ter que ter mais uma sonda pra se alimentar..., daqui a pouco a sonda... o tempo de alimentação já vai aumentando..., daqui a pouco aquele alimento já tem que se tornar mais fino, porque o alimento já tava mais grosso... e vai entrando, vai entrando, vai entrando, até se decompor e se acabar. Então, um ser humano sem liberdade é isso aí, é um ser humano em fase vegetativa.

Iracema, egressa, 44 anos

[...]. Cadeia não é muito bom não. Pra quem tirou, não é muito bom não viu? Ei, é triste. A pessoa ver aquelas pessoas que não tem visita. **Não era o teu caso?** Assim, mas pelo menos eu trabalhava. [...]. Tirei trabalhando. Foi por isso que a minha cadeia passou mais ligeiro. Porque trabalhando a cadeia se passa mais... a pessoa não tá lembrando. E a pessoa estando ali sentada, se alevanta, vai pro banheiro, toma banho, se deita... aí a cadeia fica ali fechando [...] apertando... e aquele negócio ruim, sufoca. Mas o povo diz assim “Ah, cadeia é hotel, não sei quê!”. Vai pra lá! Vai pra lá pra saber o que é hotel! [...].

Açucena, reincidente, 28 anos

Quando a gente vem pra cá a gente é enterrado vivo, porque tudo para! **Tudo o que?** A nossa vida fica pra trás. A gente tem que viver o mundo daqui de dentro. Quando eu me deitava na cama eu ficava olhando pra cama e dizia, “Ai meu Deus, eu tô numa catatumba!” Porque realmente parece! Só tem o buraco de você sair e as quatro paredes. E é uma forma de você ser enterrado vivo mesmo, porque quando a gente vai para um cemitério que deixa as pessoas lá e volta é a mesma coisa quando acaba a visita aqui. A gente só pode ir até o portão e volta. E quando a gente tá aí dentro professora, a senhora pode olhar que é um quadrado aberto, é um túmulo aberto porque a nossa vida se estaciona aqui. E a gente não pode voltar no passado, porque o que passa passou. A gente vai tentar correr atrás do prejuízo e muitas das vezes a gente não consegue né? As oportunidades são muito poucas! Eles falam de projetos, isso e aquilo, mas a realidade é outra.

Potira, reincidente, 22 anos

A pessoa é obrigada a se acostumar né, com a rotina. Todo dia presa na mesma cela, sempre isso: banho de sol... alguma coisa assim. Nada de diferente.

Os discursos das mulheres deste estudo sobre a prisão denotam uma série de reflexões, que pelos limites deste trabalho, não podem ser aprofundadas. Contudo, chama atenção o fato de terem sido atribuídos múltiplos significados à prisão, traduzidos como sinônimos de rotina, regras impostas, sofrimento, vida vegetativa, perda de oportunidades, lugar onde o sol e a lua nascem quadrados, cemitério dos vivos ou onde se é enterrado vivo, lugar de espera constantemente pela família, de tristeza, do acostumar-se, onde o adaptar-se parece regra fundamental, entre outros.

Não por acaso, o teor dessas declarações revela a complexa experiência de viver em um presídio, dados os mais variados tipos de limitações e de constrangimentos que envolvem esse contexto. Esse quadro, no entanto, e contraditoriamente, não impede que a experiência do encarceramento, enquanto um capítulo individualizado da vida para as mulheres, seja construído como um ponto de virada e como um desafio nos seus trajetos de vida (MATOS; MACHADO, 2007), já que a construção biográfica, por não ser um ato isolado, não se prende a uma situação, mas pressupõe um processo reflexivo continuado, como afirmaram Alheit e Dausien (2007). Um sinal disso foi observado em boa parte dos depoimentos de nossas entrevistadas, entre os quais, por agora, frisamos apenas o de Jaci, quando reflete um dos sentidos atribuídos à prisão:

Jaci, egressa, 44 anos

[...] essa prisão pra mim foi uma escola, me ensinou um monte de coisa. E assim, hoje eu aprendi a insistir e a persistir nas coisas... pelo que eu passei por aquilo dali. Porque eu passei a dar valores a coisas tão pequenas, sabe, que eu não aprendia a dar, só sabia de coisas grandes, [...]. E assim... coisas pequenas mesmo que eu tinha tudo e nunca valorizei. Você aprende a valorizar.

Sem ainda entrar na discussão a respeito das aprendizagens que se produzem nesse contexto, verificamos, nesse caso específico, em contraponto ao caráter contraproducente da prisão, alguns sinais de aprendizagens positivas provenientes da experiência prisional e a sua transposição para a vida em sociedade, ainda que não se tenham dado ao nível dos programas de ressocialização do sistema penitenciário, mas de um esforço individual despendido ao usar-se o saber de fundo biográfico de que falam Alheit e Dausien (2007, p.

37), aquele onde estão “[...] *las certezas del mundo de vida a la que nos referimos implícitamente, cuando efectuamos acciones, tomamos decisiones, hacemos planes o narramos nuestra historia de vida*”, certezas essas que tomamos por parâmetros para estruturar as nossas biografias. Além disso, tal depoimento reforça o argumento de Frankl (1991) sobre as possibilidades dos sujeitos de escolherem atitudes alternativas em situações de limitação da liberdade. Apesar de este autor ter defendido este argumento referindo-se aos sujeitos que viveram nos campos de concentração nazista, entendemos que tal postura pode ser aplicada aos que vivem na prisão. Ou seja, “[...] pode-se privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas” (FRANKL, 1991, p.66).

Em outra dimensão, não menos importante é refletir sobre o processo de desencarceramento, procurando compreender o que significa para as mulheres que experimentaram os “dissabores” da prisão, a saída desse contexto e o retorno à sociedade. Nos relatos abaixo nos foram dadas pistas a esse respeito, particularmente ao ser retratado o momento exato em que as portas da prisão foram abertas pela primeira vez para o lado de fora, às egressas e reincidentes desse estudo, ainda que isso tenha representado, para algumas, somente o desligamento parcial desse contexto.

Maiara, egressa, 33 anos

Ah foi muito maravilhoso meu Deus! Eu deixei tudo! Sabe o que é tudo? Saí só com a roupa do couro, não levei nada! Nada, nada, nada! Tudo que eu tenho hoje eu comprei depois que eu saí. Nada! Eu não trouxe nada! [...]. Oxe menina, eu fiquei desnorteada, eu não sabia onde é que eu tava. Eu não sabia onde eram os presídios não, eu nunca tinha passado nem na frente. Eu ficava olhando pra um lado e pro outro assim, “Meu Deus, onde é que eu tô?” [...]. É muito louco! A gente fica privado naquele espaço, nesse muro alto... a gente não tem noção de nada. Não sabe nem pra que lado vai. Quando passava ônibus... se fosse o caso de eu pegar um ônibus, eu tinha que perguntar... porque eu não sabia de nada. Aí eu esperei e chegaram pra me pegar. Menina... assim... ver a estrada... assim, tudo mudado! Passarela que não tinha nas BRs ali. Apareceu muita passarela. Muita coisa, muito diferente que tava. Depois que você sai... você tá privado naquele espaço pequeno, quando sai, já vê aquele mundão! Porque é grande demais né!? Aí você fica louca! Não sabe nem pra que lado olha. Eu fiquei tonta, olhava pra um lado, olhava pro outro. Meus meninos morrendo de rir atrás, o meu sogro só me dando conselho, assim “Olha, vamos fazer assim, entendeu?”, no caminho. – “Se precisar de alguma coisa pode ligar! Sempre pode contar com a gente!”, como sempre contei né, com eles. Então... eu tinha minha base familiar. [...].

Jaci, egressa, 44 anos

É muito ruim, é muito ruim! Assim... você acha bom pela sua liberdade, porque o bem maior de um ser humano é a liberdade, não é? Um homem sem liberdade ele é um homem miserável! [...]. Então você passa a ser um ser humano vegetativo, entendeu? [...]. Quando sai é como se... assim, você passou um ano vegetando, aí você saiu da fase vegetativa, você surpreendeu a equipe médica, porque pra equipe médica você não sairia mais daquela, daquele quadro ali. Aquele quadro é vegetativo até o seu final, aí você saiu daquele quadro vegetativo e passou a ser um ser humano. Aí você vê começar brigar por tudo o que é seu. Primeiro você vai brigar com seus próprios membros. A briga é dentro de você mesma! Você não vai brigar com ninguém lá fora, você não vai se defender de ninguém, você vai primeiro se defender de você mesma. [...]. Porque que eu fui tão burra? No caso, eu tô falando de mim: “[...]. Porque que chegou alguém e tentou me alertar e eu achando que era inveja, achando que era ciúme? Entendeu? Por que que eu paguei tão caro por uma coisa que eu não fiz? Aí começa a você brigar com você mesma! Aí você começa a sua briga.... a sair do quadro vegetativo. Aí você começa a quere andar, as pernas doem, os membros já não querem andar. Por que sabe o que você passar um ano e dois meses andando só num círculo? Só num círculo, entendeu? Então eu passei um ano e dois meses só andando em círculo, circulando. Aí você fica assim: “Pra onde eu vou?”. Eu queria ir pra praia, eu queria ir pro shopping, eu queria correr. Eu queria correr, correr, correr, correr, correr, correr, correr até cair. Eu queria comer tudo: coca-cola, bolo, refrigerante, pão, suco, café. Eu queria assim, ter umas dez bocas, eu queria ter 100 celular, 100 celular, eu queria assim, de cada um uma marca e botar assim tudinho pra tocar e eu atender, ter dez ouvidos pra ouvir tudo de uma vez, entendeu? Então, você quer agarrar tudo, você quer pegar aquele tempo que você perdeu. Eu parei meu curso, meu curso ficou pra trás! Eu quero correr, correr, correr, que eu quero terminar meu curso logo! Eu quero me formar, eu quero trabalhar. Então você quer resgatar todo o tempo que você perdeu e você sabe que aquele tempo você não resgata mais. É hipocrisia de alguém dizer “O tempo que você perdeu você vai resgatar!” É mentira, é mentira! Eu perdi um ano e dois meses ao lado da minha filha, eu perdi um ano e dois meses ao lado do meu filho, eu perdi um ano e dois meses do meu curso, eu perdi um ano e dois meses com a minha família, eu parei de viver durante um ano e dois meses! Aí você acha que eu resgatei o tempo que eu perdi? Não resgatei. Eu reconquistei um outro tempo, mas o que eu perdi, perdi!

Iracema, egressa, 44 anos

É um alívio muito grande viu? Quando passa daquele portão ali... quando passa daquele portão que você olha assim, que dá uma olhada pra frente, pra trás e de lado assim, você sente um alívio tão grande menina! Chega dá aquele... tira aquele peeso... vai saindo aquele peso, aos poucos né? De uma vez não... porque quando começa a sair todos os dias né... todos os dias, aí pronto, aí vai diminuindo mais né? No primeiro, é qualquer um já fica meio desorientada. É? É. Porque a pessoa tá só ali... naquele quadrado... só vendo aquelas pessoas. [...]. Aí pronto, eu mesma me virei sozinha, primeiramente Deus, e eu que... sempre... indo na linha certa né? Porque... esses negócios eu não quero não. Porque essa vida que eu tive de

bandidagem não arranjei.... não arrumei nada na minha vida! Só cadeia, cadeia, cadeia, cadeia, cadeia, a minha mocidade todinha lá dentro! Todinha, todinha! Diga aí!! (...). Ali se eu pudesse na hora e se eu tivesse dinheiro na hora, eu tinha ido em Patos ver minha filha. Ela mora lá. Mas só que quando eu saí né, saí lisa né, sem nada, só a vida mesmo e pronto. Mas ali na hora eu queria ver minha filha, eu conversava muito com ela lá dentro.

Açucena, reincidente, 28 anos

Todo mundo espera por esse momento não é professora? Mas quando chega... que a gente sai fora.... tudo tá mudado. Por que... e os anos que passam? Nada fica parado né? Parado aqui só nós mesmo que estamos aqui. [...]. Muita novidade a gente encontra. Pessoas que a gente deixou, a gente já não encontra mais, porque se muda né? [...]. Os errados morrem e vai preso né? E as pessoas certas continuam né? Às vezes se mudam, ou viajam. Quando eu saí a primeira vez eu fui logo ver meu pai, porque meu pai eu não vejo quando eu tô presa, porque meu pai é doente. Meu pai ficou assim doente por conta de mim, porque a primeira vez ele tentou se matar né? Dessa vez ele teve até um infarto. Eu era muito apegada com meu pai. Mas só sei que eu... Eu reconheço os meus erros né? Porque ninguém da minha família não faz nada de errado, meus irmãos, minha família toda nunca que fez coisa errada. Minha mãe, minha família, nunca foi numa porta de delegacia. Só eu mesma que não prestei mesmo.

Araci, reincidente, 31 anos

Eu saí meio desorientada. Sem saber pra que lado eu ia... onde era que pegava ônibus. Aí pronto... eu saí perguntando ao povo. Ai foram me indicando... quando eu cheguei na integração foi mais fácil pra eu chegar na minha casa né, no Bairro dos Novaes. Peguei o [ônibus] do Alto do Mateus e fui parar na porta de casa.

Potira, reincidente, 22 anos

(...), eu saí desbaratinada, sem saber o que fazer... eu acho que qualquer pessoa sai assim. Principalmente quem não tem família né? Eu graças a Deus tinha a minha mãe... que eu me refugiava em casa né, nos braços da minha mãe. **Então é assim?** É. Saí sem saber o que fazer, sem saber pra onde ir... e os lugares tudo... a pessoa se esquece de mente... E imagine quem passa muito tempo? Eu saí de lá do fórum. Porque foi na minha audiência... [...]. Ahh... sei lá... o prazer da liberdade... a sensação de tá livre... de poder fazer o que quiser, de poder pegar um telefone... Ahh menina! Todo mundo ligava pra mim nesse dia. Porque a notícia se espalhou logo, porque o bairro é pequeno. Aí quando eu cheguei em casa tava todo mundo me esperando. A pessoa se sente acolhida né... ver todo mundo esperando. Mas o melhor mesmo é sentir a sensação da liberdade... o prazer de tá ali... sei lá... de não ver mais nunca grade... grade, grade. [...]. A primeira coisa que eu queria ir era pra praia. Eu acho que é onde a pessoa se sente mais livre também né? Na praia, na água, areia, tudo... vento, tudo. [...]. Aí quando eu saí as meninas estavam me esperando com uma torta de chocolate... Aí fui logo comer chocolate e coca-cola. Aí depois “Eu quero cuscuz com ovo!”. Mainha nem acreditava. [...]. Aí eu fui logo

tomar banho.... a sensação de tomar banho no banheiro da pessoa sem ninguém com pressa... A pessoa deixa até a porta do banheiro aberta e ninguém nem aperreia.

Nesse conjunto de falas, observamos que o episódio da saída da prisão para as nossas entrevistadas logrou sentidos diversos. Apenas Iara não fez menção a esse respeito em sua narrativa. As demais mulheres, embora o tenham definido como um episódio marcado pela sensação de alívio e, especialmente, pela alegria da liberdade (o mais esperado por todas as encarceradas, como contou Açucena), também o descreveram como um momento de muitos conflitos internos (pela reflexão das perdas de diversas ordens ocasionadas pelo encarceramento) e de desnorreamento quanto ao espaço social exterior à prisão. Assim, não é por acaso que Trillo (2008, p. 101) argumenta que ao recuperar a liberdade as pessoas que vivenciaram a experiência da prisão se deparam com o “[...] *contraste que se produce entre su vida “detenida” y la vida “continuada” de los otros [...]*”. Para ela, isso causa um impacto tão profundo na vida destas pessoas que não se chega a significar, a dar sentido.

É bem verdade que não se pode precisar os sentidos que as mulheres deste estudo deram a esse momento, mas ao recorrerem ao saber de fundo biográfico de que falamos anteriormente, elas além de descreverem as sensações dessa passagem entre a trajetória prisional e pós-prisional e as aspirações suscetíveis ao referido momento (alimentar-se de comidas não permitidas na prisão, correr, ir à praia, ter um celular, etc.), acrescentaram a isso a reflexão das “[...] *experiencias que no se incluyen en la «línea» de la reconstrucción biográfica, experiencias y aspectos contradictorios y resistentes de la vida «no vivenciada».*” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 45).

Sobre este regresso à sociedade livre, Barreto (2006) alega que se trata de um período de transição que causa sofrimento ao indivíduo. Para ela,

Se, no estabelecimento prisional, as pessoas devem ser passivas e submissas às regras institucionais, no mundo liberto, é importante que haja autonomia. Se, nas penitenciárias, os reclusos resolvem uma situação conflituosa por meio da força e da dominação, nas relações interpessoais do mundo externo, é preciso diplomacia. Se, nas celas, a desconfiança é um sentimento sempre presente, na vida familiar, é indispensável a confiança e o auxílio mútuo. Inúmeros são os aspectos que divergem entre uma cultura e a outra, o que torna o indivíduo estranho ao seu próprio local de origem, como pássaro que, após ser retirado e aprisionado em uma gaiola, não mais consegue retornar ao seu ambiente natural. (BARRETO, 2006, p.591).

Não por acaso, chama atenção os depoimentos de Jaci, Iracema e Açucena, por refletirem os efeitos contraproducentes da experiência prisional, ainda que sem perder de vista a influência dos aspectos individuais presentes na trajetória que lhe precedeu. Um dos depoimentos mais marcantes do ponto de vista da sua *“autopresentación y la autoconstrucción biográfica”* (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 45) foi o de Jaci, especificamente quando ela explica o episódio da saída da prisão fazendo analogia à recuperação de uma pessoa em estado vegetativo. Em seu depoimento, revelam-se os muitos dilemas e desafios que as pessoas presas passam a enfrentar quando se abrem a elas os portões da prisão. Conforme narrou, o primeiro desafio com que se deparam são os conflitos interiores decorrentes da experiência carcerária e posteriormente aqueles imbricados no plano social, que tem a ver com as oportunidades perdidas pela estada na prisão, oportunidades essas que, embora consideradas por Jaci irremediáveis, sobretudo no âmbito da formação e da relação com os filhos, podem ser, em sua opinião, reconquistadas sob novas roupagens.

No caso de Iracema, que tem uma trajetória de vida marcada pela marginalidade e por diversas experiências prisionais, destacou-se em seu depoimento a sensação de alívio que disse ter sentido ao sair da sua última prisão e a reflexão feita a respeito do seu itinerário delinquente. Outro aspecto importante que ela levantou referindo-se ao episódio da saída da prisão, foi o desejo de reencontrar a filha, não tendo sido isso possível por questões financeiras.

Coincidência ou não, foi também um desejo imediato de Açucena ao sair da prisão, encontrar-se com um componente da família, em particular, com o seu pai. Considerado a sua principal referência familiar, como vimos no seu retrato biográfico pré-prisional, ela conta que o desejo de reencontrá-lo logo que as portas da prisão lhes foram abertas deveu-se ao fato de não poder vê-lo enquanto estava presa, uma vez que ele, por motivo de doença, não podia lhe visitar na prisão. Mas ao narrar sobre o momento da saída desse contexto, na ocasião do seu primeiro encarceramento, ela também refletiu sobre as mudanças percebidas do lado de fora do presídio (tanto as mudanças no entorno social mais amplo, como as que ocorreram no seu meio social mais próximo, particularmente sobre as pessoas) enquanto a sua vida teria estagnado naquele lugar.

Imbuídos de características fortes e peculiares, esses e os demais depoimentos, revelaram que não é somente o encarceramento, o qual, segundo Goffman (2001), propicia a “mortificação do eu”, que configura uma realidade difícil de enfrentar pelas pessoas que cumprem pena privativa de liberdade, igualmente o é o processo de desencarceramento.

Não se pode perder de vista, entretanto, que a dificuldade inerente a esse segundo processo decorre das características imbricadas no primeiro, sobretudo aquelas as quais se atribui a produção de consequências dessocializadoras⁸⁸ na vida das pessoas presas e ex-prisioneiras, em função do isolamento social que a prisão encerra.

Em que pese o reconhecimento dessas implicações negativas (incertezas, insegurança, desorientação, ausência de perspectivas, etc.) na vida das nossas entrevistadas, dado que em todas as declarações vimos demonstrações quanto ao desnorteamto em relação ao espaço e à vida extramuros quando da saída da prisão, não se pode negar – como já dissemos anteriormente neste trabalho baseando-nos por Cunha (2002, 2008) –, que elas não resultam unicamente, pelo menos no caso das mulheres, do que é vivido no interior desse contexto. Entendemos ainda que “[...] a velocidade e a intensidade da prisionização [um dos argumentos que justificam as consequências dessocializadoras da prisão] não seriam [não são] uniformes em todos os reclusos” (CUNHA, 1991, p. 02). Nesse sentido, embora reconheçamos que a experiência prisional é, de fato, contraproducente, de modo especial porque ela produz códigos de valores (supostamente criminógenos) e os impõe aos seus sujeitos, sendo necessário a estes apropriarem-se como forma de conseguir sobreviver dentro dela, não atribuímos os dilemas do desencarceramento somente ao que é propriamente ligado a essa experiência.

Relevam-se aí três importantes argumentos. O primeiro diz respeito à compreensão de que “O sistema sociocultural dos prisioneiros não seria apenas um produto de condições internas e uma mera resposta a elas. Resultaria, sobretudo, de subculturas desviantes exteriores ou anteriores a ele” (CUNHA, 2008, p. 19) e, como tal, os dilemas vividos pelos egressos da prisão no processo de desencarceramento assemelhar-se-iam àqueles ligados à penalização da miséria (desencadeada pelo Estado ao intensificar o aparelho policial e judiciário sobre os pobres em detrimento da ampliação do seu papel social) de que fala Wacquant (1999).

O segundo argumento resulta da compreensão de que os valores ostentados no cárcere, principalmente no caso das mulheres, não são unicamente os ligados à cultura prisional, mas também aos que são absorvidos antes mesmo de se adentrar nesse contexto, extraídos de esferas da vida exterior (família, trabalho, escola, religião, etc.) que mesmo

⁸⁸ Conforme Baratta (2002), a dessocialização ocorre em função de dois fatores: a “desculturação”, que compreende a desadaptação às condições necessárias para a vida em liberdade, a redução do senso de realidade do mundo externo e a formação de uma imagem ilusória deste, o distanciamento progressivo dos valores e dos modelos de comportamento próprios da sociedade externa; e a “prisonização”, cujo caráter é a absorção dos valores fixados pela subcultura carcerária.

sendo recriadas na prisão, como alerta Cunha (2008), permanecem sendo alusivas para as encarceradas. Portanto, a depender das formas de apropriação desses valores anteriores ao cárcere, a experiência prisional, e, por sua vez, a do desencarceramento, poderá ser mais ou menos danosa. Alguns fragmentos das narrativas de Jaci, Iara e Açucena ilustram bem essa premissa:

<i>Jaci, egressa, 44 anos</i>
<i>É como eu disse a você, eu tenho uma base, eu sempre tive uma base. Se você tem uma base na sua casa, você vai ter uma base em qualquer canto, em todo canto. Agora se você não tem uma base família, você não tem base em canto nenhum.”.</i>
<i>Iara, egressa, 36 anos</i>
<i>[...] tem muitas que chega da rua mal disciplinada, quando chega aqui quer fazer o mesmo que faz na rua aí vive direto dentro do castigo... até um dia cansar da cadeia e aprender e querer ser uma nova pessoa.</i>
<i>Açucena, reincidente, 28 anos</i>
<i>[...] tem pessoas professora Helen que não teve assim um vínculo familiar. Às vezes você vê que tem pessoas que têm realmente uma família, que é um pouco estruturada, mas tem pessoas que é muito desestruturada... assim... que não teve nenhuma infância, que desde a infância, a mãe ou o tio vendia drogas, a família toda na marginalidade entendeu? Mais difícil de sair.</i>

O terceiro e último argumento relacionado aos dilemas do desencarceramento, aproxima-se da compreensão que apresentamos em outro trabalho, no qual dissemos que um retorno mais digno das pessoas presas à sociedade (sobretudo das mulheres), não depende somente dos resultados das práticas educativas que se desenvolvem em contexto prisional, mas, igualmente, de como a sociedade irá recebê-la quando ela tem garantida a sua liberdade. Na ocasião, levantamos o debate em torno dessa problemática colocando-a como um desafio que precisa ser enfrentado na sociedade brasileira, tendo em vista os preconceitos sociais existentes em relação às pessoas encarceradas. (LUCENA; IRELAND, 2013).

5.2.2 Aprendizagens biográficas na prisão

Diante dos argumentos apresentados, é de ressaltar que a vida na prisão e fora dela (nos bairros e/ou comunidades de moradia), após o cumprimento de uma sentença, configura duas situações que, embora aparentemente opostas, representam “faces de uma

mesma moeda” (CUNHA, 2003). Esse ponto de vista se encontra subjacente à ideia de que a prisão não está suspensa no vácuo (CUNHA, 2008), porque estabelece diferentes conexões com a sociedade, ainda que estas não sejam evocadas para garantir a reinserção social dos/das que concluem suas sentenças. Reportamo-nos aqui à relação entre prisão e sociedade como um elemento-chave para discutir a reintegração social ou a reincidência dos egressos do sistema penitenciário, mesmo reconhecendo que essa perspectiva não está isenta de tensões.

Se, por um lado, há os que são completamente descrentes em relação a qualquer proposta ressocializadora para os(as) encarcerados(as), por outro, há os que evocam a relação entre prisão e sociedade e a encaram de forma realista, como um caminho importante (embora não uma solução) ao enfrentamento dos problemas que emperram a reintegração social dos(as) ex-reclusos(as). Nesta tese, a materialidade dessas reflexões se encontra nas narrativas das mulheres sobre as aprendizagens propriamente da prisão e aquelas provenientes da experiência prisional, mas assentadas em configurações familiares, laborativas, formativas, espirituais/religiosas e amorosas.

A propósito, tomamos de empréstimo a compreensão de De Maeyer (2006) sobre as aprendizagens construídas na prisão. Para ele, as pessoas presas desenvolvem estratégias próprias de aprendizagem em curto e em médio prazo. No primeiro caso, para poder sobreviver no contexto de reclusão, e no segundo, para que se consiga sair dele mais rapidamente. Sejam quais forem os objetivos, é incontestável o fato de que a prisão, mesmo apresentando características negativas, que dificultam a reintegração social, constitui um espaço onde ocorrem múltiplas aprendizagens, todas elas provenientes do que é trazido do seu exterior e das experiências e sociabilidades que lá dentro se constroem.

Mas alguns dos principais questionamentos feitos sobre essas aprendizagens dizem respeito às suas implicações, ou aos sentidos que lhes são atribuídos quando a pessoa presa sai da prisão. Nesse sentido, questiona-se, por exemplo: O que se aprende na prisão pode ser aproveitado no mundo lá fora? Que proveitos podem ter, em seu exterior, as aprendizagens ligadas a valores internos e a dinâmicas próprias da prisão? Sob um viés crítico, a resposta imediata para essas questões seria obviamente negativa, devido à compreensão de que as atitudes, os comportamentos, os valores e as redes que se aprendem nesse contexto são incompatíveis com aqueles vividos em seu exterior, portanto, não preparam para o retorno ao convívio social (DE MAEYER, 2006).

Em que pese o reconhecimento dessa realidade, não se podem negar os muitos desdobramentos que se impõem nessa realidade. Primeiro, porque quando falamos em

aprendizagem consideramos as diferentes dimensões em que ela ocorre (a formal, a não formal e a informal) e segundo, porque ela contém uma dimensão subjetiva, ainda que assentada nas interações sociais.

Com efeito, as respostas das entrevistadas sobre as aprendizagens proporcionadas pela experiência prisional evidenciaram que a prisão por não constituir-se como um espaço onde as aprendizagens formais e não formais (de que falaremos adiante) se fazem acessíveis para todas e/ou complementares entre si, o que tem nela subsistido como processo formativo, são aquelas aprendizagens de caráter informal. Ora, como outrora dissemos, é exatamente referindo-se a essa característica informal da aprendizagem (decorrida, sobretudo, no âmbito das relações de convivência na prisão), que é comum de se ouvir argumentos que alegam serem as aprendizagens do ambiente prisional, necessariamente, aprendizagens das regras do crime, ou, por outro lado, das regras de obediência e/ou da conformidade e adaptação imposta por esse contexto.

Curiosamente, não foi somente isso que as declarações das entrevistadas deste estudo demonstraram. Em realidade, o que se revelou nessas declarações foi o caráter pendular das aprendizagens informais da prisão, de um lado atreladas aos efeitos negativos da prisionização e às características peculiares da cultura prisional e de outro, ao sentido particular/subjetivo que se lhes deram, sentido este que se constrói por meio da perlaboração, ligação e (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007). Sobre estas aprendizagens informais na prisão elas disseram:

<i>Iara, egressa, 36 anos</i>
<i>[...] até na maneira que a gente fala... a gente tem que saber se expressar, porque senão o agente ou a diretora já interpreta mal. Aí tudo a gente aprende! Vamos supor... se a pessoa é ignorante [no sentido de arrogante] tem que... tem que aprender a não ser... ou então fingir né? Ou não ser ou então fingir pra poder levar a caminhada tranquila. Porque senão o tempo todo é no castigo, o tempo todo é no castigo!</i>
<i>Jaci, egressa, 44 anos</i>
<i>Aprende a roubar, aprende a se prostituir, aprende a fazer maconha, aprende a quebrar pedra, aprende a fazer mesclado, aprende a quebrar e fazer cigarro junto com pedra. É! Aprende a fazer sabão, sabão que é no termo pejorativo, aprende a ser lésbica, se profissionaliza, porque se ensina todo tipo de derrota lá dentro. [...]. E outra coisa, você aprende a lidar com todo tipo de ser humano. [...]. Porque lá dentro existe muito código de lei de crime, existe muitas regras do mundo do crime e você tem que se enquadrar nessas regras.</i>

Açucena, reincidente, 28 anos

Ah, eu aprendi muita coisa. Eu aprendi que mesmo quando as pessoas lhe tratam mal.... a gente tenta não... mesmo que naquela hora tu fique com vontade de matar também... mas [...] a gente não deve revidar totalmente, por que? Porque se torna uma coisa maior. [...], aqui você tem que aprender a suportar muita coisa, porque senão, ou você mata ou você morre! Porque se você quisesse um canto mais calmo ou melhor, você não cometia delito pra vim pra esse lugar. Porque aqui é assim minha filha, ou você aceita ou você se lasca (risos). Ou a pessoa te ajuda ou a pessoa te lasca.

Iracema, egressa, 44 anos

Aprende... **é o seguinte: aprende coisa boa e coisa ruim.** Porque é aquele tipo... tem gente que tem o instinto de ser aquela pessoa que ela é mesmo. Não muda! Nasceu pra aquilo ali, ser aquela pessoa ali e não mudar de jeito nenhum! Aí já tem aquela pessoa mais ou menos, que quer mudar e fica balançando assim. Aí já tem aquela pessoa que... quer mudar de todo jeito, quer ter uma vida normal. Tem três tipos. Tem o que não quer de jeito nenhum, e o outro fica só... balançando... e o outro quer de uma vez! Entendeu como é? [...] É assim. Aí o povo diz assim “Não, às vezes fica pior!”. Fica se eu quiser! [...] Porque se eu quiser ir nessa linha aqui eu vou, que é a da ruindade né? Se eu não quiser eu vou na boa, eu fico só nessa. Pronto!

Maiara, egressa, 33 anos

Aprendi a respeitar os espaços de todo mundo, entendesse? Aprendi a respeitar... porque lá você tem o seu espaço e tem que saber respeitar o espaço do outro. Porque se eu durmo na cama... quem dorme no chão quer o seu espaço, quer seu cantinho pra deitar e tentar dormir né? Você tem que aprender a respeitar. Então eu aprendi a respeitar o espaço das pessoas entendeu? Aprendi demais! Isso hoje eu faço que só!

Araci, reincidente, 31 anos

Eu aprendi muitas coisas né, principalmente o que eu gosto de fazer, trabalhar. [...]. Muita coisa... que nem eu já disse... aprendi a fazer uma massa de cimento, a rebocar, a pintar, ajeitar um cano, ajeitar uma torneira. Eu gosto de trabalhar nessas coisas. [...]. Distrai a mente, ocupa mais.

Potira, reincidente, 22 anos

Eu acho que lá dentro mesmo... dentro daquele corredor, dentro daquelas grades a pessoa só aprende coisa ruim. Agora... como eu disse né... que eu não procuro fora [fora da cela]... mas se você for procurar... com certeza você vai aprender coisas boas...[...]. Mas eu acho também que a pessoa aprende a ser mais humilde. Muita gente... quem é muito... se acha demais... termina aprendendo a ser mais humilde. Até porque quando chega vai dormir no chão... na porta do banheiro. Tem que aprender a ser humilde pra ver se as pessoas gostam né, e começam a ajudar. Assim humilde... acho que a pessoa deixa também de ser mais avarento... aprende a dividir as coisas... aprende a compartilhar as coisas... os sentimentos... aprende a compartilhar as coisas pessoais... as coisas materiais. [...].

Como se pode ver, as aprendizagens da prisão presentes, pelo menos, em três dos depoimentos acima, são aquelas decorrentes das limitações impostas pela própria natureza da pena privativa de liberdade, marcada “[...] pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 83). A partir delas se revela o paradoxo entre as condições concretas da prisão e os seus propósitos ressocializadores.

Fica claro, portanto, que *funcionando pelo avesso*, as instituições de privação de liberdade, que se pretendem como espaços de (re)educação e (re)socialização, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder, acabam comprometendo tais processos. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 56).

Nos depoimentos de Iara, Açucena e Maiara, por exemplo, chama atenção a “[...] cultura informal estabelecida nos meandros dos processos instituídos” (VIEIRA, 2013, p. 99), expressa nas formas de comportamento necessárias de serem aprendidas (não revidar, não ser grosseiro, respeitar o espaço do outro) se se deseja “levar uma caminhada tranquila” dentro da prisão. Nessa mesma direção, mas apresentando outros contornos das aprendizagens ligadas aos efeitos da prisionização, Jaci elenca uma série de aprendizagens negativas, particularmente aquelas as quais se justifica a asserção prisão-escola-do-crime.

Não podemos esquecer que essa declaração, acerca da negatividade das aprendizagens prisionais, foi contradita pela mesma entrevistada em um depoimento anterior, quando alegou que a experiência vivida na prisão teria lhe tornado uma pessoa mais perseverante, persistente (considerando que antes da prisão desistira de muitas coisas em sua vida) e ensinado a aperfeiçoar alguns valores, como os da família, do trabalho, da formação profissional e da religião.

Também nas declarações de Iara e Açucena percebemos os múltiplos sentidos dados às aprendizagens da prisão. Para Iara, por exemplo, a prisão teria colaborado com a mudança do seu modo de pensar (*Mudei demais menina o meu pensar, a cadeia me ensinou muita coisa... antes... eu não tinha pensar!*), mudança essa que para ela tem a ver com a revisão de suas perspectivas de vida, dos seus valores, etc. Da mesma maneira, para Açucena, a experiência na prisão teria corroborado com o despertar do seu senso de solidariedade:

Açucena, reincidente, 28 anos

[...] eu consigo ajudar muitas pessoas aí dentro com informações minúsculas que elas não têm noção do que é. Até direito que a gente tem. [...]. E geralmente todo mundo diz: [...] ela é uma pessoa tão inteligente, não sei por que ela tá aqui, ela consegue ajudar tantas pessoas.

A partir desse e de outros depoimentos das nossas entrevistadas até aqui apresentados, verifica-se, como alertou Ruíz Pérez⁸⁹ (2009 *apud* GARCÍA-VITA; ESTEFANÍA, 2013, p. 48), a necessidade de diferenciar as características da cultura carcerária e dos códigos internos apropriados por homens e por mulheres, dado que, por exemplo, no caso das reclusas, há uma tendência a constituição de grupos “*[...] de acuerdo a la estructura familiar tradicional que prevalece en la sociedad libre, con una figura central que adquiere el rol materno – a modo de “madre” o “abuela” – y que es reconocida como líder.*” (Ibid).

Nessa perspectiva, começamos a perceber o caráter oscilante e contraditório das aprendizagens prisionais, sobretudo, aquelas obtidas no âmbito das interações e relações de convivência, caráter esse que também fora expresso nos depoimentos de Maiara e Potira.

Em Maiara, o dispositivo (traduzido em aprendizagem) acionado para se conseguir viver em um espaço pequeno, como o é a cela, com cerca de 20 pessoas, teria sido o respeito. Ela conta que na prisão passou a reconhecer a importância do respeito ao espaço do outro, e que, inclusive, isso estaria sendo reproduzido em suas experiências pós-prisionais. Em sua declaração chama atenção o sentido atribuído às aprendizagens prisionais no contexto extramuros, especificamente quando ela conclui o seu depoimento a esse respeito afirmando: “*O que foi construtivo pra mim eu absorvi, entendeu? E o que não foi eu descartei e esqueci, deixei pra lá! Assim, o que eu aprendi de bom eu tô trazendo e tô fazendo, tá entendendo?*”.

Já em Potira observa-se certa ambiguidade em sua declaração. Primeiramente ela a inicia dizendo que na prisão só se aprende coisas ruins. Porém, na continuidade do seu depoimento, ela levanta algumas possibilidades de aprendizagens não negativas que esse contexto, forçosamente, propicia, em particular, ligadas à humildade e a práticas solidárias (dividir e compartilhar as coisas pessoais e materiais, inclusive os sentimentos).

⁸⁹ Ruiz Pérez, J.I: (2009). La experiencia del encarcelamiento: una perspectiva psicosocial. En J. I. Ruiz Pérez, L. Rodríguez, (dirs.) y E. Meluk, (coord.), *Estado del arte en psicología: aportes desde la psicología jurídica y clínica al contexto penitenciario* (Documento de Trabajo). Recuperado de [http://extension.upbbga.edu.co/inpec2009/Estudiosprimeraparte/ areasdisciplinarias/psicologia.pdf](http://extension.upbbga.edu.co/inpec2009/Estudiosprimeraparte/areasdisciplinarias/psicologia.pdf).

Iracema, ao contrário, é mais contundente em sua declaração, uma vez que afirma, de imediato, que as aprendizagens prisionais podem ser positivas ou negativas, dependendo disso, em sua opinião, das características pessoais/subjetivas de cada mulher presa, características as quais adquiridas antes mesmo da entrada no presídio.

Por último, no caso de Araci, o aprender a fazer massa de cimento, a rebocar, a pintar, a consertar um cano, uma torneira, adquiriu importância por serem atividades realizadas rotineiramente no presídio, o que permitem-lhes-ia distração da mente e ocupação do tempo. Vale salientar que o “aprender fazer”, embora corresponda a um dos pilares da educação (DELORS, 1998), não correspondeu, neste caso, ao que se proclamou no Relatório Delors como sendo sua função:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 1998, p. 93).

Em realidade, pelo que declara Araci, nas atividades que aprendera a fazer ao chegar à prisão, está impregnada uma característica associada à discussão de gênero que não se quer aqui aprofundar, embora também não se possa negligenciar. Assim afirmamos, porque a referida entrevistada, que faz parte do grupo de reincidentes deste estudo, declarada lésbica, apresenta características físicas extremamente masculinizadas, tendo sido, talvez em função disso, que lhes foram atribuídas tais funções dentro do presídio.

Em síntese, das reflexões sobre o que declararam nossas entrevistadas em relação às aprendizagens prisionais, depreendemos que a experiência prisional dessas mulheres não foi somente favorável à construção de aprendizagens enraizadas nos efeitos danosos do ambiente carcerário. Em realidade, mesmo em meio à segregação social experimentada nesse contexto e à convivência forçada nesse ambiente (LOBOSCO, 2011), identificamos outras possibilidades de aprendizagens disponíveis nesse contexto, as quais, não somente associadas a seus valores contraproducentes.

Para mais, o teor das declarações apresentadas sugere que as aprendizagens adquiridas na prisão não se esgotam nela. E pelo que se percebe, por mais controversa que seja a ideia da prisão como geradora de alguma aprendizagem positiva, ela representou para as mulheres deste estudo, a oportunidade de aquisição de algumas habilidades e da

revisão de valores (o da solidariedade, da humildade, da tolerância, etc.), as quais, entendemos que podem vir a contribuir para uma mudança no modo de compreender a realidade e de nela intervir.

Não sem razão, acreditamos que tais habilidades e valores aprendidos, em um contexto complexo como o da prisão, podem repercutir positivamente na sociedade, sendo esses fatores importantes de serem levados em consideração nos processos educativos desenvolvidos no cárcere, já que aludem a possibilidades reintegradoras.

É exatamente essa complementaridade e articulação entre os processos formativos formais, não formais e informais, de que já falamos no decorrer desta tese, que se espera que ocorra na prisão, tanto por aumentar as chances de reintegração social das pessoas presas, como por tornar menos precária a vida nesse contexto. Reforçamos esse argumento compartilhando o que disse Ireland (2011, p. 35) sobre o porquê é importante diversificar as formas de aprendizagens (não restrita à escolaridade) na prisão.

Para quem possui uma escolaridade precária, mas também frequentemente uma experiência negativa de escola, outros tipos de aprendizagem podem servir como incentivos para eventualmente retomar a trajetória escolar interrompida. Nesse sentido, é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas.

Tendo isso em conta, apresentamos nas linhas que se seguem reflexões sobre as experiências e/ou representações das nossas entrevistadas a respeito dos processos de escolarização existentes no espaço prisional. O fazemos em paralelo à discussão sobre os sentidos que lhes foram atribuídos em sociedade após a ela regressarem, particularmente, depois de adquirida a liberdade.

5.2.3 Biografia prisional e pós-prisional e educação formal/escolar

Ao considerar a escola como uma das instituições sociais que tem “[...] a função de designar e de controlar o desvio e a marginalidade” (DUBET, 2006, p. 37), e no ambiente carcerário, como uma “[...] alternativa para a construção/resgate da autoestima, da capacidade produtiva e reflexiva dos apenados, bem como a devolução de direitos básicos do ser humano como o sentimento de pertencimento à raça humana” (LIMA, 2010, p. 93), lugar privilegiado para a socialização e interação entre os pares, para troca de experiências e aprendizagens biográficas, e, por sua vez, *lócus*, por excelência, de (re)construção de

novas e/ou diferentes aprendizagens, nos interessamos em analisar o que disseram as mulheres deste estudo sobre suas experiências escolares prisionais e pós-prisionais e como a interpretam no âmbito dos seus processos e direcionamentos biográficos.

Sabe-se que a educação em prisões “[...] apresenta-se como um fenômeno complexo, uma vez que o contexto prisional se revela singular, mas, ao mesmo tempo, semelhante a outros espaços educativos” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54). Com efeito, não apenas pelas suas próprias limitações, mas também por ser reflexo da sociedade, o espaço carcerário acaba por reproduzir algumas de suas ambiguidades. Uma delas é, justamente, a ausência de articulação entre os processos educativos (formal, não formal e informal) de que falamos anteriormente.

Por consequência, a educação formal/escolar que vigora na prisão reflete a que existe em seu exterior, sobretudo, em uma de suas principais marcas que é a precariedade. Acrescentando elementos agravadores dessa marca, pela condição mesma do espaço prisional, as mulheres deste estudo expuseram suas experiências e/ou opiniões a respeito da escola no cárcere. Saliente-se que as declarações sobre estas e outras experiências, inerentes a construção biográfica dessas mulheres, estão em seguida apresentadas e colocadas em análise, considerando as duas fases compreendidas como fundamentais à interpretação do objeto de estudo desta tese, nomeadamente, a fase prisional e pós-prisional, nessa mesma ordem.

Em se tratando, especificamente, dos significados atribuídos ao espaço da escola dentro da prisão, visualizamos, em todos os depoimentos abaixo mencionados, os múltiplos dilemas e desafios que a educação em espaços de privação de liberdade ainda precisa enfrentar.

Quanto às condições pedagógicas da escola na prisão feminina, foram apresentados, principalmente por Iara, dilemas concernentes à falta de professores (ou inassiduidade dos mesmos), de materiais didáticos e relacionados à inadequação da metodologia. Esta última, aparece alicerçada, sobretudo, em procedimentos de avaliação escrita, cujo êxito, pela baixa frequência dos professores, acaba por depender quase exclusivamente da reclusa estudante. Também chama atenção no depoimento de Iara a alusão feita a determinado programa de televisão, como um meio de aprendizagem. Isso exemplifica o argumento de que as práticas educativas formais, dentro do cárcere, deveriam se aproximar mais das experiências educativas que ocorrem no seu cotidiano no relacionamento com outras pessoas e com o ambiente (HADDAD, 2010). Sobre a experiência escolar na prisão e ao sair dela, Iara conta:

Iara, egressa, 36 anos
Não é bom não. Porque não vem nem professor, só vem fazer prova. A gente faz prova sem saber de nada. Se não assistir televisão... <u>Como assim?</u> Porque a televisão que ensina, jornal nacional, esses negócios né? Globo repórter... ensina muita coisa do mundo né? Então. A linguagem... tudo! Se não for a televisão a gente tira zero! [...]. <u>E os professores?</u> É, porque não era frequentemente. [...]. Uma vez ou duas vezes por mês era que eles vinham. Dificilmente! Não era frequente... não era frequente! Uma vez veio professor de história, acho que foi... não sei se foi de geografia, um negócio assim. Aí da outra vez já foi pra fazer prova. Já veio direto pra fazer inscrição. <u>E quanto ao material escolar (livro, caderno, lápis) pra estudar?</u> Que livro pra ler que nada mulher! Livro é a televisão, não tô dizendo! Tinha não. Ele fez só a inscrição e pronto! Marcou o dia da prova e a gente foi fazer. Quem soubesse bem, quem não soubesse tirava zero. Mas é assim aqui mulher! É presídio, não é a rua não é presídio. Aí não tinha como não... não tinha como não! A gente ia fazer a prova tudo filando uma das outras. Eu não, porque eu nunca gostei de filar. Mas as meninas a maioria passou filando. Porque tem gente que é mais inteligente né? Mas estudo aqui... estudo aqui é zero! <u>Sobre a escola/estudo na prisão.</u> Nem pensar! Nem quero! <u>Por quê?</u> Eu não tenho paciência com escola mais não. É porque eu não gosto não, mesmo não! Eu não gosto nem de ler mulher! <u>(Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).</u>

Para mais, o depoimento de Iara reforça a compreensão anteriormente mencionada, sobre a precariedade da educação formal que existe no exterior da prisão como um dos elementos problemáticos da ligação entre a prisão e a sociedade. Se de um lado, evoca-se a educação na prisão para favorecer aos indivíduos encarcerados a “desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (DE MAEYER, 2006, p. 22) e, por sua vez, propiciar um regresso a esta sociedade mais predispostos à ressignificação das suas experiências de vida; de outro, ela esbarra com os dilemas inerentes à política educacional brasileira e com aqueles que são próprios do ambiente hostil prisional.

Relevam-se aí duas importantes reflexões. A primeira diz respeito às modificações pelas quais a educação em meio prisional precisa passar se deseja contribuir com a concretização do projeto de reabilitação penal. A segunda se refere à compreensão de que, a concretização do projeto de reabilitação penal, não depende somente da efetivação da educação formal e de seus procedimentos na prisão, mas também da sua adição a um conjunto de outras práticas educativas e/ou de aprendizagens (não formais e/ou informais) que, em parceria com a sociedade – durante e após o cumprimento da pena – possa aumentar as chances de as pessoas presas ressignificarem suas vidas e garantirem as mínimas condições para a reintegração social.

Aliás, talvez seja aí onde reside o maior desafio do projeto de reabilitação penal, visto que o alheamento da sociedade em relação ao que acontece nas prisões, sobretudo ao direito à educação daqueles que se encontram nessa situação (BRASIL, 2010), contribui para a inexistência e/ou a ineficácia de projetos e ações voltados para essa finalidade. Há, nesse aspecto, uma espécie de cegueira branca⁹⁰ na sociedade, que a impede de enxergar o seu papel no projeto de reintegração social, e cuja consequência é a estigmatização das pessoas encarceradas ou as egressas do sistema prisional. Sinais desta cegueira foram apontados por algumas de nossas entrevistadas, como mostram os depoimentos a seguir.

Maiara, egressa, 33 anos

[..] um caso de um conhecido meu, que ele trabalhava no DETRAN daqui, aí foi transferido pra o outro DETRAN, porque se transferiu de cidade, entendeu? Aí começou a trabalhar no DETRAN da cidade, terminou a pena, ele tinha experiência na área, fez um curso aqui, pra se aperfeiçoar numa determinada área lá do DETRAN e quando terminou a pena... que ele pediu pra contratar, falou com o chefe dele, o chefe dele disse que contrataria... porque realmente ele era uma pessoa que sabia fazer o que ele tava fazendo. E quando foram assinar a carteira dele viram que ele era um ex-apenado e o chefe lá disse “Não!”, não podia. [...]. Tinha qualificação e só por conta do “ex” entendeu? Aí assim, isso complica muito as nossas vidas. E se não fosse esses empregos aqui, também complicaria muito mais viu?

Jaci, egressa, 44 anos

[...] tem um convênio com o governo, que o governo dá [trabalho] para as pessoas que saem de lá. É obrigado ter em toda empresa pública, alguns setores [tem que] abrir exceções. Então, vamos supor, 1% de vaga tem que ser pra ex-presidiário, pra quem tá cumprindo pena na justiça. Mas e vamos supor, todo dia sai gente de presídio. Aí todo dia tem vaga? Porque os locais de trabalho não são todos, não são todos! São só alguns locais que empregam essas pessoas. E empregam pra quê? Serviços gerais, limpar chão. Aí eu vou fazer tapete que eu aprendi lá no presídio aonde? Eu vou bordar aonde? Aí tem gente que diz assim: “Não, porque a sociedade, o Governo Federal tá investindo pra ressocializar as mulheres, pra ressocializar os homens!”. É mentira mulher! Aquilo é tudo hipocrisia, é tudo hipocrisia! Aí você ver pela televisão, você não sabe o que é que acontece lá dentro não! Lá dentro a realidade é bem diferente da mídia, lá a realidade é bem diferente, bem diferente da mídia! [...]. É porque na verdade Helen, a sociedade é muito hipócrita sabe? A sociedade é muito hipócrita. Assim, a sociedade diz assim: “É tão safado que com quatro meses que tá na rua já foi preso de novo?” As pessoas costumam muito dizer isso. E assim, pra quem passou pelo que eu passei, pra quem conheceu o antes, o durante e o depois, a gente sabe, eu sei discernir as coisas [...].

⁹⁰ A cegueira branca pode ser interpretada como a cegueira dos indivíduos acomodados, acostumados a conviver com os problemas da sociedade e que, por serem passivos, não agem em busca de uma condição humana social equilibrada e justa (CONRADO, 2006, p. 93-94).

Iracema, egressa, 44 anos

Aquelas meninas [que fazem bonecas no presídio] que vão pra ali são muito criativas. Mas se na rua tivesse, abrisse uma empresa pra elas era outra coisa, elas iam ganhar o salário delas. Porque, eles dizem assim... é porque esse nome é muito difícil que eu quero lhe dizer... re... Ressocialização? Isso aí! Eles dizem que faz alguma coisa pra pessoa, mas é mentira, é uma capa! Olhe, eu vou lhe dizer: essas pessoas que saem dali de dentro, que vão atrás de emprego, os pobres... passam oito meses, um ano, atrás de emprego e eles não dá.[...] até agora eu já terminei [a pena] e eu não vi nada! Não vi nada! (...). Mulher, até um papel eu assinei lá na média (penitenciária média), que ia aparecer um tal de um emprego aí quando a gente terminasse. Terminei e eu não vi nada até agora! Ainda não vi. (...), não precisava tá em convênio por aí não. [Em minha opinião] era pra abrir uma empresa pra quem sai. Não precisava esses negócios de limpeza, tá limpando, não sei que. Não! Botava isso. Fez o quê lá dentro? Sua profissão é o quê? É isso. Pronto, você vai trabalhar aqui, desse lado é disso. Ou... a sua profissão é isso, você vai ficar aqui. Pronto! Cada um... olhe, lá tem profissão disso aí ó (apontando pra um arranjo lindo de flores), arranjo. Tem gente que faz isso lá, eu já fiz isso aí, mas eu não aprendi. Mas tem. Mas tem gente que faz isso aí, mas quando chega na rua ninguém ajuda. De que adianta?

Açucena, reincidente, 28 anos

[...] eu colocava currículo, tudo, às vezes eu era até chamada, mas quando pedia a folha corrida, que via que eu tinha processo eles não aceitam. O que dificulta mais é isso! Porque tem muitas pessoas que têm medo de dar emprego à ex-presidiário. Às vezes até de onde você menos espera o preconceito tá ali.

Observe-se que, embora a maioria das entrevistadas que comentaram sobre esse assunto faça parte do grupo das egressas, sendo elas, supostamente, reintegradas na sociedade, seus depoimentos revelam que o retorno à sociedade, após o cumprimento de uma sentença, não constitui efetivamente uma garantia de liberdade e de reintegração social, visto que, quando saem da prisão, enfrentam uma nova forma de aprisionamento: o da rotulagem estigmatizante (GOFFMAN, 1975). Esse é, portanto, mais um aspecto problemático da relação entre prisão e sociedade.

Retomando as reflexões anteriores a essa discussão, outro dado relevante sobre a escola no ambiente prisional, apontado nos depoimentos das entrevistadas, referiu-se às motivações que as levaram a frequentá-la. Maiara, por exemplo, que em outro momento da sua narrativa nos contou ter concluído o Ensino Médio antes de chegar à prisão, e que realizou avaliação do ENEM enquanto estava presa, disse que o que a levou a frequentar aulas durante a sua prisão foi a possibilidade de sair de dentro da cela, de fugir do calor e ainda, a chance oferecida de ocupar a mente. De um modo geral, ela demonstra que o

objetivo principal dos processos educativos escolares, que é a aprendizagem do estudante, passa longe das motivações das reclusas, grupo ao qual ela se incluiu.

<i>Maiara, egressa, 33 anos</i>
[...] era só pra sair dentro da cela, só pra ocupar minha mente, porque não tava fazendo nada mesmo, só pra sair. Eu já tinha terminado, era só pra não tá lá dentro, naquela fumaceira, naquele calor do inferno. Aí então, eu fiz por isso! Pra sair de dentro da cela, como muitas lá fazem também. [...]. Muitas das vezes... acho que até na maioria das vezes, elas [as outras reclusas] se matriculam nessa intenção que eu tinha: de sair, de respirar um pouco o ar da noite, [...], só em você sair de dentro daquele inferno! <u>É a motivação principal?</u> É. Não é pra aprender não, é só pra sair de dentro da cela mesmo. A verdade é essa mesmo! [...]. Não aprende nada ali não. Não sei como aquele povo recebe certificado. É só pra dizer que tem, tá entendendo? (Sobre a escola/estudo na prisão). É meio complicado né? [...] mesmo eu participando lá dentro [da escola na prisão], mas lá dentro você sabe que não tem nada pra fazer. Então assim... eu vivi logo aquele impacto! Tudo é slide agora né? Eu não sabia, eu não sabia, tudo é slide! Tudo é aquelas maquininhas que são muito modernas. Eu não tenho pen drive ainda, tu acredita? Eu não tenho computador, eu não sei mexer em computador. [...]. “Meu Deus tudo agora é muito moderno! Tudo é muito online!”, tudo manda pra o teu e-mail... e e-mail que eu não tinha? [...]. Todo mundo mandando pra os e-mails e eu calada lá [...]. Aí eu conversando com minha filha, aí minha filha fez [...]. Pronto! Agora eu tenho minha filha, um e-mail. Mas não sei mexer em computador, não sei fazer nada! [Mas]eu vou me virando! Até seminário já apresentei minha filha! Tudo muito lindo, tudo muito slide! Aquela coisa bem chique, eu de jaleco. Podre de chique eu lá, mostrando as coisas. Menina... eu me sentindo! Eu acho que assim, foi sempre o que eu quis fazer na minha vida. [...] é muito bom! (Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).

Se observarmos ainda, em seu depoimento, a experiência formativa narrada depois da saída da prisão, no regresso à sociedade, percebemos, por um lado, as dificuldades que ela teve de enfrentar nessa área da sua vida, especialmente, ao se deparar com as inovações tecnológicas adotadas pelas instituições de formação e exigidas aos estudantes (dificuldades próprias de quem vivencia o isolamento social do cárcere), e, por outro, a alegria de poder continuar a sua formação (curso de técnica de enfermagem), mesmo diante das dificuldades vivenciadas na experiência prisional e depois dela. Observamos, neste caso, sobretudo se considerarmos que a escola na prisão representou para esta entrevistada uma mera ocupação do tempo, que “*La estructura biográfica no determina directamente el proceso de aprendizaje, pues es una estructura abierta que debe integrar*

las nuevas experiencias en relación con el mundo, con las demás personas y con uno mismo”. (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 28-29).

Em outros depoimentos, particularmente nos de Araci e de Açucena, também foram apontados os motivos que as levaram a frequentar a escola no presídio. Araci conta que teria estudado na prisão pelo mesmo motivo mencionado por Maiara, ou seja, também para ocupar a mente.

<i>Araci, reincidente, 31 anos</i>
<i>Eu estudava a quarta, a terceira, porque é tudo misturado. As coisas que eu já estudei nas quinta séries eu estudei aqui. [...] [É bom para] Ocupar a mente! Porque tem muita gente aí dentro que precisa ocupar a mente. Eu estudei mas... porque... assim... a gente estuda, mas não estuda todos os dias né? É umas vezes perdida, tem tempo que elas [as professoras] não vem. Aí eu não estudei mais não. Também porque eu trabalho na casa aí não pode né? [...]. (Sobre a escola/estudo na prisão).</i>
<i>Tenho mais cabeça pra estudar não. Não quero mais. (Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).</i>

Analisando esse argumento, apresentado por boa parte das pessoas presas quando falam da motivação para estudar na prisão, Onofre (2011, p. 09) adverte sobre o que pode está por trás dele. Para ela: “Quando [estas pessoas] se referem à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que os presos vivem”.

A propósito, a realidade a que se refere esta autora foi confirmada de maneira contundente por Jaci quando ela afirmou, em tom de denúncia, que as atividades de ressocialização que se divulgam midiaticamente serem efetivadas na prisão, inclusive a educação escolar, não passam de planos escritos em papel.

<i>Jaci, egressa, 44 anos</i>
<i>Aí [dizem] “Todo presídio tem um programa de Ensino Médio e Fundamental!”. É hipocrisia, é mentira, é mentira! É só pra dizer que tem. No papel tem tudo! Se você for pro papel tem tudo lá, tem tudo! Lá dentro tem plano pra ressocializar totalmente um preso: é emprego, é estudo, é faculdade. É tudo mentira, é tudo mentira! E eu desminto qualquer um: governador, presidente, qualquer um! Porque eu vivi, eu vivi! Eu vivi isso aí entendeu?(Sobre a escola/estudo na prisão).</i>
<i>Depois voltei pra fazer meu curso de novo e fui me erguendo, me erguendo, me erguendo, me erguendo! Terminei meu curso. (Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).</i>

Narrando sobre o seu processo formativo, Jaci, além de expressar-se criticamente a respeito das atividades que se divulgam ressocializadoras dentro da prisão, conta-nos, em outro momento da sua narrativa, que, mesmo não tendo estudado durante a reclusão (porque já tinha o Ensino Médio e porque inexistiam ofertas concretas nessa esfera), ao sair do cárcere retomou um curso de radiologia que havia deixado pendente do lado de fora. Pelo visto, essa formação profissional foi um dos fatores do seu soerguimento na fase de reentrada na sociedade. Isso, por sua vez, dá-nos pistas de que a prisão se configurou para essa egressa apenas como um “intervalo” em sua vida (CUNHA, 2002, 2008), e que a projeção para ela, mesmo enquanto presa, continuou sendo o mundo externo (PRIORI, 2011).

Aparentemente o mesmo ocorreu com Araci. Tendo estudado pouco (até a antiga 5.^a série) antes de entrar na prisão, ao adentrar nela, conta que frequentou a escola e até tentou elevar a sua escolaridade, mas acabou desistindo (como o fez também do lado de fora da prisão) pela ausência de motivação, uma vez que esbarrou com a pouca frequência de aulas em decorrência da inassiduidade dos professores (devido fatores típicos da cultura prisional) e ainda por ter que optar pelo trabalho, já que nesse contexto a combinação de experiências biográficas (escola e trabalho, por exemplo) é quase impossível. Observamos, pois, em Araci, a marca da descontinuidade, sobretudo nessa esfera formativa, em sua trajetória biográfica prisional e pós-prisional. Ou seja, a experiência na prisão não se constituiu para essa entrevistada uma oportunidade de continuar os seus estudos nesse contexto, tampouco de motivá-la a continuar estudando quando adquiriu o direito à liberdade.

Se levarmos em conta que a educação no ambiente prisional deveria “[...] reconciliar o detento com ele mesmo e com o ato de aprender” (DE MAEYER, 2011, p.53), e considerarmos o papel do professor (assim como de outros atores/profissionais da prisão), no encorajamento a esse respeito, ao mesmo tempo em que observarmos as circunstâncias pedagógicas da escola da prisão apresentadas por Araci (inassiduidade dos professores e descontinuidade das aulas, turmas misturadas), não é difícil entender o porquê a experiência escolar não representou para ela um incentivo para resignificar a sua experiência biográfica na área formativa, prosseguindo com o processo de escolarização no regresso à sociedade, e tampouco após a sua reincidência dentro da prisão. Aliás, na reincidência, o que percebemos em seu depoimento foi a necessidade de resolver o embate entre escola *versus* trabalho (SANTOS, 2007), tendo-se optado pelo segundo, como

comumente acontece entre os recluso,s por motivações diversas, entre elas, a do benefício financeiro auferido.

Iracema, por outro lado, como mostra o depoimento a seguir, quando se refere à escola na prisão, alerta sobre a impossibilidade de estudar nesse contexto por conta do barulho feito pelas próprias reclusas estudantes, sendo esse um fator (provavelmente motivado pelas aulas desmotivadoras) que, como nos contou, incomoda e leva ao desinteresse também dos professores. É importante lembrar que essa egressa – como vimos em seu retrato biográfico pré-prisional –, nunca estudou. E mesmo tendo passado grande parte da sua vida dentro da prisão, esta não representou uma oportunidade para que conhecesse/aprendesse o código linguístico.

<i>Iracema, egressa, 44 anos</i>
<i>Como é que estuda lá dentro? [...]. A escola lá é tudo safadeza mulher! É briga, é discussão, é gritaragem, as professoras não aguentam. Tem umas que querem ter um estudozinho entendeu? Mas é como eu disse a você, o estilo maloqueira não deixa: é brigando, é fazendo zoadas, aí a professora se abusa e não quer ensinar a pessoa. Mas ali já teve muitas que estudou ali e passou, teve! (Sobre a escola/estudo na prisão).</i>
<i>Não tenho paciência mais não. Tenho não. Depois que eu saio daqui [da casa onde trabalha atualmente] eu vou diretamente pra casa, aí vou lavar roupa... tudo que eu faço aqui eu faço em casa. Pronto, me acordo três horas da madrugada pra botar a comida no fogo, pra deixar tudo pronto pro meu marido. Aí quando dá cinco horas eu venho me embora pra cá. Pronto! Todo dia! <u>Então estudar não está mais nos teus planos?</u> Não, não! Tenho paciência mais não. Não senão eu vou ficar sabida demais! (risos). Já sou, aí pronto!(Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).</i>

Não por acaso, do lado de fora da prisão, talvez em decorrência desse vácuo educativo em sua trajetória de vida, esta área formativa é completamente descartada no plano das suas intenções biográficas, sendo prioridade para ela o trabalho, a dedicação ao companheiro (que conhecera enquanto esteve presa) e, como disse em outra ocasião da narrativa, a atenção (mesmo a distância) à sua filha.

Na continuidade sobre o tema em discussão, saliente-se que Açucena também atribuiu os problemas didático-pedagógicos da escola da prisão às próprias detentas. É exatamente ao fazer isso que expressa os interesses que vigoram entre elas quando o assunto é a frequência à escola. Excluindo-se do grupo a que se refere, ela conta que a maioria das mulheres que se matriculam para estudar na escola da prisão o faz com o simples interesse em receber materiais escolares (lápiz, caneta, caderno), sobretudo, para

serem usados na construção de cartas destinadas a pessoas (parentes, amigos, amores, etc.) do exterior da prisão. Veja-se, pois, no depoimento abaixo, essa e outras questões que ela levanta sobre a escola nesse contexto.

Açucena, reincidente, 28 anos
<i>Eu fiz o supletivo. [...]. Mas mesmo assim eu já tinha o fundamental, porque logo no começo aqui não tinha os dois. Era só um. Optava entendeu? Não tinha aqui o Ensino Médio, tinha só o Ensino Fundamental. Aí eu fiz. Mas eu já tinha o Ensino Fundamental. Aí depois, agora né, mudou, e agora tem: fundamental, ensino médio, tem ENEM, que antigamente não tinha, foi modificando. <u>E como é agora?</u> Só tem aula para o Ensino Fundamental porque não tem espaço. Aí [o Ensino Médio] é só o supletivo, que é de ano em ano que eles fazem. E assim... tem na biblioteca, pega os livros e fica estudando. <u>Mesmo sem professor?</u> É. Disseram que ia ter professor agora né..., pra ir orientando. Porque assim ninguém consegue obter sucesso nas provas. Como, só você? E as dúvidas? E tudo? [...]. É muita dificuldade, a pessoa estuda sozinha. <u>Eu vejo você na sala de aula, o que você faz lá na turma de Ensino Fundamental?</u> Porque eu peço pra ser ouvinte. Eu tenho ido tanto por conta de português, porque a gente tem que tá sempre atualizada né? Aí tiro as dúvidas que eu tenho, [...]. Eu acho muito importante sabe professora, mas só que tem pessoas que vão só com a intenção de uma caneta pra escrever carta, de um caderno, de um lápis, não vão com a intenção mesmo de aprender né? Começa o ano letivo na sala de aula com 30 alunos, termina com 4 pessoas, 2, 3. Até os professores ficam desestimulados. Porque quando chega na sala de aula ver quatro pessoas! <u>Por quê?</u> Não vão mais porque pegam o material e não querem saber mais de nada. [...]. Os professores são bons... Mas o que falta é a falta de interesse dos alunos, de muitos alunos. <u>A remição da pena pelo estudo não atrai?</u> Logo no começo atrai, mas depois elas vão perdendo o interesse: “Ah, mas também a remição é tão pouca, não sei o que!” Ai vão deixando pra trás. (Sobre a escola/estudo na prisão).</i> Só estudei dois anos na rua, aí depois eu parei. <u>Por quê?</u> Porque eu não quis mais (risos). Eu fui vagabundar mesmo. (risos). É verdade! Porque dois anos eu passei em casa né, e dois anos foi acabando com tudo que vinha pela frente. (Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).

Nesse depoimento e no conjunto da sua narrativa, notamos em Açucena um elevado interesse pelos processos escolares desenvolvidos dentro da prisão. Ao que nos pareceu, ela intenciona “aproveitar” o isolamento obrigatório em que vive, para aprimorar a sua experiência formativa. Isso ficou mais evidente, por exemplo, ao nos contar que nesta segunda experiência prisional, ao contrário da primeira (na qual se envolveu somente em atividades laborativas), estaria frequentando as aulas do Ensino Fundamental (mesmo já o tendo completado) como forma de relembrar os conteúdos estudados individualmente (na cela) e de tirar as dúvidas junto aos professores, pensando, com isso, ampliar as chances de

aprovação nos exames supletivos do Ensino Médio e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que anualmente são aplicados no presídio em que ela se encontra. Chama atenção a reflexão que faz sobre a dificuldade de estudar sozinha para esses exames, já que neste presídio não é ofertado o Ensino Médio.

Registre-se, por último, que do lado de fora da prisão Açucena ainda freqüentou a escola nos dois primeiros anos, dos quatro em que esteve de volta à sociedade antes de reincidir. Ela conta-nos, em outra ocasião da narrativa, que nos dois anos seguintes teria sido novamente seduzida pelo mundo do tráfico (em função do benefício financeiro oferecido e das portas que lhes foram fechadas no mundo do trabalho por ser reincidente), e, conseqüentemente, abandonado os estudos.

É curioso observar que o retorno à prisão para ela implicou, ao mesmo tempo, no retorno à escola (ainda que no formato de supletivo), e tem se convertido em um novo ponto de partida à ressignificação da sua biografia, oferecendo-nos sinais da possibilidade de concretização da biograficidade em sua trajetória após a fase de reincidência.

Certamente que o interesse de Açucena por essa ressignificação da sua história pela via formativa, dentro de um ambiente hostil como o da prisão, guardaria motivos mais amplos. Ela, no entanto, não os declara ao narrar a experiência escolar no presídio, porém, na continuidade da narrativa, ao falar sobre suas intenções no regresso à sociedade pós-reincidência, deixou-os evidentes, como se pode ver na declaração abaixo:

<i>Açucena, reincidente, 28 anos</i>
<i>Quando eu sair professora, eu ainda tenho aqueles mesmos objetivos, eu tô estudando viu mulher? Tô estudando! [...]. Eu vou terminar e vou me profissionalizar. Porque professora... eu tenho meu filho, eu quero ensinar a ele coisas boas, não coisas que não preste. Agora tudo mudou! Antes eu nem... Eu me importava por conta do meu pai né? Mas agora com meu filho, é outra história.</i>

Com efeito, além de Açucena dá-nos sinais da (re)organização reflexiva individual da sua experiência biográfica (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 26), fica claro, sobretudo, que *“Para las mujeres, la formación continua no tiene nada de [...] «neutro» [...] sino que se inscribe en un proyecto de vida que asocia estrechamente la vida profesional a las posibilidades y a las perspectivas de la vida familiar”* (Ibid). Se olharmos atentamente, os casos de Açucena e de Maiara ilustram bem essa compreensão acerca da não neutralidade da opção das mulheres pela continuidade de seus estudos.

Por último, a declaração de Potira sobre a escola no ambiente da prisão é ilustrativo de que o interesse por frequentá-la passa, em alguns casos, pela confirmação da sentença. No depoimento abaixo e no conjunto de sua narrativa, evidencia-se que, embora ela tivesse o interesse por aprimorar a sua formação na prisão (podendo ter realizado cursos lá dentro oferecidos), não a teria buscado, porque o que imperou no plano das suas intenções foi unicamente a esperança da sua liberdade.

<i>Potira, reincidente, 22 anos</i>
<i>Não, estudei não. Nada. Eu sempre fui doida pra fazer os cursos que aparecem, mas nunca eu fico sabendo. Porque eu só vivo dentro da cela. Aparecem vários cursos... tem curso, tem a escola, tem o ProJovem... que eu me arrependi de não ter me inscrito... porque eu pensando que eu vou me embora né.... não vou nem me inscrever porque eu vou embora. (Sobre a escola/estudo na prisão).</i>
<i>[...], quando eu saí... eu não liguei de procurar uma escola. Preocupada com o marido, companheiro preso né? Aí eu me preocupava de tá indo visitar ele, de fazer alguma coisa pra arrumar dinheiro, algum trabalho, algum bico pra arrumar dinheiro e esqueci da escola, deixei de lado. Aí terminei vindo presa de novo. Mas agora quando eu sair... se Deus quiser... se eu sair... esse ano eu vou estudar, terminar meus estudos. (Sobre a escola/estudo depois da saída da prisão).</i>

Curiosamente, observa-se que o campo amoroso, que de alguma maneira, influenciou a primeira prisão de Potira, também acabou prevalecendo no regresso à sociedade uma vez que ela, ao sair da prisão, dedicou-se com prioridade à relação amorosa em detrimento de outras possibilidades pós-prisionais. No entanto, embora ela afirme que a sua reincidência não teve relação direta com a prioridade dada a esta esfera da vida, reflete que foi em função dela que acabou deixando relegada dos seus planos nessa fase a esfera formativa, não tendo se interessado, por exemplo, pela conclusão do Ensino Médio (etapa da Educação Básica que deixou de cursá-la antes mesmo de ser presa e pelo mesmo motivo).

Com efeito, a identidade de gênero evidenciada na trajetória pós-prisional de Potira não difere da identidade anterior à prisão (expressando continuidade na esfera amorosa), em que o domínio amoroso exerceu demasiada força. Regressaremos a este assunto mais adiante, na análise da categoria biografia e relação amorosa.

Em resumo, as reflexões feitas pelas entrevistadas sobre a escola na prisão evidenciam que a simples oferta de aprendizagens escolares nesse contexto não garante a efetivação do direito à educação das pessoas presas, tampouco surge como uma

oportunidade de ampliar as possibilidades de reintegração social depois de conseguirem o direito à liberdade. Nessas condições, as práticas educativas desenvolvidas nesse contexto dificilmente conseguirão oferecer às reclusas oportunidades reais de desenvolverem suas potencialidades e de projetarem um novo caminho em direção ao retorno à sociedade.

Para mais, concluímos que mesmo havendo dentro das prisões um processo de continuidade da trajetória escolar (como nos casos de Iara, Maiara, Açucena, Araci), esta não tem produzido impactos positivos, ou favoráveis à ressignificação das suas biografias pós-prisionais. Aliás, quando tais impactos na vida das mulheres foram sinalizados, como vimos nos casos de Maiara, Jaci e até no caso de Açucena (só que nesse caso, no plano das suas intenções), não se observa qualquer relação com a experiência escolar vivida no cárcere, mas com outros fatores sociais e culturais envolvidos na própria experiência pós-cárcere (família, trabalho, relação amorosa, religião), sem perder de vista o caráter essencialmente subjetivo de assimilação das aprendizagens biográficas (enxertadas nos processos formais, não formais e informais das experiências), que colaborou para colocar em ação a capacidade de reelaboração da experiência vivida, traduzida pelo conceito de biograficidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2007).

Adiante procuramos aprimorar essas reflexões sobre as biografias das mulheres desse estudo, focalizando em suas experiências e aprendizagens vividas (ou não vividas) no âmbito da família.

5.2.4 Biografia prisional e pós-prisional e família

A relação entre prisão e família na construção das biografias de aprendizagens das mulheres deste estudo é aqui analisada observando: o impacto mais ou menos imediato provocado nas relações familiares em função do encarceramento, os modos como passaram a ocorrer tais relações nesse intervalo de suas vidas, e, por último, os sentidos que foram atribuídos a estas relações (ao recorrerem ao saber de fundo biográfico, ou à aprendizagem biográfica) tanto no interior da prisão como em seu exterior, depois de adquirida a liberdade. Enfim, tais reflexões foram feitas procurando perceber as continuidades, descontinuidades, reformulações e/ou rupturas nesse processo e os seus significados para a emolduração de biografias prisioneiras e ou de biograficidades.

Para tratar dessas questões, salientamos, em primeiro lugar, que ao narrar suas histórias, as esferas da vida “trabalho” e “família” foram os que mais se sobressaíram nas declarações das mulheres deste estudo quando o assunto abordado eram os planos de vida

em liberdade. Apareceu de maneira muito clara em suas narrativas a aposta no trabalho como principal instrumento de luta pelo respeito e pelo reconhecimento social (HONNETH, 2003) e o desejo de uma maior reaproximação e dedicação à família, como ilustra o depoimento de Iara: “...trabalhar honestamente né? Porque eu não queria mais aquela vida... eu já tinha determinado... eu não queria mais aquela vida pra mim. E cuidar das minhas filhas. Minha expectativa era essa” (Iara, egressa, 36 anos).

Em face dessa realidade, e adiando a discussão sobre as experiências profissionais dessas mulheres para o próximo tópico desta análise, o que importa agora registrar são os depoimentos a respeito do impacto provocado pela prisão em suas relações familiares. Como se sabe, “[...] são diversas as agruras do ingresso no sistema prisional que refletem consequências diretas no aspecto da integridade da própria família dos apenados” (SANTA RITA, 2002, p. 20), algumas das quais ficaram visíveis nas declarações abaixo.

Jaci, egressa, 44 anos
Ficou muito ruim, muito ruim! [...]. Alguns da minha família... uns acreditaram na minha inocência, outros não. Isso me magoou muito, porque assim... Eu disse assim: “Quando eu sair de lá eu não quero conversa com esse povo, com ninguém [...]!”. Mas depois Jesus trabalhou, entendeu? Depois Jesus foi trabalhando, e eu fui até entendendo o lado deles também. Porque eu acho que se fosse como eles eu não saberia como seria minha reação. [...]. Porque minha família [...] nunca participou de presídio, minha família nunca foi em presídio nem visitar ninguém, minha família só vivia em casa, e de repente passar a viver isso aí, a ter relacionamento dentro de presídio, todo mundo tem medo quando fala de presídio né? “Ah eu vou tirar minha roupa, eu vou me abaixar, eu vou me arreganhar!”, não sei o quê, não sei o quê... Então foi muito constrangedor, muito constrangedor! Então minha família não queria ir pra presídio. E eu até entendia, apesar de que todos foram me visitar. Não teve nenhum que não foi não. Todos foram, todos foram! Agora assim, a única que foi um ano e três meses foi minha irmã mais velha. [...]. Ela ia direto, nunca deixou de ir. Quando ela não ia era porque às vezes minha menina tava doente, que era pequenininha, ela tinha que ficar com ela, aí meu pai ia. Meu pai nunca deixou de ir. [...]. Eu tive início de depressão, eu não comia, eu não dormia. Porque sabe como é você querer, você ter o conforto do seu lar, ter a sua casa, ter as suas filhas, a minha filha tinha três anos, era um bebê que eu fazia mingau, que dormia comigo. <u>E com quem ela ficou?</u> Ela ficou com a minha mãe aqui embaixo e o meu filho ficou com o meu ex-marido, [...]. E, foi muito difícil! Eu costumo dizer assim, que a parte mais difícil de viver naquele lugar foi a ausência dos meus filhos. Não teve mais nada difícil! (Sobre a experiência familiar na prisão). Meus pais, meus pais sempre foram meus heróis. Meus pais e a minha irmã. Porque assim, tudo o que eu tenho... tudo o que eu sou... eu devo pra eles. Meus irmãos [...] eles cada um viviam nos seus cantos e em relação à situação financeira eles não tinham muito o que me ajudar, porque eles não

tem condições nem pra eles mesmos entendeu? Mas assim, só em meus pais me dar morada e me dar comida e dar aos meus filhos, já fez uma grande coisa, entendeu? **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).**

Maiara, egressa, 33 anos

Com meus filhos foi tudo tranquilo. Meu pai assim... tipo... ele me deu um castigo que eu até entendo. **Qual?** Assim, me abandonou. Não quis conversa, não quis saber. Eu até entendo esse lado dele porque acho que foi a partir daí que eu comecei a analisar a minha vida e a perceber que... que a minha família é tudo pra mim, entendesse? Então, se eu não tiver a minha família eu não sou ninguém, tá entendendo? Então foi assim: meus filhos sempre me apoiando. [...]. Assim, eu agradeço a uma tia deles que é a minha ex-cunhada... que me ajudou bastante! Lá a gente fala assim, que “tirou a cadeia”. Ela tirou minha cadeia todinha! Ela e meus filhos... me ajudavam, não deixava faltar nada pra mim, entendeu? [...]. Só em ela trazer meus filhos pra mim tava bom demais entendeu? Aí era tudo, assim... sempre tive o apoio. **(Sobre a experiência familiar na prisão).**

O povo me ama mulher! Minha família me ama independente do que eu fiz. Quando eu saí [da prisão] eu fui morar na casa do meu pai. Eu morei com meu pai, todo apoio né? Todo o aconchego da casa de papai. **Algo mudou?** Não. Ficou mais forte né, o meu elo assim com meu pai. Muito forte assim. E ele se abriu mais... a gente conversa mais... entendeu? Porque ele sempre gostou de mim e eu sempre amei ele... só que a gente era muito fechado. [...]. Então ele era calado e eu era calada. Se ele falasse eu falava, se ele na falasse eu não falava. Então, isso aí... depois desse acontecido na minha vida, até isso mudou entre a gente. A gente conversa mais, ele se dispõe mais os momentos dele pra mim, eu converso com ele, entendesse? Então, tudo certo! Pra mim tá sendo maravilhoso... a minha convivência com meu pai principalmente! Meus filhos eu nem conto, porque meus filhos são demais! Eles sempre estiveram por lá. **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).**

Iara, egressa, 36 anos

Não foi choque pra ninguém não! Já sabiam. Minha família todinha sabia que eu vendia droga. Todo mundo sabia, todo mundo! Eu nunca escondi nada de ninguém. [...]. Minha mãe disse que nunca pisava [na prisão] e realmente, dentro da cadeia pra me visitar, ela nunca foi. Ela ainda veio... assim... umas duas vezes ou três vezes aqui na direção né? Pra entrar na visita não. O meu pai vinha frequentemente, entrava. **E suas filhas?** Minhas filhas? Às vezes vinham e às vezes não, porque eram menor. Na época elas eram menor e só podia vir se fosse com uma pessoa de maior. **(Sobre a experiência familiar na prisão).**

Meu relacionamento é ótimo com a minha família, [...]. As minhas filhas hoje elas confiam em mim 100 por cento. [...]. Todo final de semana eu pego minhas netas, elas dormem lá em casa. É uma relação assim que... melhor agora do que antes. [...]. Mudou. Porque assim né, antes eu não gostava muito... assim... de tá na casa da minha mãe, né, de dar atenção. Mas com o passar do tempo a gente vai amolecendo a mente, ela tá ficando velha... aí eu dou toda atenção. Meu pai, sempre vou na casa dele. **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).**

Iracema, egressa, 44 anos

Não, não! Não tinha [visita] não, só Deus mesmo. As minhas visitas era o pessoal mesmo da visita que eu às vezes levava a feira lá pra dentro, pra ajudar, eu ajudava. A pessoa que tava lá dentro com a sua visita, aí eu pegava a feira e levava lá pras celas delas. Eu ajudava. Então ali eu ganhava sabonete, ganhava uma pasta. Mas graças a Deus eu nunca tirei nada de ninguém lá dentro, por que se tirar é um problema. **(Sobre a experiência familiar na prisão).**

Fiquei tão feliz por ter falado com ela [a filha]... quando eu falei né? Aí agora nós se fala todos os dias. Assim no telefone né? Porque eu não vejo ela não. Depois que eu comecei a ganhar meu dinheiro... depois que eu tava com cinco meses na rua, aí eu fui visitar ela... levei presente pra minha neta, foi a maior alegria do mundo! **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).**

Açucena, reincidente, 28 anos

Meu pai ficou assim doente por conta de mim, porque a primeira vez ele tentou se matar né? Dessa vez ele teve até um infarto. Eu era muito apegada com meu pai. [...]. Ela (a mãe) veio me visitar aí eu expulsei ela daqui (risos). Eu ainda continuava rebelde. Ela não sabia que eu tinha feito coisa errada, que eu fazia né? E já fazia tempo. **Não sabia?** Não. Assim... só de ouvir falar, mas não tinha certeza. [...]. [Minha mãe] ela não entende né? Aí quando ela chegou eu disse que foi por causa de drogas. **Como ela ficou ao saber?** Ela ficou com medo assim, que eu tivesse alguma dívida com algum traficante, de querer pegar a família, tudo. Mas eu contei que não, aí ela ficou mais tranquila. ... quando ela veio me visitar eu contei tudo. Aí ela pegou e me perdoou, [...]. [...] aí eu achei que tudo mudou, porque a partir daí eu me dei bem com minhas irmãs quando eu saí, me dei bem com a minha mãe. [...]. Ela vem de quinze em quinze dias. Minha mãe e meu filho. Ela vem, traz meu filho, traz tudo o que eu preciso. E até mesmo aqui dentro eu ainda consigo ajudar ela porque às vezes eu mando ela trazer bombons, cocada, essas coisas, e vendo às meninas. Aí consigo juntar um dinheirinho assim e dou a ela. **(Sobre a experiência familiar na prisão).**

Na minha família eu acho que melhorou muita coisa pra melhor. Porque eu tinha muita desavença com a minha mãe, eu dizia na cara dela que não gostava dela, que só amava o meu pai. Eu brigava com as minhas irmãs. Elas não queriam andar comigo pra nenhum canto porque tinham medo de que eu tivesse envolvida com marginais. Depois que eu saí pela primeira vez, eu acho que teve mais uma relação de família mesmo. Eu acho que eu era um pouco distante da minha família, mesmo morando dentro da mesma casa. E minha mãe, quando ela começou a me visitar da primeira vez... ela queria vir, aí eu ficava brigando, dizendo, insistindo pra ela não vir, e mesmo assim ela veio e a gente se tornou amiga. [...]. Mudou pra melhor. Assim, eu acho que eu não tinha um relacionamento familiar com a minha família da primeira vez. Hoje em dia não, hoje em dia eu tenho. [...]. E mudou tudo, pra melhor! Incrível né? Porque às vezes fica pra pior (risos). No meu caso foi pra melhor. Eu acho que hoje eu amo minha família mais do que antes. [...]. E hoje não! Hoje o que eu quero construir é em torno da minha família né? Da minha mãe, do meu pai, e agora do meu filho. Eu vim com ele na barriga. Eu tinha acabado de descobrir aí vim presa. Aí pronto!

*E hoje eu amo minha família. Mas eu voltei novamente a fazer coisas erradas porque a necessidade da casa da minha mãe era grande, eu não conseguia arrumar um emprego por causa da folha corrida. Fazer coisa errada, pensando que é uma coisa fácil, que se torna mais difícil, porque o sofrimento é maior. **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).***

Araci, reincidente, 31 anos

*Assim né... a pessoa sofre um pouquinho, mas quando a gente sabe o que tá pagando porque fez, tem que se conformar né? E a família não pode pagar pela gente, nem é obrigada a fazer nada pela gente quando caí aqui dentro né? Até porque foi a gente que procurou. Eu não culpo minha família em nada. [...]. Meu pai vem de ano em ano, tempos em tempos, às vezes nem vem. [...]. **E o seu filho?** Meu filho vive bem de vida com minha tia. Meu pai ajuda. Quando meu pai traz ele vem... de ano em ano somente. É assim!*

(Sobre a experiência familiar na prisão).

*Eu tenho minha casa lá... só que eu gostava mais de viver no meio do mundo. **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).***

Potira, reincidente, 22 anos

*Ahh ... é triste! Saudade demais [falou chorando]. Vocês parecem ter uma boa relação não é? Demais, demais, demais.! Tudo! Mesmo eu fazendo as coisas erradas, mas sempre ela tá do meu lado. Assim... ela não sabia de nada de droga né, mas meu marido tinha levado uns tiros, ela acolheu ele dentro da casa dela. [...]. Minha mãe não me abandona de jeito nenhum... mesmo eu estando errada ela não me abandona. Só que eu já não sofro por mim, eu sofro por ela... pelo que ela passa né, pra pode vir me visitar. Porque ela trabalha. Ela já trabalha nesse trabalho faz 17 anos. Corre o risco de perder porque fica brigando pra vim me visitar. Porque ela quer vir todo domingo, mas não pode. [...]. Ela vive triste, um pouco deprimida, deixou de estudar... porque ela estudava quando eu fui presa. E aí eu sinto tudo em cima de mim né? Porque a culpa é minha. **(Sobre a experiência familiar na prisão).***

*Ahh... minha mãe... felicidade né? Feliz... com certeza! Ela já muda todo o semblante de tristeza. [...]. Menina... quando eu cheguei minha casa parecia um mausoléu... tudo estranho... aquele negócio apagado, esquisito. [...]. Só morava minha mãe... só minha mãe... e ela triste... só vivia com as portas fechadas, só vivia deprimida. Aí quando eu cheguei... aí eu vendo aquilo tudinho... aí eu já fui logo abrindo as janelas, as portas, já fui mudando tudo né... o semblante. E da minha mãe também né? De todo dia ela chegar do trabalho e eu tá em casa... ela encontrar alguém.... janta pronta, já mudou tudo! Ela já ficou mais feliz... mudou tudo! **(Sobre a experiência familiar após a saída da prisão).***

Como se pode observar, se antes de serem presas o arranjo tradicional de família (pai, mãe e filhos) dessas mulheres já não fazia parte das biografias de quase nenhuma delas, com a entrada na prisão, mesmo que não se decomponha os arranjos familiares preexistentes, provoca-se neles uma certa desestabilização (ao menos no período do

encarceramento), o que significa dizer a acentuação da vulnerabilidade familiar (GRANJA, 2012).

Com as mulheres, especificamente, por ser mais comum entre elas estabelecer laços com a família, o sofrimento pelo rompimento destes laços (abandono de alguns familiares e companheiros, distanciamento dos filhos) e/ou pelas limitações em relação ao seu estreitamento dentro do cárcere, é ainda mais doloroso que o dos homens ao serem presos (GOMES; SOUZA; MASCARIM, 2007).

De maneira geral, o conjunto de declarações a respeito do impacto da prisão nas relações familiares e do modo como estas passaram a se (re)definir fora demonstrado por meio de várias situações, como adiante descrevemos:

- ✓ Em Jaci vimos o descrédito da sua família quanto à sua inocência no crime pelo qual foi acusada e que resultou na sua prisão.⁹¹ Isso teria lhe despertado inicialmente um sentimento de revolta, sentimento este que, posteriormente foi ressignificado quando ela, em um processo reflexivo, passou a compreender os constrangimentos que uma relação familiar nessas condições imprime (ela frisa, por exemplo, a revista vexatória como um desses constrangimentos que a sua família temia vivenciar). Além dessa situação desconcertante, chama atenção em seu depoimento a principal dificuldade que atribuiu à vida na prisão, que foi a ausência dos seus dois filhos. Em contrapartida, ela destaca a importância do apoio familiar recebido na criação dos mesmos durante o seu aprisionamento, e em particular, da sua irmã mais velha, da sua mãe e do seu ex-marido (este por pouco tempo). Por último, vale salientar que apesar de as relações familiares de Jaci terem se estremecido no início, isso não significou o seu rompimento, dando margem para percebermos um processo de continuidade no modo de relacionamento com a família apesar dos limites impostos pela prisão;
- ✓ Em Maiara, o impacto da prisão na esfera familiar teve como principal consequência o abandono/afastamento do seu pai. Considerado a sua principal referência familiar, este nunca lhe visitou enquanto ela esteve na prisão. Ela diz ter encarado essa atitude como uma espécie de castigo, que considerou compreensível

⁹¹ Lembramos aqui que na sua narrativa pré-prisional Jaci disse ter ficado um ano e dois meses na prisão acusada por um crime pelo qual não fora depois considerada culpada, tendo sido liberta mesmo sem julgamento.

e lhe fez abrir os olhos em relação ao valor da família. Também se sobressaiu em sua declaração o apoio familiar recebido da sua ex-cunhada e dos seus próprios filhos, que teriam lhe visitado, frequentemente, e lhe ajudado a enfrentar as limitações da prisão. A relação familiar de Maiara durante o seu encarceramento foi, portanto, marcada por processos de rupturas (afastamento do pai) e de continuidades (acompanhamento e apoio de outros familiares, sobretudo, dos filhos);

- ✓ O caso de Iara a respeito dessas implicações da prisão nas relações familiares se assemelha ao de Maiara, isso porque ela também vivenciou situação de abandono familiar durante o encarceramento, particularmente, da sua mãe, diferenciando-se do caso anterior, por não ser essa a figura da família sua principal referência nessa esfera da vida. O seu pai, entretanto, (mencionado na narrativa pré-prisional como a referência familiar basilar), ao contrário da sua mãe, não lhe abandonou. Apesar dessa realidade, Iara conta, em outro momento da sua narrativa, que foi a sua mãe quem cuidou das suas filhas enquanto estava presa, mesmo não tendo ido lhe visitar. Nesse caso, o abandono teria se dado apenas no âmbito mesmo da relação entre elas, que, não por acaso, já era uma relação estremecida antes de Iara entrar na prisão. O seu pai, por outro lado, com quem já tinha um bom relacionamento antes de ser presa, teria sido aquele que, no cárcere, lhe dera apoio, intermediando o seu contato com o contexto extramuros (por exemplo, levando as filhas para visitá-la, levando alimentos, cuidando de questões relativas ao processo criminal, etc.). Observa-se, portanto, que a prisão não alterou o modo das relações familiares de Iara, tendo impactado somente no âmbito das restrições próprias desse contexto (o distanciamento físico da família, em especial, dos filhos);
- ✓ Em Iracema, observamos uma situação diferente de todos os casos até então descritos. Conforme narrativa pré-prisional anteriormente apresentada, a única pessoa da família que pôde relacionar-se enquanto estava presa foi a sua filha. Mas esta, no entanto, por residir em cidade distante da do presídio, e pelas poucas condições financeiras, não podia lhe visitar ou prestar qualquer apoio. Assim sendo, não consta na narrativa da experiência prisional de Iracema o registro de relações familiares, sendo isso, ao que parece, um reflexo das suas experiências anteriores nesse domínio da vida. Observe-se também que ao mesmo tempo em que

essa experiência biográfica de Iracema se reproduziu na prisão, foi dado a ela um novo significado na prisão, traduzido nas relações estabelecidas com familiares de outras detentas (durante as visitas) e com as próprias companheiras de cela;

- ✓ Para Açucena, os principais impactos na sua família, provenientes do seu encarceramento, foram: a tentativa de suicídio de seu pai (na primeira vez em que foi presa) e o infarto que o mesmo sofrera na sua reincidência. No percurso da sua narrativa ela demonstra um sentimento de culpa pelos transtornos que teria ocasionado à família dada a sua prisão e, principalmente, por esses dois episódios, considerando o fato de ser muito ligada ao pai. Curiosamente, embora não fosse boa a relação anterior estabelecida com a sua mãe, ela conta que esta foi lhe visitar desde os primeiros momentos do seu encarceramento e, ao se inteirar da realidade que Açucena vivia, perdoou-lhe e deu-lhe o apoio necessário, ainda que nas condições limitadas da prisão. Para Açucena, a partir daí as relações familiares, inclusive com as suas irmãs, passaram a ser melhores, percebendo-se, pois, uma descontinuidade (embora não isenta de crises) da sua biografia nessa esfera da vida;
- ✓ Em Araci, o impacto que a prisão provocara nas relações familiares aparece de maneira subtendida. Em particular, quando ela reflete que à sua família (que alega não ter qualquer relação com o crime que cometera) não tem que ser imputada à pena de frequentar um ambiente como o da prisão, mesmo que para visitá-la. Vale lembrar que, no caso de Araci, o afastamento/distanciamento da família, ou o enfraquecimento das relações familiares, se deu antes mesmo de ingressar na prisão, sobretudo, quando enveredou no mundo das drogas. Revela-se, então, mais um caso em que as configurações familiares exteriores e anteriores à prisão se reproduziram dentro do cárcere;
- ✓ Para Potira, cuja principal referência familiar era (ainda é) a sua mãe, a prisão teria provocado impactos diretamente relacionados ao estreitamento da relação afetiva entre ambas. Diferente de outros casos aqui descritos, as implicações na relação mãe-e-filha, depois da prisão de Potira, teriam se dado, sobretudo, no domínio dos sentimentos de saudade, tristeza e sofrimento. Estes teriam sido acentuados, de um lado, pelo distanciamento que a prisão naturalmente ocasionou entre elas, e, de outro, pela preocupação despendida de uma pela outra, dados os dilemas intra e extramuros que passaram a enfrentar por causa dessa situação. Para mais, além de

ênfatizar que a sua mãe jamais lhe abandonou ou deixou de lhe dar apoio, estando ou não privada de liberdade, ela expôs alguns dilemas ou consequências que a mãe estaria vivenciando em função do seu encarceramento, como por exemplo: as faltas ou do atraso no horário de trabalho quando ia/vai lhe visitar, e com ele, do risco de perder o seu emprego; o abandono dos estudos (já que antes da prisão sua mãe era estudante da EJA); a depressão que lhe acometera, etc. Observa-se, portanto, as alterações que a referida relação, alicerçada no presídio, provocou tanto na experiência biográfica de Potira, como na de sua mãe, ainda que a relação familiar em si, particularmente entre mãe e filha, não tenha sofrido modificações do ponto de vista da ligação afetiva preexistente (parecendo até ter-se reforçado) entre as duas.

Finalmente, nas reflexões sobre os impactos dos familiares ante ao encarceramento das mulheres deste estudo, e por sua vez, sobre as relações familiares destas, mantidas atrás das grades, vimos prevalecer conexões e continuidades quando comparadas com as configurações anteriores à entrada na prisão. Parece ainda interessante frisar que quando houve descontinuidade no modo como essas relações se configuraram no contexto intramuros – como nos casos de Maiara e de Açucena (a primeira observada pelo afastamento do pai, e a segunda, contrariamente, pelo estreitamento dos laços familiares com a mãe) o sentido que lhe fora atribuído, tanto na fase prisional (traduzido em processos reflexivos sobre o valor e a importância da família), como na fase pós-prisional (transparecido nas mudanças positivas que ocorreram nas relações familiares), insinuou a recorrência a processos de aprendizagens biográficas, e com eles a (re)organização das experiências familiares, dando-lhes coerência pessoal e uma identidade particular (ALHEIT; DAUSIEN, 2007), e que alude a uma mudança no modo de compreender a realidade e de nela intervir, apresentando-se, pois, como favorável aos propósitos reintegradores.

Curiosamente, no caso de Açucena isso (as mudanças positivas no âmbito familiar) não colaborou para que ela se desvencilhasse de processos biográficos associados a carreiras criminais, haja vista mesmo com as mudanças positivas ocorridas nessa esfera da vida, ela acabou reincidindo no crime, levando-nos a perceber o caráter singular e ao mesmo tempo aberto da estrutura biográfica, em que se devem integrar novas experiências em relação com o mundo (o mundo do trabalho, por exemplo), para que, por consequência,

possam-se ampliar as chances de transformá-la, que no caso específico de mulheres com “bagagem” prisional, significa dizer, ampliar as chances da sua reintegração na sociedade.

Não obstante isso, vale salientar que não foi apenas nesses dois casos que observamos os sentidos atribuídos às relações familiares configuradas na prisão e à forma como elas, ainda que sobremaneira caracterizadas por processos de continuidade, mas indiscutivelmente impactadas pelas limitações impostas pela prisão, repercutiram-se na fase pós-prisional. Assim, dentre todos os casos narrados apresentados acima, apenas o de Araci não insinuou mudanças expressivas ou a produção de novos sentidos e/ou de ressignificações nas relações familiares, em particular, com alguns componentes da família considerados fundamentais em seu meio. Em outros termos, percebemos que se na prisão essas relações familiares demarcaram-se, sobretudo, pela característica da continuidade (com dois casos apenas em que a descontinuidade foi expressiva), ao sair dela, as mulheres demonstraram em suas narrativas, processos biográficos descontínuos nas relações familiares, tanto aqueles com formatos negativos vindos desde o exterior da prisão (traduzindo-se na ressignificação das relações familiares anteriores ao cárcere), como aqueles cujos formatos igualmente contraproducentes instauraram-se a partir da prisão.

Sendo assim, tomamos de empréstimo as palavras de Alheit e Dausien (2007), para empregá-las dando sentido à conclusão a que chegamos a esse respeito, qual seja: as prescrições do mundo da vida (no caso particular dessa discussão o mundo da vida aqui referido é a prisão) parecem ser relativamente débeis para as biografias particularmente femininas (sobretudo, na esfera das relações familiares), seu valor de orientação para a ação concreta (enquanto reprodução dos atributos culturais da prisão) é limitado.

Reforçamos essa compreensão com base em dois argumentos fundamentais. No primeiro, partimos do princípio de que as descontinuidades das relações familiares emolduradas na prisão se justificam porque o que acontece na esfera da família (como em outras) durante o encarceramento “[...] não possui o mesmo significado, [em relação ao que acontece no exterior] [...], não define pertenças, nem produz identidades de modo equivalente.” (CUNHA, 2008, p. 22).

No segundo argumento, nos aproximamos das reflexões de Comfort (2008), em um estudo sobre as relações amorosas de mulheres (com baixos rendimentos) com homens presos, e em que constatou que boa parte delas os prefere aos homens “livres”, justificando isso pelas aprendizagens/lições que eles supostamente adquirem na vida da prisão, como, por exemplo, aprender a tratar bem os seus entes queridos. Na sua conclusão, em que mostra “[...] as estranhas funções benéficas da penitenciária [que] surgem precisamente na

ausência de instituições sociais e estatais” (Ibid, p. 160), assegurando às mulheres uma existência segura e sustentável e condenando-as a uma espécie de “prisionização secundária”, ele levanta a seguinte questão:

Se as mulheres com baixos rendimentos encontram assistência no encarceramento de homens perturbados ou perigosos, porque não advogar políticas de detenção mais amplas, penas mais longas, mais estabelecimentos prisionais, como meio de fornecer “proteção” aos pobres? (COMFORT, 2008, p. 161).

É, pois, com base na sua resposta a esse questionamento que também respondemos a uma provável pergunta que poderia emergir da conclusão a que chegamos sobre os efeitos estranhamente positivos que o encarceramento provocou nas relações familiares pós-prisionais da maioria das nossas entrevistadas. Sendo assim, compartilhamos da sua argumentação quando, em nossa análise, igualmente consideramos que,

O facto de uma investigação mais cuidada encontrar “benefícios” paradoxais no encarceramento não se sobrepõe aos efeitos destrutivos, muito mais óbvios e amplamente documentados, decorrentes da separação forçada e da reclusão ao nível dos laços familiares (BRAMAN, 2004; WESTERN LOPOO; MCLANAHAN, 2004), no bem-estar dos filhos (JOHNSON; WALDFOGEL, 2004) e na vida da comunidade (CLEAR, 2002; LYNCH; SABOL, 2004). (COMFORT, 2008, p. 163).

Além disso, tal como se evidenciou em Açucena, entendemos que as disposições necessárias para que sejam diminuídas as chances da reincidência criminal e rompido o ciclo das carreiras criminais, são bem mais vastas que as centradas unicamente nas relações familiares, devendo-se, por exemplo, alicerçar-se também em experiências profissionais mais ou menos bem-sucedidas. É a respeito delas que discorreremos no tópico seguinte desta análise.

5.2.5 Biografia prisional e pós-prisional e trabalho

Para discutir a relação prisão e trabalho e a sua repercussão nas construções biográficas prisionais e pós-prisionais das mulheres deste estudo, cabe inicialmente lembrar o que revelaram os seus retratos biográficos quanto às experiências profissionais vividas antes do encarceramento. Por meio deles, vimos que a maioria dessas mulheres teve uma inserção precária (ou inexistente) no mundo de trabalho antes de chegar à prisão.

Em seu todo, prevaleceram experiências laborativas demarcadas, sobretudo, pela baixa valorização social: trabalhos realizados sem nenhuma proteção social e rendimentos baixos.

Lembramos ainda que quando narraram sobre os seus projetos de vida futura, pós-cárcere, o trabalho apareceu (assim como a família) como uma das principais aspirações. O valor que se lhes atribuiu (sobreposto inclusive ao valor da educação provavelmente porque ela não garante benefícios em curto prazo), para além dos ganhos financeiros, indicou uma compreensão do seu potencial emancipatório e desestimulador de formas de vida ligadas ao crime, como a exemplo do que disse Iracema.

<i>Iracema, egressa, 44 anos</i>
<i>Eu rezava muito assim, né, que quando eu saísse eu tivesse logo um emprego... pra mim trabalhar, pra mim não ficar... né? Porque a pessoa num canto... sem família e a pessoa na casa dos outros, eu não gostava. [...]. Aí eu pedi “Meu Deus do céu, eu tenho fé em Deus que Deus vai me dá um emprego”. E Deus foi e me deu. [...]. Então era isso o que tu querias ao sair? Era, arrumar um emprego. Pra não ficar assim tão desagarrada né? Porque quando a pessoa sai dali que não tem um emprego... já sabe! Mas graças a Deus eu nunca tive essa intenção de dizer assim “Se eu não arrumar eu vou fazer o que não presta!”, Não! Isso aí eu nunca botei isso na cabeça não. Porque isso aí pra mim era passado né? Porque quando bota... quando a pessoa diz isso é porque já tá com a intenção de fazer, entendeu? Mas eu nunca tive essa intenção de quando sair de lá... “se eu não arrumar eu vou fazer do mesmo jeito”. Não. Jamais! Não! Nunca nem passou na minha mente. (Sobre expectativas de vida em liberdade).</i>

A propósito dessa discussão, convém registrar que, apesar de já haver um movimento que procura contemplar as necessidades e interesses de aprendizagem dessas mulheres relacionadas ao trabalho, como é o caso do ProJovem Urbano⁹² em unidades prisionais, muito ainda precisa ser feito em termos de políticas públicas destinadas às pessoas presas, e em particular, às mulheres, para atender a essa finalidade. Assim entendemos, porque são poucas e/ou ineficazes as alternativas oferecidas nesse domínio às pessoas presas, embora a Lei de Execução Penal (LEP) brasileira reconheça a finalidade educativa e produtiva do trabalho na prisão e o seu potencial, no que tange à ressocialização.

⁹² Esse programa, desenvolvido em parceria com o Ministério da Justiça, no âmbito das ações do PRONASCI (Programa Nacional de Segurança com Cidadania), tem o objetivo de oferecer aos jovens encarcerados a chance de voltarem a estudar e de aprender uma profissão. Depois de uma experiência piloto nos estados do Acre, do Pará e do Rio de Janeiro, há intenção, segundo a direção do ProJovem no MEC, de ampliar o programa especialmente nos presídios femininos.

Os depoimentos a seguir são ilustrativos de que o trabalho a que a maioria das nossas entrevistadas acederam na prisão, não tem qualquer relação (com exceção de um caso quanto à ocupação anterior e de outro, quanto à ocupação exercida depois do encarceramento) com as ocupações anteriores e posteriores ao encarceramento. Eles aludiram que a aceitação das mulheres aos trabalhos oferecidos nesse contexto deveu-se, principalmente, a dois motivos, quais sejam: ocupação do tempo e a possibilidade de receber alguma remuneração. No mais, aparece de maneira muito clara, em quase todos os depoimentos (inclusive de quem disse não ter trabalhado na prisão) que nos presídios, “[...], em nome da formação profissional, empregam-se os detentos por um salário pífio em um trabalho repetitivo que não comporta nenhuma dimensão de formação profissional, mesmo informal” (DE MAEYER, 2013, p. 37).

<i>Iara, egressa, 36 anos</i>
<i>Eu trabalhei assim... no início da fábrica. [...]. Foi no início que a fábrica abriu, começou a trabalhar, aí eu fui né? Eu e outras que já foram embora. Aí fiquei né? Eu trabalhava normal, como costureira normal. Aí como eu já sabia mais do que as outras... porque as outras que foram chegando iam ter que aprender, aí eu fui... como se diz assim... eu fui liderando, fui liderando! É porque é um dom assim que Deus que dá né? Que a gente conquista com o tempo né? [...]. Pronto! Aí fui liderando. Primeiro trabalhava por produção. Pronto, aí eu era a chefe da produção. Ela dava uma meta e a gente tinha que cumprir aquela meta. Aí se não cumprisse aquela meta tinha aquele valor que a gente recebia, ela não pagava um salário. (Sobre as experiências laborativas prisionais).</i>
<i>Fui pra condicional... aí pedi autorização de novo pra permanecer trabalhando. Aí agora eu vou todo dia e venho, mas meus planos ainda é permanecer aqui... até quando acabar minha pena [a liberdade condicional]. Independente de acabar pena ou não acabar, eu ainda vou permanecer trabalhando. Eu gosto da costura. Eu trabalho por amor mesmo! Eu não trabalho por necessidade, tá entendendo? Trabalho porque eu gosto mesmo da costura. Eu já trabalhava antes né? Quando eu tava dentro da prisão eu já trabalhava. Aí eu saí e continuei, não quis sair, não quis largar. [...]. Pra mim ainda é benéfico né? Porque me ajuda demais mulher!... me ajuda porque eu pago aluguel, eu pago água, pago luz. Meu marido ele só me dá o dinheiro da feira, só na feira porque eu não quero que ele pague aluguel, porque se ele pagar o aluguel quem manda é ele. E eu pagando o aluguel quem manda sou eu. E é? É, por isso. Aí eu não quero, eu não quero nada! Eu só quero que ele me dê o dinheiro da feira, somente! (Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).</i>

Maiara, egressa, 33 anos

Foi com bordado, eu trabalhei no ateliê. Aí... como eu não era muito assim de fazer nada de costura, eu não me identifiquei com essas coisas. Eu sempre me identifiquei assim em organizar... tipo, comandar, assim, tu entendeu? Aí tinha uma pessoa lá que trazia os bordados de fora, umas roupas pra bordar com algodão colorido. Aí era uma fábrica que a mulher queria uma mão de obra barata, porque lá o que mais tem é mão de obra barata né? [...]). Aí levava pra lá peças pra a gente pregar bordado. Aí tinha que ter uma pessoa pra organizar isso, tá entendendo? Uma pessoa pra organizar dinheiro, pra organizar tudo. Aí me indicaram... aí eu aceitei. Aí eu recebia, eu ia até lá na direção... eu tinha esse acesso de sempre ficar indo na direção, pegava, anotava, escrevia, tudo, tudo... porque era tudo anotadinho. [...]. Era tão bom quando a gente recebia. Era muito ótimo. Independente de quanto fosse, era ótimo! Só em você tá ali e comprar as coisinhas que você quer: era um xampu, era um negócio, uma calcinha, tá entendendo? Não tava pedindo. **(Sobre as experiências laborativas prisionais).**

Meu contrato aqui é até terminar minha pena, em 2016. [...]. É um salário, ticket de passagem e é meio expediente. Desde agosto de 2011 que eu tô aqui. Tô aqui e pretendo ficar aqui até eu conseguir um emprego de carteira assinada na minha área. [...]. Porque assim, o trabalho que eles oferecem é mais de serviços gerais. É tudo serviços gerais. Tudo é serviço geral. Ou é serviço geral, ou é copa. Entendeu? O máximo! Porque é o que eles oferecem. Então assim, o que me ofereceram foi a copa. E eu acatei né? Tava precisando! [...]. Mas eu quero na minha área. Enquanto eu não achar eu vou ficar por aqui, porque aqui eu tô garantida até 2016, entendeu? Esse convênio aqui sempre existiu pras pessoas que saem dos presídios pra ter alguma ocupação né? Sempre teve. Aí... como eu disse antes, no início eu não tava querendo trabalhar, eu tava querendo só me divertir um pouco pra tirar um pouco as mazelas da cadeia. Aí surgiu uma vaga. [...]. A gente veio aqui, fez, tipo um cadastro, tipo não, um cadastro, e assim, praticamente na mesma semana a gente começou a trabalhar. [...]. E a gente quer conquistar a nossa própria independência. Então eu conquistei a minha. Procurei, batalhei e me esforço até hoje. Eu gosto de fazer as minhas coisas muito certas, entendeu? Cumprir meus horários. Faço tudo, tudo, tudo que tem que ser feito pra manter o meu emprego. **(Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).**

Jaci, egressa, 44 anos

[...], não me deram oportunidade pra nada não. Lá era muito restrito, tinha pouca coisa pra fazer lá. O que era que tinha pra fazer lá? Tinha um salão, um salão que eles chamavam de salão de artesanato. [...]. Esse tapete foi de lá. Então, era pra fazer tipo isso aí. Tapete, aquelas roupas, aquelas roupas, que é tipo roupa de saco pra fazer aquelas flores, aquelas roupas artesanais. Elas já traziam prontas e as meninas só costuravam. Bordavam, costuravam. Agora isso aí era só pra quem tinha cadeias altas, quem tinha sido já julgada. [...]. Até porque é pouca coisa lá dentro pra fazer. Não é assim uma área ampla que empregue muita gente, que tem emprego pra muita gente. Não é! É uma coisa pequenininha... que só entra a panelinha, na verdade. É como política, só entra quem conhece, entendeu? Não é nada assim que seja

pra todas não. (Sobre as experiências laborativas prisionais).

[...] depois eu fui correndo atrás de novo e achei emprego de novo. Falei com um ex-patrão meu que eu já tinha trabalhado com ele. Ele sabia de tudo o que tinha acontecido, eu expus pra ele o que aconteceu “Olhe, o que aconteceu foi isso, isso e isso”. Realmente, eu não neguei nada pra ele, eu não menti. Aí ele disse, “Você tem contato com essa pessoa ainda?” Aí disse “Não, não tenho mais contato!”. Realmente eu não tinha mais contato. “Não tenho mais contato e se o senhor me der uma nova oportunidade eu quero trabalhar novamente, porque a minha situação não tá fácil!”. Aí ele me deu novamente e eu comecei a trabalhar como recepcionista. Aí a clínica que eu trabalhava fechou, aí ele conseguiu pra mim um emprego no São Lucas, aí no São Lucas eu comecei como digitadora (foi lá que eu trabalhei até março), aí depois que eu tinha terminado o curso aí fui trabalhar com raio X, aí fui fazer raio X. Trabalhei até março ainda no Raio X, aí Deus fez “Não, eu não quero não você aí!” me tirou de lá. E agora eu tô em casa. [...]. Eu trabalho com vendas. E agora a gente tá nessa área dessas canetas personalizadas, das canecas. Assim... se eu disser pra você que a minha vida financeira tá boa eu tô mentindo, porque eu tinha um salário de quanto? De dois mil reais. Se você passar a não ter mais essa renda mensal, você fica muito desestabilizada. Mas se eu disser a você que eu tô achando ruim eu tô mentindo! Porque a gente tem mais liberdade. Eu tenho liberdade pra dormir, eu tenho liberdade pra sair com meus filhos, eu tenho liberdade pra passar à tarde com a minha filha, eu tenho liberdade pra viajar, pra fazer o cursinho que eu fiz agora. Porque eu trabalhando eu jamais tinha condições de fazer um cursinho desse, entendeu? De viajar com o meu esposo pra obra. **(Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).**

Iracema, egressa, 44 anos

Eu bordava, cozinava. Eu cozinhei também lá na cozinha. Eu fiz muita coisa boa lá dentro, muita coisa boa mesmo! Agora o problema foi... como eu disse a você... é porque na rua não tem alguém pra pegar essas pessoas. Não tem as meninas das bonecas? Você já viu? Olhe, devia abrir uma casa né, que quando saísse pra semiaberta, aí tem uma pessoa já pra ficar com aquelas meninas que faz aquelas bonecas, pras bonecas ir pras lojas, pra elas ganhar os dinheirinhos delas, né? Mas não, quando as meninas saem ficam tudo de mãos abanando! Ninguém ajuda! Porque na verdade, na verdade, devia abrir uma empresa pra elas, só pra apenadas, né? Quem quisesse trabalhar também né? Porque quando tá lá dentro é uma coisa, se esforçando pra trabalhar só pra ganhar nome né? Aí quando sai pronto, muda tudo! **(Sobre as experiências laborativas prisionais).**

Fui trabalhar no Centro Administrativo quando eu saí de lá né? Aí Deus foi e me deu essa benção, que foi vir pra cá né? [a casa onde atualmente trabalha como empregada doméstica]. Não demorei ficar sem emprego, graças a Deus né? [...]. Eu... assim... eu era acostumada só a fazer aqueles servicinhos lá das salas né, pequenininho [no órgão público em que trabalhou logo que foi para o regime semiaberto]. Aí quando eu vim trabalhar aqui eu me assustei né? Porque a casa grande!! E eu fazia muitos anos que eu não tinha trabalhado em casa de família né? Aí fiquei assustada! (risos). [...]. Eu digo “Meu Deus do céu, será que eu vou dar de conta meu Deus!” [...]. “Meu Deus do céu, será que eu vou passar no teste?”

Aí quando foi na segunda-feira eu vim... quando foi na outra semana ele mandou pedir a carteira, assinou, pronto! [...]. Eu mesma eu sou muito feliz aqui, graças a Deus [...] Eles viajam, eu fico aqui, viajam, passam um mês, dois meses, eu fico aqui. Meu primeiro teste foi uma viagem que ela fez e me deixou aqui. Pronto! Agora tudo normal. É o seguinte, não é meu... não é meu! Eu nunca fui disso. Se Deus me deu essa oportunidade aí eu vou perder? **(Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).**

Açucena, reincidente, 28 anos

Eu fui indicada por uma pessoa. [...]. Ela [a diretora] mandou me chamar e perguntou se eu gostaria de trabalhar, aí eu disse que gostaria. Aí pronto! [...]. Foi boa [a experiência]. Porque assim, às vezes as próprias agentes me indicavam pras amigas, vinha uma pessoa comprar pra mandar assim... pra outros lugares. Eu tinha tapete que ia pra Santa Catarina, São Paulo, que elas mandavam. E outras pessoas que levavam pra outros cantos que eu não conhecia. [...] eu ganhava 800,00 por mês só com tapetes. E não ganhava mais por que não tinha mais... porque era muita coisa e eu não dava conta por causa do bordado. Eu já tirava (a parte financeira) o das pessoas, tirava o que eu gastei e o que ficava livre eu ajudava a minha mãe. **(Sobre as experiências laborativas prisionais).**

Eu fui trabalhar com serviços gerais no começo, aí quando cheguei lá, por ter um grau de estudo melhor do que a minha outra colega, aí eu fiquei levando as correspondências e o caderno do protocolo. **Onde?** Lá no Centro administrativo (estadual). Trabalhei lá entregando as correspondências e corrigindo o protocolo, nas secretarias e nas chefias de gabinete levando ofício. (...) tem uns convênios que depois que você cumpre a pena lhe dá oportunidade de emprego, e tem outros que não, depende do seu setor. Depois que passou a minha pena eu fiquei uns cinco meses ainda. Aí depois que mudou de governo, fizeram outro cadastro, aí viram. Aí muita gente saiu de lá. **Depois disso você procurou emprego noutro lugar?** Fui. Eu até consegui, mas quando pedia a ficha [antecedentes criminais], pronto, via que tinha processo. Eles não ligam, mandando a pessoa ir. Aí tem a experiência. Aí depois da experiência, que pedem pra assinar, pronto. Não fica! **Onde você tentou trabalhar?** Eu tentei em duas pousadas como camareira, porque eu tenho o curso de camareira também. Aí o rapaz chamou, eu fiquei e tudo! Aí quando ele disse: a folha corrida? Chega deu uma dor no meu coração porque eu sabia que ia sair que eu tava com processo ainda. Aí ele disse: “Olhe, você é uma pessoa que a gente até gostou do seu trabalho, você vai conseguir outro emprego, mas não dá pra você ficar aqui, porque você já teve problema com a justiça”. Pronto! Aí eu disse: “... tá certo, não tem problema não”. Eu ia fazer o quê? [...]. É muito ruim, porque você assim... dando tudo de você pra conseguir um emprego... pra viver dignamente e as pessoas não dão oportunidade.... Aí, sempre aparece uma pessoa né, com más intenções e você por tá fraca naquele momento, não pensa nem duas vezes. [...]. E também... não tem a Toca do Caju? Lá tem uma pousada também. O rapaz de lá também disse isso: “Olhe, se você não tivesse tido problema com a justiça você ia continuar, mas infelizmente, não somos nós né, são as pessoas maiores do que a gente”. Aí eu disse: “Não, não tem problema não.”. É horrível a sensação. Porque eles falam tanto de incluir os presos na sociedade, de inclusão

social, mas na realidade não tem. É como eu já disse aqui, esses projetos de ressocialização às vezes é bom, mas às vezes não vale de nada, porque têm pessoas que tem muito preconceito!
(Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).

Araci, reincidente, 31 anos

*Serviços gerais, o mesmo que eu trabalho hoje. [...]. Carregando peso, limpando as fossas, trabalhando com cimento. [...]. Distrai a mente, ocupa mais. E procura se afastar das coisas erradas né? Porque se misturar, vai pra o castigo, vai sujar sua ficha e você perde seu emprego. [...], a gente ganhava uma mixariazinha que já servia pra muita coisa... pra comprar um cigarro, comprar uma bolacha, comprava um negócio ou outro que a gente precise. **(Sobre as experiências laborativas prisionais).***

Eu ficava olhando carro na rua e pagava as pousadas pra dormir. Para um carro, para outro. A gente olha... quando eles saem dá umas pratinhas. Dá dois reais, dá três. [...]. Já tinha o ponto certo já. Era do rapaz e ele me alugava. De noite ele vinha, pegava o dinheiro do aluguel e pronto!
(Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).

Potira, reincidente, 22 anos

*Não trabalhou. **(Sobre as experiências laborativas prisionais).***

Trabalhei. Poucas opções, mas algumas coisas eu fiz. Faxina... só poucas opções. O que aparece é faxina. Mas eu queria um trabalho mesmo. Às vezes aparecia... eu não queria ir... porque tinha que ser fixo.
(Sobre as experiências laborativas pós-prisionais).

Pelo que se percebe, há certa ambivalência nos discursos dessas mulheres sobre os trabalhos desenvolvidos na prisão. Ou seja, mesmo predominando o relato de significações positivas quanto a eles (sobretudo, do ponto de vista das possibilidades de suprimento das necessidades básicas intramuros), surgem expressões que mostram a existência da exploração de mão de obra barata dentro desse contexto (em que elas se reconhecem como tal), em particular, ao serem ofertadas atividades que exigem elevada produtividade e com baixa remuneração. Isso nos remete a Silva (2001, p. 20-21) quando, semelhante ao que disseram nossas entrevistadas, argumentou que os principais motivos para a utilização da mão de obra presidiária dentro das prisões são: “[...] baixo custo, por não incidirem encargos trabalhistas e o salário ser baixo; baixas despesas com locação, água e luz; facilidade de reposição da mão de obra; inexistência de greves, reivindicações ou paralisação da produção”.

Outro aspecto que chama atenção nas falas anteriores é o caráter pouco (ou nada) significativo das atividades laborativas oferecidas intramuros para a vida pós-cárcere, dada a inexistência de programas/propostas efetivas que promovam a interligação entre o que se aprende na prisão (trabalho e formação profissional) e as oportunidades concretas

oferecidas no regresso à sociedade, tal como argumentou Iracema. Aliás, quando observamos as ocupações dessas mulheres depois de seus reingressos na sociedade, ao saírem da prisão, compreendemos o que disse Iracema sobre a pouca (ou nenhuma) utilidade dos ofícios aprendidos e exercidos dentro do cárcere, uma vez que ao sair dele, essas aprendizagens não produzem sentidos e nem transformam-se em chances efetivas de inserção no mercado de trabalho: “[...] *é porque na rua não tem alguém pra pegar essas pessoas*”.

Sem ainda refletir sobre os sentidos do trabalho prisional oferecido (ou não) no regresso à sociedade, importa também destacar, referindo-nos aos depoimentos anteriores, a explícita reprodução de protótipos de gênero nas ocupações exercidas pelas mulheres e que, não por acaso, reforçam os papéis socialmente aceitos para as mulheres na sociedade, como, por exemplo, o de bordadeira, costureira, artesã e cabeleireira.

Aliás, a oferta de cursos dessa natureza, traduzida em oferta de atividades laborativas às mulheres presas, é uma tendência nas prisões da América Latina, como identificou Rangel (2009) em um estudo que realizou sobre a situação da educação em prisões nesse continente. Ele alega que em quase todos os países da região, o que a elas se oferece dentro da prisão, são aqueles cursos/atividades tradicionais, ligados à condição da mulher. Não é, pois, por acaso que Dausien (2007, p. 40) declara que “*El «lugar social género» está [...] no sólo horizontalmente determinado, [...]*”, por exemplo, nas relações micro, como também demarcado e produz um efeito cumulativo na perspectiva vertical, como nos casos das instituições e inclusive na prisional. Nelas, acaba-se reproduzindo, sutil ou explicitamente, as desigualdades de gênero presentes na sociedade, colaborando para determinar os itinerários biográficos dos sujeitos, e em particular, das mulheres, pré-estruturando, por exemplo, os seus itinerários biográficos profissionais.

Ademais, não menos importante é destacar o caráter informal ou de ordenação do espaço prisional predominante nas atividades laborativas desenvolvidas pelas mulheres na prisão. Fazendo uma rápida inspeção nas suas declarações a respeito das ocupações exercidas depois da saída da prisão, observa-se, como já anunciamos anteriormente, que não há qualquer relação entre o que se faz (no sentido laboral do termo) dentro da prisão e as funções que ocupam quando saem de dentro dela. Na verdade, identifica-se uma extrema dependência dessas mulheres da tutela do estado, especialmente, quando no âmbito dos convênios que ele estabelece com o sistema penitenciário, a elas são oferecidas

oportunidades de trabalho, ainda que somente quando ainda estão cumprindo pena nos regimes semiaberto, aberto, e na condição de egressa em liberdade condicional⁹³.

O caso de Açucena (reincidente) é ilustrativo das dificuldades que essas mulheres enfrentam para encontrar o seu lugar na sociedade, particularmente, no âmbito do trabalho, ao deixarem de ser apoiadas pelo estado. Assim, se as chances laborativas para ela já eram poucas antes mesmo de entrar na prisão, ao sair desse contexto, sem ter a chance de ao menos continuar exercendo as atividades laborativas desempenhadas na prisão (mesmo que informais e ligados às prescrições tradicionais de gênero), por falta de recursos financeiros, ela acabara sofrendo toda sorte de preconceitos ao buscar refúgio no mercado formal de trabalho.

Nota-se, claramente, a *apartheid* social a que essas mulheres são submetidas quando retornam à sociedade, pelo estigma de ex-prisioneiras que lhes assola, levando-nos a pensar que essa também é “[...] uma questão educacional que precisa ser aprofundada em âmbito acadêmico e enfrentada politicamente” (LUCENA; IRELAND, 2013, p. 114). Nesse sentido, reconhecemos que além de ser necessário que os projetos e programas (atividades formativas e laborativas) destinados às mulheres no interior da prisão sejam ampliados, e que se desenvolvam de maneira articulada (educação, trabalho, cultura e religião, por exemplo) – nos interstícios da educação e aprendizagem ao longo da vida –, deve-se igualmente buscar meios para que a sociedade participe mais das proposições e ações voltadas aos ideais de reintegração social dessa população.

Aqui é importante mencionar que, ao não serem colocadas essas questões no plano prático, aumentam-se as chances de que, como ocorreu com Açucena, Araci e Potira, se cedam “[...] às pressões das organizações criminosas à que reincida o que se torna um circuito de alta voltagem quando consideramos o escasso número de oportunidades que lhes são oferecidas pela sociedade”. (PIRES; GANDOLFI; PETERSON GANDOLFI; BUENO, 2009, p. 16).

Não obstante isso, também não se pode descuidar a perspectiva aberta das construções biográficas, traduzida pela noção de aprendizagem biográfica, envolvida nessa questão, tal como aqui já aventamos com base em Alheit e Dausien (2007). Nessa linha de argumentação, descortina-se outro aspecto das experiências profissionais pós-prisionais das mulheres deste estudo, associado à reflexão sobre lógica individual dada pelos sujeitos a estas e a outras experiências.

⁹³ É importante lembrar que as vagas de trabalho nesses convênios são mínimas e que a maioria das mulheres não tem a mesma oportunidade que teve grande parte das nossas entrevistadas de inserir-se neles.

Os casos de Jaci e Iracema (únicas egressas que no momento da pesquisa não obtinham mais qualquer ligação com a justiça) ilustram as eventuais contradições que resultaram dos seus processos individuais de formação (precisamente biográficos) e que foram trabalhados e superados de maneira pragmática, nomeadamente, quanto ao problema do estigma acometido em decorrência da experiência na prisão. Assim, mesmo que o espaço de convivência e/ou de interações sociais onde passaram a viver tenha favorecido a essas mulheres conseguirem concretamente romper com as determinações sociais associadas ao estigma de ex-prisioneiras, pressupõe-se que elas (e também Maiara e Iara), mais do que as outras, tenham recorrido e utilizado mais solidamente o potencial subjetivo da aprendizagem biográfica, e com ele, procurado elaborar novas estruturas de experiências culturais e sociais (no caso, profissionais), desenraizadas da identidade estigmatizante. Essa realidade também a encontramos em outros campos de vida dessas mulheres, como no caso das relações amorosas que mais adiante abordamos.

Por enquanto, o que importa deixar claro é que as nossas entrevistadas ao tratarem do trabalho em suas narrativas, referindo-se ao durante e ao depois da prisão, evidenciaram três questões. A primeira é de que, embora elas o reconhecessem como uma das principais vias (senão a principal) para a reintegração social, não parecem tê-lo exercido na prisão acreditando nesse propósito. A segunda questão é que o trabalho prisional, a traço grosso (salvo no caso de Iara), não exerceu qualquer conexão com as experiências profissionais vivenciadas do lado de fora da prisão, tampouco influenciou positivamente os seus percursos biográficos pós-prisionais, colaborando para a reintegração social. E uma última questão diz respeito à nossa percepção de que a experiência profissional no retorno à sociedade, para a maior parte dessas mulheres (especificamente, as egressas), estaria sendo construída com uma espécie de virada positiva das suas biografias para fazer frente às experiências negativas anteriores ou as que simplesmente lhes foram negadas (ou não acessíveis) pelo isolamento da prisão. Daí porque concordarmos com Alheit (2011, p. 36) quando fala do potencial da “vida não vivida” contida nas biografias. Para ele:

Nosso conhecimento secreto acerca das oportunidades de vida não realizadas ou ainda não realizadas que nos acompanham mantém em princípio aberta a autorreferência conscientemente disponível e cria as condições para que possamos assumir outra posição em relação a nós mesmos sem, no entanto, revisar aquele “sentido” oculto que justamente constitui nossa experiência.

Talvez em função disso (e não dos programas de ressocialização, ainda que parcos, existentes na prisão, em que o trabalho está incluído) que as egressas, recorrendo ao “[...] conhecimento de fundo biográfico, [...], [que] é ao mesmo tempo um potencial vivo para a mudança de estruturas”⁹⁴, tenham procurado, sobretudo, pela via do trabalho pós-prisional, um novo sentido para as suas vidas, concretizando os processos de “aprendizagens implícitas”⁹⁵ e “biográficas”⁹⁶, defendidos por Alheit e Dausien (2007).

Enfim, entendemos que compreender os processos (subjetivos e sociais) que desembocam na reintegração ou na reincidência de pessoas com experiência prisional implica enveredar por muitas frentes de análises, que pelos limites deste trabalho não as abrangemos. Contudo, compartilhamos do pensamento de Baratta (1990, p. 03) quando alega que a “Reintegração social (do condenado) significa, antes da modificação do seu mundo de isolamento, a transformação da sociedade que necessita reassumir sua parte de responsabilidade dos problemas e conflitos em que se encontra “segregada” na prisão”.

5.2.6 Biografia prisional e pós-prisional e espiritualidade/religião

De maneira a complementar a discussão sobre os processos formativos (aprendizagens) ocorridos no cárcere (provenientes das experiências biográficas) que colaboram (ou não) para reintegração social das pessoas presas é que abordamos a questão da espiritualidade/religião na experiência prisional e pós-prisional. Primeiramente, vale salientar que a Lei de Execução Penal contempla a assistência religiosa, assim como a saúde e a educação, por exemplo, como um direito da pessoa presa, devendo ser prestada com liberdade de culto, em local apropriado (para os cultos religiosos), e enfatizando o seu caráter não obrigatório. Para além da dimensão do direito, ela é compreendida como um

⁹⁴ Alheit (2011, p. 36-37) define “Estruturas” como as certezas de fundo que funcionam inconscientemente e às quais os indivíduos sociais intuitivamente se referem quando agem no cotidiano, mas também quando agem biograficamente.

⁹⁵ *Se trata aquí de la formación de estructuras superordenadas y generativas de la acción y del saber, que, según las opciones teóricas, pueden ser interpretadas como estructuras de adquisición y de desarrollo de las «disposiciones de aprendizaje» (FIELD, 2000), estructuras cognitivas en el sentido de Piaget, «sistema emocional de orientación» (MADER, 1997), formación del habitus (BOURDIEU, 1987) o construcción del sistema de referencias del sí y del mundo (MAROTZKI, 1990). (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 27).*

⁹⁶ *El aprendizaje biográfico está ligado a los mundos de vida, que bajo ciertas condiciones pueden ser igualmente analizados como «ambientes» o «medios» de aprendizaje. Las nociones de aprendizaje experiencial, de aprendizaje en el mundo de vida o de aprendizaje contextual dan cuenta de este aspecto del Lifelong Learning, a saber, cómo se relaciona la atención respecto de la asociación y la configuración de los ambientes de aprendizaje (DOHMEN, 1998 apud ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 27).*

instrumento adicional para a concretização dos propósitos de ressocialização dos/as encarcerados/as.

Ao nos centrarmos nessa questão, convém registrar antecipadamente que a assistência religiosa aparece, no discurso das mulheres, mais como um instrumento atenuador dos dilemas enfrentados na prisão, do que, precisamente, um instrumento que colabora para a produção de uma identidade religiosa unívoca e/ou permanente, tampouco que estabelece influência direta nos processos de reintegração social, contrariando alguns estudos que confirmam a religião como uma alternativa concreta de inclusão social para os egressos do sistema prisional (LOUREIRO, 2009).

Globalmente e em síntese, os depoimentos a seguir expõem diferentes posicionamentos quanto à diversidade da oferta de atividades religiosas na prisão (referente às diferentes denominações religiosas), aos modos como elas ocorrem (frequência na semana, dias em que se desenvolvem, conteúdos dos discursos religiosos), aos motivos pelos quais se passa a frequentar essas atividades dentro do cárcere, às dificuldades de seguir os princípios religiosos nesse contexto quando se adere à determinada denominação religiosa, aos sentidos conferidos a essas atividades tanto no interior da prisão, como em seu exterior, entre outras questões. Especificamente para as discussões deste trabalho, interessa refletir sobre as razões que levaram as mulheres a participarem (ou a não participarem) dessas atividades enquanto estiveram presas e os sentidos biográficos que lhes atribuíram. Direccionamos, portanto, um “olhar biográfico” (ALHEIT, 2011) sobre essa questão da experiência religiosa, compreendendo-a como uma experiência que contém “[...] processos informais de ensino e aprendizagem” (HADDAD, 2010, p. 119).

Iara, egressa, 36 anos

*Os [cultos] que tinha eu ia, porque eu não ia ficar trancada. Porque é assim, se você não for para o culto, tem que ficar trancada dentro da cela. **Você é de alguma religião específica?** Eu me defino como evangélica. Mas eu frequentava os outros também, porque a palavra é uma só. Independente de ser evangélica ou não ser, eu vou pela Bíblia, pela palavra que tem na Bíblia. [...]. Isso é uma coisa que ninguém pode forçar, é uma coisa de livre e espontânea. [...]. E independente de você ser católico ou evangélico né, pra mim isso aí não tem validade não... a validade pra mim é seguir a Jesus, independente. [...]. Desde que eu cheguei aqui nunca deixou de ter [cultos] não. Tem a universal, tem a pastoral católica e tem a evangélica também, [...]. É só nos sábados. Muita gente vai por quê? Porque muita gente só procura Deus quando tá nesse lugar né? Porque tá necessitada. Não tem a palavra da família, assim... não tem palavra de conforto, aí vai muita gente,*

muita gente procura. Tem gente que se converte realmente, se converte mesmo! [...]. Porque assim, a gente aqui dentro vive com a mente muito perturbada sabe, nesse lugar. A gente às vezes pensa uma coisa, pensa em sair e voltar pra mesma vida. **Pra mesma vida de antes?** Sim, pensa. Muitas pessoas pensam. Porque aqui... principalmente quando a gente passa por algum sufoco né, dentro da cadeia: falta de visita de familiares, sem tem notícia de filhos, aí a pessoa se revolta. E quando vêm os cultos, a religião, o pastor né, aí eles falam muitas coisas que a ficha da gente cai. A gente vê que a vida que a gente quer pra gente não é aquela vida né? Que a gente... lá fora tem filho que espera pela gente né?

(Sobre a experiência religiosa na prisão).

De vez em quando né, não é nem sempre! Acho que é preguiça mesmo de orar. (risos). Deus me perdoe, acho que é preguiça mesmo. [...]. Eu trabalho, chego em casa de noite todos os dias né? De segunda a sexta. Ai vou só me deitar. [...]. Ai no sábado eu faço arrumar a casa, o dia todo e com minhas netas em casa. Ai domingo as minhas netas ainda estão em casa, ai eu só faço descansar pra na segunda eu já vim trabalhar.

(Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).

Maiara, egressa, 33 anos

Lá tem sempre os cultos, o dia dos cultos né? Tem missa, tem tudo lá dentro. Todo sábado a gente ia. Eu aí. Aí começou a ter uns jogos de vôlei lá, que eu participei. Ah meu Deus, eu adorava jogar vôlei! Desse tamanhinho, mas eu jogava que só! Aí pronto! Eu acabei até me afastando... me afastando um pouco dos cultos nos sábados por conta do jogo. Até os irmãos passando, quando me via “Mas rapaz, porque você não tá no culto?”, eu digo “Ou mulher, deixa eu jogar um pouquinho!”. Eu me sinto tão presa lá dentro, e a gente só tinha mais o sábado pra brincar. A gente brincava muito. Mas eu também participei lá dos cultos. **Mas não era muito frequente?** Não, não. Porque eu já tinha uma base de religião antes de eu entrar, entendeu? Eu já era evangélica, entendeu? **(Sobre a experiência religiosa na prisão).**

Eu frequento. Eu tô estável né? Tô indo. Ontem mesmo eu fui à igreja. Ontem eu fui pra missa porque meu pai é católico né? Aí teve a missa de sétimo dia da minha sobrinha aí eu fui. Mas eu gosto de ir pra igreja evangélica. Sempre eu gostei. Vou de vez em quando.

(Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).

Jaci, egressa, 44 anos

[...] eu passei a conhecer Jesus, ter uma afinidade com Jesus na prisão. Lá eu comecei a conhecer o verdadeiro Jesus. Até mesmo sem aceitar Ele ainda. Mas Ele já cuidou de mim lá dentro, Ele cuidou muitas vezes. [...]. Eu comecei a buscar força nEle, eu comecei a ler a Bíblia. [...]. Sempre tinha umas pessoas evangélicas lá dentro da cela [...], sempre tinha alguém que gostava de ler a Bíblia, apesar de ser o mínimo né? Porque muitas vezes tem uma que quer louvar, mas tem outra que tá se drogando, tem outra que tá ouvindo música do mundo, canta muito alto e isso incomoda, atrapalha. Ser evangélico lá dentro é quase impossível, é quase impossível! **(Sobre a experiência religiosa na prisão).**

Faz sete anos que eu sou evangélica, justamente o tempo que eu saí de lá, Jesus me alcançou lá dentro. Eu me converti lá. **Por causa do seu esposo?**

Não, não, não. Eu me converti independente dele. Apesar de que eu me converti vendo ele pregar lá dentro. Eu achava bonito ele pregando. Então eu me converti vendo ele pregando, mas não por ele! Eu me converti por mim mesma, porque eu queria ter uma base quando eu saísse dali, uma base religiosa, eu queria ter uma base de fé. Eu sabia que o mundo não ia ser fácil quando eu saísse dali. Muitas saem [convertidas], agora muitas não permanecem, não permanecem! Por que ali... elas se convertem porque é um escape né? Na verdade é um escape que elas têm pra poder sobreviver. [...]. Eu tô dando os primeiros passos na minha vida ministerial e vou começar a me preparar pra eu dar o meu testemunho.

(Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).

Iracema, egressa, 44 anos

... assim, pra passar o tempo eu entrava pra cantar. Eu assim... como elas lá né? Igual a elas né? (risos). Eu entrava naquele mói todo pra cantar... [...].

Então quer dizer que você não frequentava muito? Não, não, não. Porque é o seguinte... porque eu vivia muito entre elas,... assim, coisa de usar droga, esses negócios. Aí eu não me envolvia muito não. Mas assim... quando eu... “Hoje eu vou curtir!”... porque a gente... lá fazia forró, nas segundas-feiras tinha o forró das meninas, chamava os forrós das meninas. Aí embaixo tinha um som e outro lá em cima, aí elas dividiram. Pronto! Quando era na segunda-feira, tudinho dançando, pulando. Aquilo ali era uma festa minha filha, pra gente! Era mesmo que tava na rua! **Então você preferia as festas?** Não, não, não. Assim, só quando me dava vontade, eu ia... eu ia pra desaparecer um pouquinho, aí eu entrava no meio. Mas não adianta... Porque elas mangam muito lá dentro “Oh a irmã forjada! Lá vai a irmã forjada!” (risos). Menina..., ali sei não, se tu ver ali é uma resenha muito grande viu! (risos). **(Sobre a experiência religiosa na prisão).**

Não, eu não tô indo não. Só em casa mesmo.

(Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).

Açucena, reincidente, 28 anos

Geralmente quase todos os cultos eu vou né, quando eu tô com vontade de ir. Mas eu não tenho preconceito com nenhuma religião. Eu acho que todas as religiões levam a um só, que é a Deus. [...]. Você fica mais... pede mais força a Deus. E de uma certa forma eu acho que passa tranquilidade... até pra outras pessoas quando você tá em paz de espírito não é? Porque se você não tá também e você vai conviver com pessoas muito atribuladas... Então tem pessoas que dizem assim: “Ah, Deus não existe, Deus não me escuta, Deus não me vê!”. E se você tem uma vida espiritual boa, você pode acolher aquela pessoa e melhorar né, a situação. [...].

(Sobre a experiência religiosa na prisão).

Eu vou de vez em quando para os cultos. Eu acho que agora, no momento, eu não tenho religião nenhuma. (risos). Eu só creio que Deus existe. Oro pela madrugada, peço por todos, até pelas pessoas que não gostam de mim, as pessoas que eu também não gosto. Eu digo: “Jesus, pelo amor de Deus, faz com que aquele povo seja bem feliz e esqueça de mim! Em nome do Senhor!” Oro por todos, os que eu gosto, os que eu não gosto, pelas pessoas que estão igualmente a mim presas, pelas que estão nos hospitais, pelos médicos, por todos. **(Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).**

Araci, reincidente, 31 anos
<i>Eu não gosto de ir pras igrejas não. Minha religião é orar, pedir a Deus lá no meu cantinho na cela, na minha cama onde eu durmo. Pegar a Bíblia e ler. Não frequenta? Não, não gosto não. Eu gosto de me ocupar mais com baralho. Eu gosto de jogar baralho pra desocupar a mente... na cela, no corredor com as meninas. (Sobre a experiência religiosa na prisão).</i>
<i>Não fez comentários sobre o assunto. (Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).</i>

Potira, reincidente, 22 anos
<i>Já aqui dentro eu procuro mais do que na rua. Todos os sábados tem né? Sexta-feira também tem né, culto à tarde. Nas sextas eu não saio muito não... eu gosto mais de sair nos sábados... porque tem de manhã e à tarde. Tem católica, tem evangélica. Eu vou... passo o dia todinho... vou pras duas. De qualquer jeito a gente vai procurar a palavra de Deus. [...] a gente se sente mais próxima de Deus. [...]. (Sobre a experiência religiosa na prisão).</i>
<i>Se eu tivesse feito o que eu tava fazendo aqui... sempre frequentando a igreja... apesar que de todo jeito eu estaria em casa né... na hora que aconteceu o negócio com o menino [que foi aprendido na frente da casa dela]. Mas Deus podia ter me dado um livramento. Que apesar de eu não tá fazendo nada errado, mas eu ia tá procurando o melhor pra mim. Porque eu nem tava fazendo nada de errado, [...]. (Sobre a experiência religiosa após a saída da prisão).</i>

Como se pode observar, das sete mulheres que entrevistamos, apenas Araci disse não participar das atividades religiosas existentes na prisão, o que não significa dizer que essa esfera da vida não fazia parte da sua experiência prisional, já que alegou que a oração e a leitura da Bíblia compunham um dos seus momentos dentro da cela antes de dormir.

Nas declarações das demais mulheres, vimos que os motivos predominantes para a prática religiosa na prisão são relacionados à força que se busca para superar a vida neste contexto e a distância da família, ao desejo de sair da cela como forma de passar o tempo, ao interesse por cantar nos cultos e a importância de se adquirir paz de espírito e tranquilidade para conviver com as diferentes pessoas existentes na prisão, inclusive para ajudá-las a partir dos ensinamentos religiosos aprendidos.

Sem entrar na discussão sobre a presença dos grupos religiosos em ambientes prisionais e da “[...] circulação do discurso religioso [...] como mecanismos de poder e de controle para manter calma a massa carcerária” (VARGAS, 2005, p. 27), importa salientar que as práticas religiosas dentro desse contexto podem ser lidas através do conceito de “educação âmbito”, aquela que Hernández i Dobon (2007), baseando-se pelo viés da biograficidade, disse se desenvolver no espaço de convivência humana e de produção de interações sociais, entremeada no conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Não por acaso, por não haver a articulação das atividades religiosas com outras dimensões educativas disponíveis no cárcere, dimensões essas que ele nomeou de educação-instituição e educação campo, elas também acabam funcionando para os/as encarcerados/as (como nos casos da educação/escola e do trabalho), como “[...] formas de passar o tempo de ócio, de escutar palavras de conforto, de ter canais de contato com pessoas de fora do presídio” (VARGAS, 2005, p. 27). Ademais, mesmo que as práticas religiosas tenham sido consideradas pelas mulheres deste estudo como elementos fundamentais para minimizar os efeitos danosos da vida na prisão, elas não produziram sentidos biográficos concretos (salvo no caso de Jaci) na vida em sociedade após a saída da prisão.

Em realidade, ao observarmos os seus discursos sobre a experiência religiosa vivida durante e após o encarceramento, vemos que a maioria delas não sinalizou que esta tenha colaborado com a “[...] *«reescritura» de las experiencias biográficas [...]»*” (BECKER-SCHMIDT, 1994; FISCHER-ROSENTHAL, 1995a *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2007) pós-prisionais, sendo esse mais um aspecto que evidencia o caráter não verdadeiramente “totalizante” da prisão (CUNHA, 2008), dado que o sentido da experiência religiosa pós-carcerária, ao confrontarmos com os seus retratos biográficos, parece ter sido construído baseando-se mais pela experiência pré-prisional nessa esfera da vida, que pela experiência prisional.

5.2.7 Biografia prisional e pós-prisional e relações afetivo-amorosas

Em referência à questão da construção da biografia de gênero das mulheres deste estudo, abordamos no último tópico desta análise, a relação entre prisão e relações afetivas/amorosas. Como na categoria de análise anterior, as relações amorosas são aqui refletidas como experiências biográficas que tanto resultam da aquisição e da assimilação de aprendizagens implícitas (ou informais), como cooperam ao mesmo tempo para que elas ocorram, influenciando os processos de (re)condução da vida.

Nos depoimentos a seguir se observam os mais diferentes arranjos dessas relações/experiências, e que, não por acaso, ao serem narrados, evidenciam os diversos trânsitos pelos quais eles percorreram, não se atendo apenas à fase prisional e pós-prisional, dado que essas fases foram impactadas substancialmente pela fase pré-prisional, em particular, pelas relações/experiências amorosas que deram início antes da chegada à prisão.

Vale salientar que apesar de se perceber em tais depoimentos múltiplas frentes de análises, aqui contemplamos unicamente a análise dos sentidos atribuídos às experiências amorosas nas construções biográficas de gênero das egressas e reincidentes deste estudo. A intenção foi identificar as suas contribuições para reforçar as “biografias prisioneiras”, ou as “biograficidades”.

Iara, egressa, 36 anos
Quando eu fui presa eu tinha um relacionamento. Assim... porque o rapaz que eu convivia com ele era preso... e eu tava separada do pai das minhas filhas. Aí nesse período que a gente se envolveu né, ainda fiquei com ele acho que uns dois anos... ainda fiquei nessa peleja, indo visitar ele... aí eu fui presa. Aí no momento que eu fui presa foi o tempo em que ele foi e arrumou outra pra ficar visitando ele. Aí nesse período ele construiu outra família. Teve filhos, né, com ela. Aí saiu e eu continuei presa, aí pronto, quando eu saí também eu não quis saber dele mais, não procurei. Aí fui procurar o pai das minhas filhas. E ele ainda estava me esperando né? <u>E durante a prisão, como ficou tua vida amorosa?</u> Ficou congelada. Ele [o antigo companheiro] não vinha me visitar. (Sobre relações afetivo-amorosas na prisão). A minha relação com ele [o ex-marido] é a mesma de antes. O amor dele por mim é o mesmo né? Mas o meu por ele não! <u>Não?</u> Não. (riso contido). <u>Por quê?</u> Mudou. Esfriou mais não sabe? Por que também... antigamente eu sofria muito na mão dele, sofria demais. Aí o amor da pessoa esfria. Eu acho que hoje eu vivo com ele assim, não é nem assim por amor, é mais por amparo, pra não viver só. Às vezes ele me cobra isso sabe? Ele às vezes diz isso. Mas eu digo que não né, que eu não vou admitir isso. É... mas eu não tenho amor por ele não. Agora ele por mim, o amor dele é o mesmo de antes. Não mudou nada! Eu queria muito sentir esse amor por ele, mas ele me maltratou tanto que eu não consigo. <u>Maltratou como?</u> Com violência, com mulher. Eu sofria que só quando eu era mais nova, que eu vivia com ele. Ele dava em mim, ele dava que só em mim. Aí hoje em dia né, hoje em dia... em vez de eu chorar por ele, ele que chora por mim. O mundo dá voltas né? Eu não esqueço, eu não esqueço. Não sai da minha mente as coisas que ele fazia comigo. Ele me humilhou demais com mulher... passava com mulher na minha cara, eu grávida. Aí tudo isso fica na minha mente, eu não consigo abrir meu coração pra ele de novo. Hoje é um santo mulher! Vixe Maria! Chega é um tédio! [...]. <u>Ele trabalha?</u> Trabalha, é por isso que eu ainda quero, porque ele trabalha. Ele é pedreiro. (Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).

Maiara, egressa, 33 anos
Lá dentro mesmo eu deixei ele [o companheiro com quem estava quando foi presa]. Liguei pra ele de lá de dentro, [...], liguei pra ele lá de dentro e disse que não queria mais ele, pronto! Desde esse dia! Fui bem clara com ele. Ele mandava carta pra mim, mandava dinheiro, mandava leitinho pra mim, bolachinha. Querendo me tapear né? Mandava as minhas coisinhas. Mandava dinheiro pra mim comprar as coisas pra mim. Eu recebia, claro, que eu tava precisando né? [...]. Mas ele eu não quis não. Até hoje! Não quis

de jeito nenhum! (...). **E durante a prisão?** Eu me envolvi com uma pessoa lá dentro sabe? Mas... nada a declarar! (risos). [...]. Mas nada a declarar sobre essa parte, passou! **(Sobre relações afetivo-amorosas na prisão).**

Com três meses que eu tava na rua [no regime semiaberto], eu conheci essa pessoa que eu tô até hoje. A gente tá morando junto agora. Meu marido agora né mulher! Mas é muito bom! É o oposto de todos os homens que eu já tive! Me ajuda demais... que eu nunca tive ajuda de homem nenhum. Trabalha, tudo dele é pra dentro de casa. Quando ele me conheceu eu tava na semiaberta. Todo dia ele ia me levar! [...]. Comprava tudo do bom e do melhor pra mim. Nunca faltou nada, até hoje ele é assim! Até hoje é tudo do bom e do melhor. Foi minha irmã que me apresentou (risos). [...]. Meus filhos gostam dele, é o contrário do outro que desde o início meus filhos... parecia que sentia o mal, tu entende? Não queria de jeito nenhum, não queria... eles choravam, (...). E com ele não! [...]. Faz pouco tempo que a gente mora junto na mesma casa, mas ele ia lá pra casa do meu pai. Meu pai gosta muito dele! É como se fosse um filho pra ele. É coisa de Deus mesmo! Ele é muito bom pra mim, muito bom mesmo! Eu que sou muito enjoada mulher, muito chata! **(Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).**

Jaci, egressa, 44 anos

[...]. eu conheci ele [o atual esposo] lá [no presídio]. As pessoas diziam que a gente já tinha começado o relacionamento lá e não começou. Meu relacionamento com ele não começou lá. Eu tinha respeito muito grande por ele, chamava ele de irmão, chama ele de senhor, eu tinha muito respeito por ele. E tudo começou depois. Porque assim... eu passando por uma situação difícil, ele também tava passando por uma situação difícil, porque ele tava se separando e ele me deu uma atenção muito grande. Porque como ele gosta muito de fazer a obra, ele dá esse suporte às meninas. Ele traz cartas pras famílias, ele leva remédio para as mulheres, absorvente, kit higiênico [...]. Então assim, esse lado dele carinhoso, que me fez envolver. A gente se envolveu de uma maneira muito bonita, mas depois que eu saí de lá! Não foi lá dentro! **(Sobre relações afetivo-amorosas na prisão).**

A gente tava começando a namorar, a gente começou a namorar no primeiro dia que eu saí. E tudo que a gente viveu foi muito intenso, tudo foi muito intenso! Nosso relacionamento foi muito intenso! Mas a briga também foi muito grande pra agente ficar junto. Foi muita briga. Muita briga, muita briga! [...]. Olha como eu tava bonita (aponta pra uma foto) Oito dias depois que eu saí. [...]. Essa foto aí foi no nascer do sol, quatro horas da manhã, o sol tava nascendo, eu e ele. **(Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).**

Iracema, egressa, 44 anos

Eu conheci um rapaz lá da prisão mesmo. **Conheceu como?** Eu conversava com ele do celular. [...]. Passei um ano e cinco meses com ele, só conversando. [...]. Ele era lá do [presídio] do Róger. É assim, dentro do presídio, a gente... as meninas vai, tira foto, tá entendendo? Aí manda pra eles lá. Aí eles mandam também! Pronto! Aí ali é o seguinte, se eles gostar e se ela gostar, aí fica tendo contato eles dois. Aí às vezes não manda foto, ela não quer mandar, aí ele também não quer porque já vem mentira no meio, por que é casado né? Às vezes é até casado aí fica conversando. Ah minha

filha, é muita conversa! Aí quando eu arrumava namorado, aí eu dizia, “mande sua foto!” eu já conversei com um cabra até de São Paulo. Mas menina, aquelas meninas vão longe minha filha naquele celular! [...]. Aí pronto! Aí conheci esse aqui... começamos a conversar, perguntei o proceder dele. Ele disse o dele, eu disse o meu, né? Falei da minha vida todinha sem faltar um pedaço. Ele falou da vida dele também e estamos até hoje! **(Sobre relações afetivo-amorosas na prisão).**

Até agora, graças a Deus, o meu problema só é meu marido né, porque ele bebe. Minha preocupação maior é porque ele bebe. Eu não gosto. Converso muito com ele, parece que eu sou até mãe dele. Reclamo muito, converso muito! E parece que a cadeia que ele tirou foi em vão. Assim... porque a partir do momento que o cabra sai de lá de dentro, tem que ter outras amizades. Amizade sadia. Entendeu o que eu quero lhe dizer? [...]. Porque hoje em dia há traição... até no vento. Aí o seguinte, eu vivo com esse rapaz faz seis anos. Não sei do dia de amanhã. Tá certo que, graças a Deus, até agora ele não é namorado, se ele faz é muito embutido. Mas até gora, o único mal que ele faz pra mim só é a cachaça. Ele bebe... quando começa não para. Quando tá trabalhando perde o emprego mó de cachaça. Somente isso aí. Pronto, meu tormento é isso aí, na minha vida... só isso aí, somente! Porque peço muito pra ele não beber, mas, fazer o que né? **(Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).**

Açucena, reincidente, 28 anos

Eu acho que estacionou. Um ex-namorado meu quis voltar comigo, mas eu achei melhor não, porque aqui dentro tudo no começo é flores e lá fora tem muita coisa pra oferecer, muitas mulheres até mais jovens, mais bonitas. Então ele não ia querer ficar preso aqui junto comigo não é? Porque de certa forma ele ia ficar preso também. Aí eu resolvi não. Eu estacionei mesmo. Um dia quando eu sair daqui né? Também se for da vontade de Deus, se eu voltar pro meu marido, pra gente continuar a vida... a gente continua, se não for cada um vai pro seu lado. **E vocês ainda se comunicam?** Às vezes eu mandava carta, mas já faz um bom tempo que eu não mando mais. E ele só manda quando eu mando. (risos). [...]. Ele disse que vinha quando saísse [da prisão] né? Não sei. **Quem sai primeiro, você ou ele?** Eu acho que ele. Porque já vai fazer seis anos que ele tá lá. **(Sobre relações afetivo-amorosas na prisão).**

Continuei com o meu marido. **Ele influenciou a tua reincidência?** Não, ele deu conselho pra mim não fazer o que eu fiz. Porque eu não escutei e mesmo assim eu fiz. Dessa vez ele não teve participação não. Na outra ele teve demais (risos). Fiz porque eu quis mesmo. **(Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).**

Araci, reincidente, 31 anos

Minha vida amorosa graças a Deus é bem... boa né? [...]. Minha namorada que me dá apoio né? Vai fazer dois anos. **(Sobre relações afetivo-amorosas na prisão).**

Tive umas namoradas... mas depois... quando não dá certo a gente deixa e pronto! Melhor ficar sozinho. **(Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).**

Potira, reincidente, 22 anos
[...] assim, dentro de mim eu ainda sinto a mesma coisa por ele. Eu ainda amo ele do mesmo jeito, porque ele sempre foi bom pra mim. E eu tive um namorado antes que ele não era [bom]. Já não fazia nada de errado, mas ele era ruim pra mim... me maltratava, me batia, tinha ciúmes... era totalmente diferente dele. E ele eu conheço desde criança. Conheço ele desde criança. [...]. Para a gente... a gente ainda é companheiro. Eu ainda sou a mulher dele e ele ainda é meu marido... mesmo sem a gente ser casado. E até agora ele me espera... (que eu saiba né?) sem ninguém. Só recebe visita da família. [...]. Eu já disse a ele pra ele arrumar alguém né, pra ajudar ele... porque se for dependendo de mim... eu presa. Mas ele não quer... tá me esperando. E manda recado dizendo que não pense que tá com ninguém. E eu mando perguntar né, se ele tá mesmo [esperando]. Até agora tá né? (Sobre relações afetivo-amorosas na prisão). Eu saí e ele continuou preso... eu fui presa de novo e ele continua preso. Faz dois anos. (Sobre relações afetivo-amorosas pós-prisionais).

Essas declarações ilustram o pensamento de Dausien (2007) sobre o “*movimiento en espiral*” em que se desenvolvem as construções biográficas do gênero. É nesse movimento, segundo ela, que estão “[...] *las posibilidades de transformación y las emergencias, pero también las persistencias, las inercias y la reproducción*” (DAUSIEN, 2007, p. 42). Para as nossas entrevistadas, verificamos que foram as diferentes possibilidades (reprodução, transformação, persistências, inércias) que movimentaram a construção de suas biografias de gênero nesse domínio da vida (a relação amorosa).

Para além dessa constatação, observamos, em seus relatos, modelos de curso de vida marcados por, a) alternâncias (novo relacionamento e recomeços/reestabelecimento de relações anteriores), b) combinação de experiências (a exemplo da combinação entre a experiência de vida em liberdade e a experiência amorosa mantida com companheiro preso, ou ainda, entre a experiência prisional e a experiência amorosa com companheiro igualmente encarcerado, mantida através de cartas ou outros meios), c) abandono (rompimento de relação amorosa efetuado pelo companheiro, dada a prisão da mulher), d) descontinuidades e/ou rupturas de experiências (experiências de rompimentos de relações com companheiros da sociedade livre – geralmente aqueles que influenciaram a entrada na prisão – por decisão da mulher ou em função de encarceramento do companheiro) e, e) continuidades (retomadas de relacionamentos anteriores após sair-se da prisão). De modo geral o que se percebe é que a apropriação de um ou de outro modelo orienta-se tanto por uma “[...] *lógica de la construcción interna de la historia de vida, de aquel código de experiencia biográfico*”, como por “[...] *estímulos del entorno social, [...]*” (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 131).

Já no primeiro caso, o de Iara, vê-se um exemplo da complexidade biográfica feminina, sobretudo na questão amorosa. Nesse caso específico, não identificamos um modelo unívoco de curso da vida, mas a conjugação de alguns desses modelos, traduzidos em diversas configurações (conjugais), todas elas tendo sido implicadas ou oferecendo implicações em outros campos da biografia, como, por exemplo, na família.

A relação conturbada com o pai das suas filhas (antes da prisão), com marcas de violência doméstica e traições, as quais, supostamente colaboraram para que ela o tivesse deixado em uma primeira fase, foi retomada em um segundo momento (após a prisão) depois de vivida uma experiência amorosa com um presidiário que a deixou em função do seu encarceramento. Presume-se que no cerne dessa experiência tenha-se utilizado aquele saber/conhecimento de fundo biográfico de que falaram Alheit e Dausien (2007), que já mencionamos em outro lugar, dadas as visíveis tentativas desencadeadas por Iara de, por um processo de reconstrução/reflexão das suas vivências/experiências (antes, durante e depois da prisão), ressignificar a sua experiência amorosa, procurando ajustá-la aos seus novos interesses biográficos (DAUSIEN, 2007), que parecem agora estar desvinculados das questões que lhe encaminharam à prisão.

Estamos entendendo que são as mulheres as que têm utilizado com mais intensidade esse saber de fundo biográfico na construção das biografias individuais, pois, nesses novos tempos, são elas, aparentemente, (e não, os homens) as mais interessadas (talvez devido à longa história de discriminação e dominação masculina) em se construírem a si mesmas biograficamente, ou seja, em deixar de ser “mulher para o outro e ser mulher para si” (TOURAINÉ, 2007, p. 41). Essa construção requer a articulação das experiências do passado (e é aí que se recorre ao saber de fundo biográfico) com os projetos de ação do presente e do futuro. Nesse processo surgem, para elas, novas possibilidades de ação e de comportamentos alternativos.

Por um processo similar, presumimos que também Maiara, Jaci e Iracema tenham (re)construído as suas experiências amorosas, principalmente se observarmos que além da experiência prisional em comum, elas foram igualmente influenciadas por seus antigos companheiros para que chegassem à prisão, e curiosamente, as relações amorosas/conjugais que construíram ao sair dela (sobretudo de Maiara e Jaci) apareceram em suas narrativas, como extremamente importantes para os seus processos de reintegração na sociedade.

Vemos, pois, por meio dessas mulheres e nesse caso em particular, através das suas reconfigurações amorosas, “[...] *el potencial de construcción de realidad de lo*

biográfico”, (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p. 49) o que traz mais uma vez à tona a compreensão de que a construção biográfica não é apenas uma categoria de resposta (por exemplo: experiência amorosa associada ao crime + experiência prisional = novas experiências delinquentes/reincidência), mas ela também produz realidade, e por vezes contraditória, estando implícita aí a relação dialética expressa através do conceito de biograficidade.

Com base nessas reflexões, o que diríamos então dos casos de Açucena, Potira e Araci, as reincidentes deste estudo? Antes de qualquer tentativa de resposta vale lembrar que elas (em particular, Açucena e Potira) tiveram experiências amorosas pré-prisionais semelhantes às das quatro egressas de quem falamos antes, sobretudo no que tange à influência exercida para que se aproximassem de mundos de vida ligados ao crime e, posteriormente, para que chegassem à prisão.

Em uma primeira reflexão, podemos dizer que diferentemente das anteriores, para elas a experiência amorosa no âmbito da experiência prisional e pós-prisional parece não ter desempenhado o mesmo papel para que alcançassem a reinserção na sociedade. Curiosamente, também não vimos indícios de que ela teria colaborado, ao menos diretamente, para que essas mulheres retornassem à prisão como ocorreu antes das suas reincidências.

O caso de Potira, todavia, é o único dos três que nos dá uma importante pista a esse respeito, pista essa que só é possível perceber quando olhamos não apenas o seu relato da experiência biográfica amorosa, mas também, e, principalmente, quando retomamos uma das suas declarações sobre a experiência não vivida no campo formativo/escolar e laborativo ao sair da prisão.

Nesse relato ela conta que quando saiu do cárcere (refere-se à primeira vez em que esteve presa), sua única ou principal preocupação teria sido a de ajudar e dedicar-se ao companheiro que continuava encarcerado, não tendo sequer passado pelos seus planos a conclusão da sua escolaridade no Ensino Médio como uma via, entre outras, de aumentar as suas chances de reintegração na sociedade: “[...], quando eu saí... eu não liguei de procurar uma escola. Preocupada com o marido, companheiro preso né? Aí eu me preocupava de tá indo visitar ele, [...]”.

Não é por acaso que ao refletirmos sobre essa questão, lembramo-nos da análise de Dausien (1996 *apud* LISBOA, 2007) sobre os novos modos de divisão sexual do trabalho na contemporaneidade, em particular, quando questiona o peso da questão profissional (formação, profissão, carreira, condições de existência) e da questão familiar (relações,

filhos, sexualidade, projeto familiar) para os planos de vida de uma mulher. No capítulo anterior desta tese vimos que ela responde a essa pergunta apresentando quatro modelos, e destes, Potira parece ter se encaixado mais no quarto, denominado de “Vida não vivida” que corresponde à vida daquelas mulheres que se sacrificam pelos outros (nesse caso o companheiro) e não conseguem conquistar sua autonomia.

Ainda que não tenhamos todas as pistas necessárias para refletir, com profundidade, esse e outros prováveis modelos de vida das mulheres deste estudo no interior das suas biografias (contemplando particularmente as suas experiências prisionais e pós-prisionais), as considerações anteriores apontam elementos importantes para desdobramentos em estudos futuros sobre o peso dos vínculos/relações familiares, que se “[...] ramificam no exercício da paternidade, na vivência da conjugalidade e em outras relações familiares com a família de origem [...]” (GRANJA, 2012, p. 03) para o alcance dos propósitos da reintegração social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como categoria básica de análise as aprendizagens biográficas. Constituiu a sua preocupação primária saber como se revelam, nas narrativas de egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano, as aprendizagens provenientes da experiência prisional e pós-prisional, ou, em particular, quais foram as aprendizagens (ou os sentidos biográficos que se lhes deram) declaradas no conteúdo das narrativas, que se mostraram favoráveis à construção de biografias prisioneiras e/ou de biograficidades.

Essas questões básicas tiveram como eixos específicos de análises (das trajetórias de aprendizagem) categorias relacionadas com os *lócus* onde pressupomos ter ocorrido os mais intensos processos de experiência biográfica (sejam eles os vividos ou os não vividos). Primeiramente estas categorias se interligaram com os processos da experiência prisional ramificados em aprendizagens próprias do encarceramento, da cultura prisional e do desencarceramento. Em seguida, elas se relacionaram com os campos de vida do exterior (antes da prisão) mais representativos nas narrativas das mulheres pesquisadas (família, educação/escola, trabalho, religião/espiritualidade, relações afetivas/amorosas), campos estes que, recriados na prisão, foram colocados em reflexão no plano intra e pós-prisional.

Outro aspecto que nos chamou à atenção foi o fato de que, nesse estudo, ainda que tenhamos trabalhado, essencialmente, com as aprendizagens de mulheres egressas e reincidentes, representando o seu fenômeno constante, outros dados mais contingenciais, como idade, escolaridade, estado civil, ocupação anterior, delito, tempo de liberdade, etc., inclusive confrontados com o perfil de mulheres encarceradas de João Pessoa e do Porto, em Portugal, se constituíram em variáveis utilizadas para verificar a capacidade que tinham de oferecer influência, com maior ou menor intensidade, à variável principal, qual seja: os processos de aprendizagem que colaboraram com a construção de biografias prisioneiras e/ou de biograficidades, traduzidas, respectivamente, na reincidência de algumas e na reintegração social de outras.

A ideia foi perceber a recorrência do fenômeno investigado sob diferentes vertentes, ou seja, observando-se as diferenças e/ou semelhanças entre as aprendizagens adquiridas nos *lócus* acima descritos e os sentidos biográficos que lhes foram conferidos, sentidos estes que, apesar de serem interpretados considerando o caráter subjetivo que se lhes impôs, não foram lidos desconsiderando as implicações destas variáveis.

As primeiras sínteses conclusivas, apoiadas nesses dados e relacionadas ao objeto do estudo, revelam que são poucas as diferenças entre as várias mulheres (egressas, reincidentes, portuguesas, paraibanas) que fizeram parte desse estudo no que se refere ao mundo vivido, às relações de gênero, às condições socioeconômicas, às experiências culturais, amorosas, educativas e de trabalho.

Com relação ao perfil das reclusas brasileiras e portuguesas, a diferenciação mais evidente foi percebida na variável da faixa etária, que revelou uma característica peculiar do Brasil já conhecida entre os estudiosos da temática, ou seja, a de que temos uma população feminina encarcerada majoritariamente jovem comparada a outros países, como no caso de Portugal, onde verificamos que as presidiárias são, em maioria, adultas e idosas. Embora este dado não apresente nenhuma novidade para a realidade brasileira em questão, ele reforça a necessidade de serem ampliadas as políticas públicas para a juventude feminina e que estas considerem as especificidades deste grupo, assim como as das jovens mulheres em situação de privação de liberdade, que em geral são excluídas dos vários setores da sociedade antes mesmo de chegarem à prisão e cuja experiência pós-prisional apareceu como mais propensa a circunstâncias favoráveis à reincidência no crime, e, por sua vez, ao retorno à prisão. Mediante essa constatação, entendemos que experiências como a do ProJovem Urbano em unidades prisionais, em particular para as mulheres, representa uma, entre outras tantas alternativas que colaboram para reduzir essas chances de retorno, e mais que isso, podem oferecê-las alternativas concretas de reintegração social.

Ainda em relação às reclusas brasileiras e portuguesas importa registrar, entre as demais semelhanças que apareceram entre elas, que além de terem o tráfico de drogas como o traço delituoso mais evidente, elas também apresentaram em comum a pouca escolaridade. Como não intencionamos estabelecer comparações sociológicas abrangentes sobre essas questões entre os dois países destas reclusas, o que aqui importa registrar a respeito desses dados semelhantes é que, por trás deles, aparece de maneira muito clara a influência do corte de gênero e de classe. O primeiro percebido, principalmente, no âmbito das relações conjugais e familiares, campos da vida que para as mulheres de uma maneira geral, se sobrepõem aos demais campos, como no caso do educativo. O segundo, que mesmo atrelado ao primeiro (na maioria dos casos), tem se imposto cada vez mais às mulheres como motivo para que “optem” por caminhos delituosos que garantam benefícios rápidos (como o tráfico de drogas), apesar de que para as mulheres entrevistadas desse

estudo essa (a classe social geralmente baixa) não parece ter sido a razão principal para que “escolhessem” tais caminhos.

Da análise entre os contornos específicos entre a experiência prisional vivida pelas reclusas portuguesas e brasileiras, vale a pena aqui frisar às alternativas aparentemente mais amplas a que estão sujeitas as reclusas de Portugal, sobretudo, no que se refere às esferas educativa e laborativa. Mas apesar dessa vantagem, as reclusas portuguesas também vivenciam, de maneira semelhante às brasileiras, uma experiência prisional demarcada pela desarticulação das práticas penitenciárias, como por exemplo, entre educação e trabalho, o que tem lhes levado igualmente a relegarem para último plano as experiências educativas que poderiam vivenciar nesse contexto, dado que o trabalho, ao tomar todo tempo útil da vida no cárcere e por garantir benefício financeiro, acaba sendo a atividade mais escolhida entre elas.

Urge, portanto, em Portugal, mas, sobretudo aqui no Brasil, e particularmente, na Paraíba, o surgimento de opções ao enfrentamento deste dilema carcerário, ainda mais quando se sabe que a oferta de processos educativos – formais e não formais - e de oportunidades de formação para o mundo do trabalho ganham prioridade na maioria das propostas de reinserção ou ressocialização, sendo, portanto, necessário, que nelas sejam contempladas alternativas viabilizadoras da complementação e não da competição entre as atividades que venham a ser oferecidas no cárcere.

A propósito, em relação ao eixo específico – trabalho – em que analisamos as aprendizagens biográficas produzidas pela experiência profissional intra e extramuros das mulheres desse estudo, a conclusão a que chegamos passa por três argumentos. O primeiro, que não apresenta novidade no discurso acadêmico, é que o trabalho configura-se para as mulheres a alternativa mais requerida e efetivada enquanto estão presas, tanto pelo benefício financeiro que oferece, como pela valorização social que se lhe atribui, dada a compreensão do seu potencial emancipatório e, por sua vez, desestimulador de formas de vida ligadas ao crime. O segundo argumento, é que apesar do valor que lhe é atribuído pelas prisioneiras, as aprendizagens/formação pelo trabalho ofertadas na prisão, além de serem reduzidas e precárias, não surtem efeitos positivos e concretos no contexto extramuros, dada a completa discrepância entre o que se aprende dentro dela (por exemplo, através de cursos como o de pizzaiollo, cabeleireira, manicure, doces e salgados, costureira, confeitaria, crochê, etc.) e as oportunidades reais que lhes são oferecidas (quando o são) ao adquirirem a liberdade. Por último, o terceiro argumento, também baseado nas narrativas das mulheres desse estudo, tem a ver com a compreensão dos

limites das políticas e práticas educativas em meio prisional, inclusive as que se relacionam com os processos formativos ligados ao trabalho, dado que, embora se afigurem como fundamentais ao processo de reintegração social, não podem ser consideradas uma garantia para o tão amplo propósito da ressocialização, sendo necessário também, além do desalheamento da sociedade para com os sujeitos presos e egressos da prisão, a construção de políticas pós-penitenciárias consistentes, que atreladas aos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida, ofereçam a estes sujeitos, e, particularmente, as mulheres, oportunidades concretas de reinserção social e, por sua vez, a diminuição dos índices de reincidência criminal.

Todos esses argumentos estiveram, implicitamente, no discurso das mulheres no âmbito dos seus saberes de fundo biográficos, que, aliás, foram os mais acionados, sobretudo pelas egressas, no processo de enfrentamento dos dilemas e desafios do pós-encarceramento, como alternativa subjetiva para a desconstrução da biografia prisioneira. O extremo valor e significado dado às mínimas alternativas disponíveis na esfera do trabalho ao saírem da prisão, a transformação destas em oportunidades e/ou pontos de partidas expressivos para a construção de novos sentidos biográficos, nos dão pistas a esse respeito e abre precedente para aproximar as suas trajetórias da perspectiva da biograficidade. Por outro lado, para as reincidentes, a precária relação com o trabalho na prisão, somada às parcas ofertas de trabalho ao saírem de dentro dela (ou à sua negação), parecem ter colaborado, substancialmente, para que emoldurassem biografias prisioneiras. Mas não se pode esquecer que esses mesmos dilemas prisionais e pós-prisionais no domínio do trabalho também foram vivenciados pelas egressas, sendo que para estas mulheres, o sentido biográfico conferido as atividades laborativas resultou no afastamento deste tipo de biografias.

Evidentemente que não foi somente na esfera do trabalho em que percebemos os sinais da emolduração desses dois tipos de biografias nos dois principais grupos de mulheres desse estudo. No eixo família, uma das principais (senão a mais importante) esfera da vida para mulheres com experiência prisional, constatamos que para a maioria das egressas e reincidentes as relações familiares intramuros tiveram dois significados. Para as primeiras, que demonstraram certa base familiar antes mesmo de entrarem na prisão, houve, no contexto intramuros, uma descontinuidade destas relações provocada pela própria circunstância do isolamento social que a prisão encerra, assim como pelos constrangimentos a que foram submetidos seus familiares, que evitaram o contato com a pessoa presa em função do preconceito quanto ao cenário da prisão e à hostilidade

desencadeada pelas suas circunstâncias. Curiosamente, essas mesmas mulheres que tiveram suas relações familiares fragilizadas e, portanto, descontinuadas enquanto estavam na prisão, retomaram estas relações quando regressaram à sociedade, e em acréscimo, reelaboraram os sentidos biográficos atribuídos a família.

No grupo das reincidentes, entretanto, situações diferentes foram constatadas. Referindo-nos a dois casos temos o seguinte: enquanto para uma houve a continuidade (na prisão e após o regresso à sociedade) da relação familiar precária já existente na fase pré-prisional, para outra, os vínculos familiares existentes antes da entrada na prisão foram fortalecidos nas duas fases seguintes. Neste último caso percebemos que houve uma “estranha função benéfica” da experiência prisional na relação familiar, uma vez que foi reforçada a aproximação da detenta com os seus familiares e destes em relação a ela ainda no contexto de prisão. Isto, no entanto, não foi capaz de lhe afastar de mundos de vida ligados ao crime, confirmando o que a teoria da biograficidade revela sobre os modos de construção das biografias pelos sujeitos, que podem ser diferentes mesmo quando assentados em circunstâncias sociais semelhantes, pois resultam de relações de interdependência entre as subjetividades e as estruturas sociais.

Quanto ao eixo escola identificamos de maneira geral, que na prisão houve continuidade na trajetória escolar tanto para egressas como para reincidentes. Isto, no entanto, não representou uma oportunidade de resignificação das biografias pela via educativa, uma vez que a experiência na escola dentro da prisão tinha como um dos principais objetivos a mera ocupação do tempo. Ficou claro que o sentido subjetivo atribuído à escola da prisão pela maioria das mulheres desse estudo configurou-se como algo com pouco (ou nenhum) sentido para a vida, sobretudo no contexto extramuros ao regressarem à sociedade, e mesmo quando algumas delas decidiram frequentá-la buscando através dela algum sentido, depararam-se com dificuldades devido às precárias estruturas e condições pedagógicas desfavoráveis aos propósitos de ressocialização, contribuindo para reforçar o desinteresse de fazer dela um importante instrumento de resignificação das biografias. Chama atenção que no contexto pós-prisional as experiências de retorno aos processos de formação/educação não tiveram qualquer relação com as experiências educativas vividas no cárcere. A elas foi atribuído um novo sentido biográfico, já que buscaram em cursos de qualificação profissional (por exemplo, radiologia, enfermagem) uma possibilidade de reintegração na sociedade pela via do mundo do trabalho.

No eixo religião/espiritualidade, em que ocorrem processos informais de ensino e aprendizagem decorrentes das possibilidades de socialização e de superação/minimização

das dificuldades que a experiência religiosa no cárcere encerra, vimos que as entrevistadas encaravam como positiva vivenciar esta experiência na prisão. No entanto, percebemos que ela não implicou na construção de uma identidade religiosa específica durante ou após o encarceramento. Além disso, através das experiências particulares das mulheres desse estudo, pudemos constatar que a religião não colaborou, diretamente, para alterar ou modificar as suas trajetórias biográficas, salvo no caso de apenas uma delas que atribuiu à experiência religiosa na prisão a reconfiguração da sua biografia.

No âmbito das relações amorosas, a primeira constatação a que chegamos foi a de que elas influenciaram significativamente a entrada das mulheres na prisão. A segunda foi que houve rompimento destas relações durante o encarceramento (que já eram instáveis), como uma forma de distanciamento dos companheiros que lhes conduziram às práticas delituosas. Para as egressas, a reconfiguração amorosa (traduzida no distanciamento do companheiro com quem se vivia antes da prisão e na abertura para outro tipo de relacionamento) surge como uma tentativa de resignificar (por um processo biográfico de aprendizagem) as relações familiares e a reinserção na sociedade. Entre as reincidentes predominou a retomada das relações amorosas que influenciaram as práticas delituosas, e por sua vez, a reentrada na prisão.

Essas constatações nos indicaram que as relações amorosas representam um elemento fundamental na análise da reincidência e/ou da reintegração social de mulheres com experiência prisional em qualquer estudo dedicado a esta população. Em nosso caso, as recordações pessoais das mulheres investigadas sobre suas relações amorosas, adicionadas aos sentidos biográficos (atitudes subjetivas) que lhes foram dados e aos valores sociais vigentes motivaram processos de reinserção na sociedade e de reincidência.

Finalmente, quanto às aprendizagens consideradas como próprias da cultura prisional os relatos das mulheres entrevistadas confirmam a nossa hipótese de que os espaços de privação de liberdade, embora possuam uma peculiaridade antieducativa, podem, contraditoriamente, possibilitar diversas aprendizagens não apenas associadas ao mundo do crime. Outra importante constatação desse estudo é que estas aprendizagens, como presumíamos, não rompem com aquelas construídas anteriormente à entrada na prisão (na família, no trabalho e em outros diferentes campos da vida), mas são reconfiguradas como alternativa para lidar com as privações próprias do encarceramento, entre elas, a convivência forçada que pode contribuir para a constituição de diferentes sociabilidades nesse contexto. Por sua vez, vimos que as experiências e aprendizagens trazidas de outros campos da vida anteriores a prisão, adicionadas a estas sociabilidades

carcerárias, podem resultar tanto em continuidades como em rupturas e descontinuidades no plano biográfico pós-prisional. Nos casos analisados, os condicionamentos anteriores e externos à prisão, somados aos sentidos subjetivos atribuídos às aprendizagens desse contexto, ajudaram à construção de velhas e de novas posturas na sociedade, sinalizando tanto a emolduração de biografias prisioneiras como de biograficidades.

Desta maneira, e considerando o caráter multifacetado da prisão, defendemos que o caminho para ampliar a emolduração de biograficidades e minimizar a construção de biografias prisioneiras entre as mulheres que vivenciam a experiência prisional, passa, de um lado, pela ampliação da oferta e a articulação entre as diferentes formas de aquisição de aprendizagens na prisão (formais, não formais e informais). Neste aspecto, vale ressaltar a necessidade de se dar maior visibilidade e valorização ao conteúdo das experiências e aprendizagens informais (aquelas que são adquiridas, sobretudo no âmbito da convivência entre as pessoas presas e destas com o *staff* da prisão) no cárcere, especialmente em ocasiões formativas (na escola, na qualificação profissional, no trabalho, entre outras ocasiões), como forma de compreender melhor a elaboração de suas dinâmicas relacionais nesse contexto (as suas sociabilidades prisionais) e de intervir nelas de maneira emancipatória. Não por acaso, para isso se faz necessário, como alertou Souza (2011), pensar as prisões numa perspectiva pedagógica, o que implica na transformação radical e rigorosa da estrutura organizacional e social dos presídios.

Por outro lado, acreditamos que para ampliar a emolduração de biograficidades entre as mulheres com experiência prisional, em detrimento das biografias prisioneiras, além de ser necessário alargar a oferta e promover a articulação entre as diferentes formas de aprendizagens, colocando-as no mesmo patamar de valorização nas políticas públicas voltadas para a reintegração social da população encarcerada; também se faz necessário buscar alternativas na sociedade para que, ao serem libertas, essas mulheres possam ter outras escolhas além daquelas que alimentam os índices de reincidência entre os encarcerados. Nessa linha de raciocínio, a reintegração social não fica sob a única responsabilidade da pessoa ex-presidiária. Ela é, na verdade, compreendida como um processo de mão dupla, de um lado, preparando as pessoas presas para uma nova inserção produtiva e ética na sociedade e, de outro, educando a sociedade para aceitá-las de volta.

Aliás, este último ponto se coloca nesta tese como um desafio importante para a reflexão em futuros estudos envolvendo esta temática e os sujeitos nela envolvidos. Ou seja, pensar a sociedade e todos os seus segmentos (não apenas o próprio sistema penitenciário e as políticas dele decorrentes), como co-responsáveis pela emolduração das

biografias das pessoas presas e egressas da prisão (sejam elas as biograficidades ou as biografias prisioneiras, estas últimas traduzidas em reincidência), é algo que tem merecido atenção no campo político e problematização no discurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, v. 9, p. 65-78, 1991.

AGUIAR, Alexandre da Silva. Direito à educação de jovens privados de liberdade: a experiência do ProJovem Urbano em unidades prisionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

_____. **En el curso de la vida**: educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardía. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento. Edición de Francesc J. Hernández. n. 5. 2007.

_____. **La «biografía» en las ciencias sociales**. Notas sobre los problemas históricos actuales de una perspectiva de investigación. Traducción inédita de Francesc J. Hernández i Dobon [mimeo], 2009.

_____. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado no estado do rio de janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

_____. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación. La biografía en las ciencias sociales. **Ethos Educativo**. No 48. Revista cuatrimestral. Mayo-Septiembre de 2010.

ALHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, Fanny T.; OLMOS, Concepción Yagüe Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**. Monográfico: Educación social en prisiones. Tercera época, julio-diciembre 2013.

ALVES, Mariana, et. al. **Aprendizagem ao longo da Vida e Políticas Educativas Europeias**: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas dos estados, instituições e indivíduos. Caparica, UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento, 2010.

AMARAL, Judite Maria Pinheiro de Sousa. **Competências sociais e pessoais: actividades prisionais num estabelecimento especial da região norte**. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2008. Monografia. (Licenciatura em Psicologia).

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, 2005.

ÁVILA, Patrícia. **A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento**. Tese (Doutorado em sociologia). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Departamento de sociologia. Lisboa, 2005.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado**. 1990. Disponível em: <http://www.juareztavares.com/textos/baratta_ressocializacao.pdf> Acesso em: maio de 2012.

_____. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2002.

BARRETO, Mariana Leonesy da Silveira. Depois das Grades: um Reflexo da Cultura Prisional em Indivíduos Libertos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (4), 582-593.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.

BECK, Ulrich. **Risk Society: Towards a New Modernity**. London: Sage Publications, 1992.

_____. GIDDENS, A.; LASH, S. (orgs). **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BERTAUX, D. **Biography and society**. Beverly Hills: Sage Publications, 1981.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Lei 7.210. **Lei de Execução Penal**. Brasília, DF: MJ, 1984. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={B0287B7C-BA8B-45BD-B627-DC67B0AE176A}>>. Acesso em 20 dez. 2010.

_____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: março, 2013.

_____. Ministério da Educação/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nº: 11/2000**.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172 de jan de 2001.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

_____. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil**. Fevereiro de 2007. Disponível em: <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Relato%CC%81rio-para-OEA-sobre-Mulheres-Encarceradas-no-Brasil-2007.pdf>
Acesso em: março de 2013.

_____. Ministério da Educação. UNESCO. **Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília, 2009.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. 228 p.

_____. Conferência Nacional de Educação – CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência**. Brasília. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010**. Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação/CNE. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Parecer CNE/CEB Nº: 4/2010.

_____. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP** (Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm
Acesso em: maio, 2013.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; LOMBARDI, Maria Rosa; UNBEHAUM, Sandra. **Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios**. In: CEPIA; UNIFEM; Ford Foundation. (Org.). O progresso das mulheres no Brasil. Barueri: RR Donnelley Impressão e Acabamento, 2006, p. 60-93.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CANÁRIO, Rui. A Aprendizagem ao longo da Vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

CARDENAL DE LA NUEZ. Maria Eugênia. **El paso a la vida adulta: dilemas y estrategias ante el empleo flexible**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2006.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Educação nas Prisões Brasileiras. Plataforma DhESCA Brasil. São Paulo: 2009.

Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289:educacao-nas-prisoas-brasileiras&catid=127:relatorios&Itemid=154>. Acesso em: 02 jul. 2011.

CARUSO, A. et al. **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe:** informe regional. Pátzcuaro, México: CREFAL, CEAAL, 2008.

CARVALHO, Sandra (Org.). PRISÕES: Mazelas do sistema prisional. In: **Direitos humanos no Brasil 2003:** Relatório anual do Centro de Justiça Global . Tradução: Carlos Eduardo Gaio... et. al. Rio de Janeiro: Justiça Global, 2004.

CASSIMIRO, Alcino. **Mulheres em Liberdade condicional:** biografias do tráfico ou lugar do tráfico nas biografias? Dissertação (Mestrado em Criminologia). Faculdade de Direito. Universidade do Porto, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** v.3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. **Vivendo atrás das grades: mulheres, direitos humanos e políticas públicas.** BAHIA ANÁLISE & DADOS Salvador, v. 14, n. 1, p. 185- 196, jun. 2004.

CEJIL, AJD, ITCC, CNBB, et. al., 2007. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil.** 2007. Disponível em: <http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Relato%CC%81rio-para-OEA-sobre-Mulheres-Encarceradas-no-Brasil-2007.pdf>.

CÉSAR SEGUNDO, Breno Wanderley. **Os Sentidos do Aprisionamento na Contemporaneidade: Um Estudo de Caso no Presídio do Serrotão em Campina Grande - PB.** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011. Tese (Doutorado em Sociologia).

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, T. (2000). **The Turn to Biographical Methods in Social Science.** Comparative issues and examples. London: Routledge.

CHIES, Luiz Antônio Bogo; VAREL, Adriana Batista. A ambiguidade do trabalho prisional num contexto de encarceramento feminino: o círculo vicioso da exclusão. **Revista Ser Social.** VOL. 11, Nº 24, 2009. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/170/184>. Acesso em: abril de 2013.

CLEMMER, D. **The prison community.** Boston: Christopher, 1940.

CONRADO, Iris Selene. **O ser humano e a sociedade em Saramago: um estudo sociocultural das obras Ensaio sobre a cegueira e Ensaio sobre a lucidez.** Brasil, 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, PR, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE DIREITOS HUMANOS – CEDH/PB. **Relatório de visita do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba no Centro de Reeducação Feminina Maria Júlia Maranhão.** 2012.

COMFORT, Megan. “Tanto bom homem atrás das grades! O encarceramento maciço e a transformação das relações amorosas nos Estados Unidos. In: _____. **Aquém e Além da Prisão**. Cruzamentos e Perspectivas. Lisboa: Editora 90º, 2008a.

CORCUFF, P. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria (Org). **Educação em prisões: direito e desafios**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

CUNHA, Manuela Ivone P. da. Investigar problemas sociais: equívocos e dilemas de uma etnografia na prisão. **Cadernos do Noroeste**, 4, 6-7: 193 – 209, 1991a.

_____. A prisão feminina como 'ilha de Lesbos' e 'escola do crime': discursos, representações, práticas. In: MEDEIROS, Carlos Laranjo (org.) **Do desvio à instituição total: subcultura, estigma, trajectos**. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 1991b.

_____. **Malhas que a Reclusão Tece. Questões de identidade numa prisão feminina**. Lisboa: CEJ, 1994.

_____. **Entre o bairro e a prisão**: tráfico e trajectos. Lisboa: Editora Fim de Século, 2002.

_____. O bairro e a prisão: a erosão de uma fronteira. In: BRANCO, J. Freitas e AFONSO, A. I. (org.). **Retóricas sem Fronteira: Mobilidades**, Oeiras, Celta: 2003.

_____. A Prisão Segundo o Género: Os estudos prisionais, a reclusão de mulheres e a variação dos contextos da identidade. In: **Educar o Outro**: As Questões de Género, dos Direitos Humanos e da Educação nas Prisões Portuguesas, ed. AAVV, 80 - 89.. Coimbra: Publicações Humanas, 2007.

_____. **Aquém e Além da Prisão**. Cruzamentos e Perspectivas. Lisboa: Editora 90º, 2008.

_____. O tempo insuspenso: uma aproximação a duas percepções carcerais da temporalidade. In: ARAÚJO, Emília Rodrigues; DUARTE, Ana Maria; RIBEIRO, Rita, (Org.). **O tempo, as culturas e as instituições**: para uma abordagem sociológica do tempo. Lisboa: Colibri, 2008.

_____. Prisão e sociedade: modalidades de uma conexão. In: CUNHA, Manuela Ivone (org.): **Aquém e além da prisão: cruzamentos e perspectivas**. Lisboa: Editora Noventa Graus, 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: UNESCO, MEC, ANPEd. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).

DAUSIEN, Bettina. **Biographie und geschlecht: zur biographischen konstruktion sozialer wirklichkeit in frauenlebensgeschichten**. Bremen: Donat, 1996.

_____. Sobre biograficidad y género. In: ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **En el curso de la vida:** educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardía. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento. Edición de Francesc J. Hernández. n. 5. 2007.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. UNESCO, MEC. Cortez: São Paulo, 1998.

DE MAEYER, Marc. Na Prisão, Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos:** diversidade do público da EJA. Brasília: UNESCO/RAAAB, n. 19, p. 17–37, jul. 2006.

_____. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

_____. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: março de 2013.

DIAS, Maria da Penha Risola. Educação nas prisões. In: YAMAMOTO, Aline et al. **Educação em prisões.** São Paulo: Alfasol, Cereja, 2010.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). **O Emprego Doméstico no Brasil.** Estudos e Pesquisas. 2013.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. **Educación, formación y trabajo en la comunidad valenciana: perspectiva biográfica de personas adultas.** Valencia. Programa de Doctorado em Bienestar Social: Cooperación y Desarrollo Local, 2007.

_____. As Políticas de Educação e de Qualificação dos Jovens e Adultos e e Transversalidade no Currículo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.2, n.1, pp.74-95, Março-Setembro/2009.

_____. CARDENAL DE LA NUEZ, Maria Eugenia. Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición Aportaciones del enfoque biográfico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, nº.21, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, 2005.

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DUBET, François. **Integração: Quando a “Sociedade” nos abandona**. In: Balsa, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry. Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2006.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. Stoke on Trent, UK. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. **Prisão, Tráfico e Maternidade: um estudo sobre mulheres encarceradas**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia).

FRANCISQUINHO, Sergio & FREITAS, Solange P. de. **A influência das drogas na criminalidade**. Monografia. UEL – Universidade Estadual de Londrina. 2008.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 18ª Ed. Vozes. Petrópolis, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2009.

FREITAS, Wanessa Weridiana da L. SILVA, Valtania F. da. MORAES, Ronei Marcos de. **Análise espacial de uma década de mortes violentas por homicídios, na cidade de João Pessoa**. In: XI Safety, Health and Environment World Congress, July 24 - 27, Santos, Brasil, 2011. Disponível em: http://www.de.ufpb.br/~ronei/Freitas2011AnaliseEspacial_MortesViolentas_Homicidios.pdf. Acesso em: junho, 2013.

GABRIEL, Diana. **(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, 2007. Dissertação (Mestre em Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais, especialização em Perspectivas Europeias sobre Inclusão Social).

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Educação popular: utopia latinoamericana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCÍA-VITA, María del Mar e ESTEFANÍA, Miguel Melendro. O ambiente da prisão: O atendimento prestado às mulheres presas e as relações intramuros. **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**. Monográfico: Educación social en prisiones. Tercera época, julio-diciembre 2013.

GARLAND, David. **A Cultura do Controle: Crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GEBER, S.P. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2010. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **A vida em uma sociedade Pós-Tradicional**. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (orgs). **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 6ª ed., 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOMES, Helyda; SOUZA, Lígia; MASCARIN, Marina. **Prisão: Só as fortes sobrevivem**. São João da Boa Vista: UNIFAE, 2007.

GONÇALVES, Rui Abrunhosa; LOPES, Mónica. **As Mulheres na Prisão: Implicações para a Reprodução da Criminalidade**. In: **Educar o Outro: As Questões de Género, dos Direitos Humanos e da Educação nas Prisões Portuguesas**, ed. AAVV, 80 - 89.. Coimbra: Publicações Humanas, 2007.

GRACIANO, Mariangela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/pt-br.php>>. Acesso em: agosto de 2012.

GRANJA, Rafaela. **Família, Reclusão e Género: Os impactos sociofamiliares da reclusão**. Universidade do Minho. Braga, 2012. Relatório de pesquisa. (Doutorado em sociologia). [Não publicado].

_____; CUNHA, M. P., **Intimidades em (des)conexão com a prisão: As relações amorosas de mulheres antes e durante a reclusão**. Paper apresentado no VII Congresso Português de Sociologia Sociedade, Crise e Reconfigurações, Porto, 2012b, Junho. Disponível em: <http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0049_ed.pdf>. Acesso em: 5 de Outubro de 2012.

_____; CUNHA, M. P., e MACHADO, H. **Children on the outside: The experience of mothering among female inmates**. Paper apresentado na 3rd Global Conference Experiencing Prison, Prague, 2012a, Maio. Disponível em <<http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2012/04/granjaepaper.pdf>>. Acesso em: 15 de Maio de 2012.

HABERMANS, Jürgen. Soberania popular como procedimento. Um conceito normativo de espaço público. Tradução: Márcio Suzuk. In: **Novos Estudos – CEBRAP**, nº26. São Paulo, 1990.

_____. **Direito e Democracia: entre a facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. II, 1997.

HADDAD, Sérgio. Os desafios da educação escolar e não escolar nas prisões. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação em Prisões**. Cereja Discute: 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 2010.

HEILBORN, Maria Luiza. “Construção de si, gênero e sexualidade”. In: HEILBORN, Maria Luiza. (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999, p. 40-59. Disponível em: http://sistema.clam.org.br/biblioteca/files/contrucao_de_si.pdf. Acesso em: 22 de Julho de 2008.

HERNÁNDEZ I DOBON. **Biografías entre la socialización y la individualización**. Aproximación a las teorías educativas y formativas de Brater, Arnold, Alheit y Dausien. Valência: Germania, 2006.

_____. **En el curso de la vida. Textos de Peter Alheit y Bettina Dausien sobre educación, formación, biograficidad y género**. Sendas y travesías del pensamiento. Valencia, Editorial Denes, CREC, 2007.

HIRATA, Helena. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 22 de Julho de 2008.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOWARD, Caroline (Org.). **Direitos humanos e mulheres encarceradas**. São Paulo: Instituto Terra, Trabalho e Cidadania; Pastoral Carcerária do Estado de São Paulo, 2006.

IBGE - Instituto brasileiro de geografia e estatística. Censo Demográfico 2010. **Família e domicílio**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

IDEME. **Características do Crescimento Populacional nas Regiões Geoadministrativas do Estado da Paraíba, 2000-2010**./ Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba. – João Pessoa, 2011. 89p. (Caderno IDEME nº 15). Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Indicadores%20Demograficos%20-%20IDEME%20-%202011.pdf> Acesso em: fevereiro, 2013.

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, 2009.

_____. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org). **Educação em prisões: direito e desafios**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

_____. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

_____. Bibliografia comentada sobre educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

_____; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: março de 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As Políticas de Educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

_____. Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Revej@. n. 2, p.39-45, ago. 2008.

_____. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

_____; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Apresentação: Educação em Prisões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: março de 2013.

KALLEN, D. A aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Européia**. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. n. 8/9, p. 16-22, 1996.

KARAM, Maria Lúcia. Violência e criminalidade no Brasil. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, Brasília, v.1, n.5, p.17-22, jan./jun. 1995.

LEAL, Jose Manuel Pires. **Crime no feminino**: trajectórias delinquenciais de mulheres. Coimbra: Editora Almedina, 2007.

LEME, José Antônio Gonçalves. A Cella 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: EduFSCar, 2007.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos**: análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LIMA, Licínio L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marizangela Pereira de. A educação no contexto do cárcere. In: YAMAMOTO, Aline et al. **Educação em prisões**. São Paulo: Alfasol, Cereja, 2010.

LISBOA, Tereza Kleba. **As trajetórias de vida como construtos histórico-sociais**. In: IV Encontro regional sul de história oral Culturas, identidades e memórias, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/G/Goncalves-Lisboa_42_10.pdf. Acesso em: 02 de Julho de 2008.

LOBOSCO, Fábio. **Prisionização**: múltiplos aspectos da assimilação prisional. Biblioteca Virtual do Ministério Público do estado de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<https://aplicacao.mp.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/985>> Acesso em: Julho de 2012.

LOPES, Regina Maria Fernandes; MELLO, Daniela Canazaro de; ARGIMON, Irani I. de Lima. Mulheres encarceradas e fatores associados a drogas e crimes. **Ciências & Cognição**. v.15, n.2. 2010.

LOUREIRO, Vivian Maria Rodrigues. **Música para os ouvidos, fé para a alma, transformação para a vida: música, fé e construção de novas identidades na prisão**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009; 167 f. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14619/14619_1.PDF Acesso em: maio, 2013.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. **Biografias de aprendizagens de mulheres encarceradas**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

_____; IRELAND, Timothy D. Interfaces entre aprendizagens e expectativas de vida e experiências escolares de mulheres encarceradas: enfrentando a realidade da reintegração social. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 113-136, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: maio de 2013.

MACHADO, Helena. **Manual de Sociologia do Crime**. Edições Afrontamento: Porto, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, Raquel Maria Navais de Carvalho. **Vidas raras de mulheres comuns: percursos de vida, significações do crime e construção da identidade em jovens reclusas**. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

_____; MACHADO, Carla. Reclusão e laços sociais: discursos no feminino. **Análise Social**, vol. XLII (185), 1041-1054, 2007.

MEDEIROS, Maria Das Graças Lucena De. **Novos arranjos familiares: inquietações sociológicas e dificuldades jurídicas**. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais: Ouro Preto, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_Gen_PO11_Medeiros_texto.pdf f. Acesso em: 18 de Junho de 2008.

MELO, Hildete Pereira. **Gênero e pobreza no Brasil**. Relatório Final do Projeto Governabilidade Democrática de Gênero em América Latina y el Caribe. Brasília. CEPAL-SPM, 2005. Disponível em: http://200.130.7.5/spmu/docs/GGeneroPobreza_Brasil04.pdf. Acesso em: 18 de Agosto de 2008.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIOTTO, Armida Bergamini. **Temas penitenciários**. 1. ed. São Paulo: RT, 1992.

MISSE, Michel. **Cinco teses equivocadas sobre a criminalidade urbana no Brasil: uma abordagem crítica, acompanhada de sugestões para uma agenda de pesquisas**. 1995. Disponível em: <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/arquivos/cinco%20teses%20equivocas%20sobre%20a%20criminalidade%20urbana%20no%20bra%E2%80%A6.pdf> Acesso em: setembro de 2012.

_____. As ligações perigosas. Mercado informal ilegal, narcotráfico e violência no Rio. **Contemporaneidade e Educação**, v. 1, n. 2, 1997, pp. 93-116.

MOREIRA, Tânia Marlene Teixeira. **Lei e Prisão: Discursos de mulheres estrangeiras sobre o sistema jurídico-penal português**. Universidade do Minho. Braga, 2011. Dissertação (Mestrado integrado Integrado em Psicologia).

NASCIMENTO SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do. Educação prisional no Brasil: do ideal normativo às tentativas de efetivação. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, São Paulo, vol.15, Nº.21, 2011. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/345/342>. Acesso em: maio de 2012.

NEDER, Gizlene. Em nome de Tântatos: aspectos da história do sistema penitenciário no Brasil. In: NEDER, Gizlene. **Violência & Cidadania**. Porto Alegre: Ed. Sérgio Fabris. 1994.

OLESEN, Henning Salling. Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 137-146, maio/ago. 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 227-244, jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>. Acesso em: 02 Mai. 2014.

_____. Educação escolar na prisão: Controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO; ONOFRE. **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. EduFSCar. São Carlos, 2011.

_____; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: março de 2013.

PARAÍBA, Governo da. **Plano de ações do sistema penitenciário paraibano - 2011-2012**. Secretaria de estado da Administração penitenciária. 2011. [Não publicado].

PASTANA, Debora Regina. **A consolidação do Estado Punitivo no Brasil**, 2011.

Disponível em:

http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306610979_ARQUIVO_textoCONLAB.pdf. Acesso em: agosto de 2012.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIECK, Enrique. Educação de Jovens e Adultos vinculada ao Trabalho. In: UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA V. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Introdução: o estado de direito e os não-privilegiados na América Latina. In: MENDEZ, Juan E. ; O'DONNELL, Guillermo; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Democracia, violência e injustiça: o não-estado de direito na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira; GANDOLFI, Maria Raquel C.; PETERSON GANDOLFI; BUENO, Roberto. **O egresso do sistema prisional: educação escolar, emprego e inclusão social**. 2009. Disponível em:

<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP08.pdf>. Acesso em: junho de 2012.

POCHMANN, Márcio. Trabalho e Formação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: abril de 2013.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001a.

_____. Educação de adultos presos. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001b. Disponível em: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29827211.pdf.

_____. Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 109-120, nov. 2009.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. Yo, Madalena: analfabeta y encarcelada. Aprendizaje biográficos de mujeres. **Diálogos** (El Masnou, Barcelona), v. Vol. 3, p. 53-66, 2011.

PRIORI, Claudia. A construção social da identidade de gênero e as mulheres na prisão. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jul. 2011.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciência sociais**. Lisboa: Gradiva 1998.

RANGEL, Hugo (Coord.). **Mapa regional latinoamericano sobre educación em prisiones**. Paris: Ciep, 2009. Disponível em:
<<http://www.redetis.org.ar/media/document/rangel.pdf>>.

RESENDE, Selmo Haroldo de. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO; ONOFRE. **O Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. EduFSCar. São Carlos, 2011.

ROCHA, SANDRA DAMASCENO DA. **Imagens e contraimagens do Estado: considerações sobre a sociedade civil em Gramsci e Habermas**. 2007. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RODLEY, Nigel. Tortura e condições de detenção na América Latina. In: MENDEZ, Juan E.; O'DONNELL, Guillermo; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Democracia, violência e injustiça: o não-estado de direito na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A Escola e as diferenças sexuais**. Cadernos de Pesquisa, n. 15, p. 78- 85, dez.1975.

RUBIO, M.J. Y VARAS, J: **El Análisis de la realidad, en la intervención social**. Métodos y técnicas de Investigación. Editorial CCS, (1997).

SALMASSO. Rita de Cássia. Criminalidade e condição feminina: estudo de caso das mulheres criminosas e presidiárias de Marília. **Revista de Iniciação Científica da FFC**: Vol. 4, Nº 3. 2004.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. **Creche no sistema penitenciário: um estudo sobre a situação da primeira infância nas unidades prisionais femininas**. Brasília, 2002. Monografia – Escola de Governo do Distrito Federal. Disponível em: www.depen.gov.br. Acesso em: março, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Instituto de criminologia e política criminal privatizações de presídios**, 2013. Disponível em: http://www.cirino.com.br/artigos/jcs/privatizacoes_presidios.pdf. Data de acesso, abril, 2013.

SANTOS, Sílvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (org.). **Educação escolar atrás das grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

SAUER, Adeum Hilario; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade o Brasil: Questões, Avanços e Perspectivas**. Seminário Educação nas Prisões. Brasília/DF - CNE - 23 de Abril de 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/sony/Downloads/educacao_nas_prisoereferencia%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/sony/Downloads/educacao_nas_prisoereferencia%20(5).pdf). Acesso em: maio de 2013.

SCARFÓ, Francisco; LALLI, Florencia Pérez, MONTSERRAT, Ivana. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 71-92, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: julho de 2013.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educ. Pesquisa**. [online] vol.37, n.4, pp. 711-724, 2011.

SILVA, Roberto da. **O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso**. São Paulo: Instituto Ethos, 2001. 96 p. Disponível em: http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/manual_preso_internet.pdf

SOUSA, Antônio Rodrigues. **Educação nas prisões: desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade**. In: LOURENÇO; ONOFRE. O Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. EduFSCar. São Carlos, 2011.

SYKES, G. M. **The society of captives: a study of a maximum security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 1958.

SOUZA, Kátia Ovídia José de. A pouca visibilidade da mulher brasileira no tráfico de drogas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.14, p.649-657, out./dez. 2009.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O Projeto Educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2010.

TELES, Jorge; DUARTE, Daniele B. Avaliação como processo: Um olhar sobre o projeto Educando para a liberdade. In: UNESCO, OEI, AECID. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília, 2009.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O mundo das mulheres**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRILLO, Mariela. Los efectos de la privación de la libertad en la subjetividad (y algunos modos de resistencia). **Clepios: revista de residentes de salud mental**, XIII (3), 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA V. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

_____. **Conferência Internacional sobre educação de adultos** (V, 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro – Brasília: SESI/ UNESCO, 1999. (Série SESI/ UNESCO – Educação do Trabalhador, 1999). 67 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>
Acesso em: abril, 2013.

_____. Instituto de Educación (UIE), OREALC/Santiago. **La Educación de Jóvenes y Adultos em América a y el Caribe: hacia un Estado del Arte**: Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V. Santiago, Chile, enero 2005.

_____. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e propostas de um projeto para a educação nas prisões brasileiras/Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília, 2006.

_____. OEI, AECID. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília, 2009.

_____. MEC. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília, 2009.

_____. Marco de Ação de Belém. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, 6., 2009, Belém. **Anais...** 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, 2010.

_____. **Marco de Ação de Belém: resumo executivo**. Brasília, 2011.

VALE, Ana Maria do Vale. **Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo freire na formação do sindicalismo docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

VARGAS, L. O. **Religiosidade: poder e sobrevivência na penitenciária feminina do Distrito Federal**. Debates do NER, Porto Alegre, ano 6, n. 8, p. 21-37, jul./dez. 2005

VERGARA, F. **O Perfil sócio-demográfico da mulher criminosa em Marília (1990 - 1997)**. 1998. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: março de 2013.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Nº 38. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1542>.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução: André Telles. Coletivo Sabotagem, 1999. Data da Digitalização: 2004.

WANDERER, Bertrand. Do senso comum jurídico às funções latentes do trabalho prisional brasileiro. **Universitas Jus**, Vol. 23, n. 1, 2012.

YAMAMOTO, Aline et al. **Educação em prisões**. São Paulo: Alfasol, Cereja, 2010.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

_____. **Da Revolta ao Crime**. São Paulo: Polêmica, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES DA CAPES DE TRABALHOS COM TEMÁTICAS CORRELATAS À DESSE ESTUDO

EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL

Área acadêmica	Título do trabalho	Ano	Nível acadêmico
SOCIOLOGIA	“Os Sentidos do Aprisionamento na Contemporaneidade: um Estudo de Caso no Presídio do Serrotão em Campina Grande-PB”. UFCG	2011	D
	Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário. UFRGS	2008	D
	Prisão, presos e ressocialização: Notas sobre a construção de identidade entre os egressos do sistema previdenciário. Universidade Federal do Paraná	2011	M
	Mulheres & sistema prisional: o sentido do trabalho para quem viveu e vive sob a égide do cárcere. PUC-RS	2012	M
	As prisões de São Paulo : dinâmicas, fluxos e as implicações nas trajetórias de egressos prisionais. Uma perspectiva a partir do monitor preso de educação. Universidade Federal de São Carlos	2012	M
	Cooperativismo social e a produção de liberdade nos egressos do sistema penal. O estudo de caso de duas cooperativas sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2005	M
	A atuação da sociedade civil na ressocialização de egressos do sistema penitenciário: estudo de caso sobre a FAESP. UFRGS	2004	M
	De Volta ao Exílio: as representações sociais da reincidência penitenciária. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2001	M
	Programas Destinados a Egressos do Sistema Prisional: Um olhar sobre o PrEsp em Belo Horizonte Universidade. UFMG	2012	M
	A pena privativa de liberdade e a inclusão social do preso na perspectiva dos direitos humanos. UFSC	2002	D
DIREITO	Reincidência criminal e sua atuação como circunstância agravante. PUC-SP	2009	M
	Círculo vicioso ou o retorno impossível. Universidade Cândido Mendes	2003	M
	Capacitação profissional do detento do sistema penitenciário do estado do Ceará. UFPE	2002	M

	A gestão pública compartilhada dos serviços públicos de assistência aos egressos do sistema prisional: os conselhos comunitários. Universidade de Santa Cruz do Sul.	2011	M
	Egresso do Sistema Penitenciário: a Trajetória de um Estigma e o Papel da FAESP. PUC-RS (Ciências Criminais).	2001	M
SERVIÇO SOCIAL	À procura de novos caminhos: mulheres negras e suas experiências a partir do sistema prisional do Rio de Janeiro. PUC-RJ	2010	M
	Judicialização do direito na prática do serviço social no âmbito do sistema penitenciário feminino. PUC-SP	2012	M
	"Música para os ouvidos, fé para a alma, transformação para a vida": música, fé e construção de novas identidades na prisão. PUC-RJ	2009	M
POLÍTICA SOCIAL	Trabalho prisional e vulnerabilidade social: impactos na vida dos egressos do sistema carcerário em dois extremos do Brasil. Universidade Católica de Pelotas	2011	M
	Cooperativismo no processo de reinserção social de exapenados: estudo de caso da cooperativa mista social de trabalhadores João de Barro. Universidade católica de pelotas	2009	M
MEMÓRIA SOCIAL	A experiência do cárcere feminino na perspectiva da memória social. UFRJ	2012	M
EDUCAÇÃO	O Estado e as políticas educacionais no âmbito do sistema prisional. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	2008	M
	A política de ressocialização no Brasil: Instrumento de Reintegração ou de Exclusão Social? UFPB	2011	M
	Curso Superior no Sistema Prisional Mineiro: Obstáculos e Convergências na Reintegração de Presos.	2011	MP
ADMINISTRAÇÃO/ ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA / Gestão de políticas públicas	O conceito de “visão estratégica” e sua contribuição na formação de empreendedores à luz do papel desempenhado pela incubação de empreendimentos para egressos do sistema prisional – um estudo de caso. Universidade do Grande Rio	2011	M
	A Pena Privativa de Liberdade e a Ressocialização do Apenado: uma reavaliação das políticas existentes no sistema prisional.	2005	MP
LETRAS	ESPAÇOS DE MORTE, ESCRITOS DE VIDA – Visões literária e jornalística do cárcere brasileiro. PUC-RJ	2007	M

ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENT O	A profissionalização dos apenados por meio da educação a distância como contribuição ao mercado de trabalho/ O Caso da Penitenciária de Florianópolis-SC. Universidade Federal de Santa Catarina.	2011	M
DESENVOLVIM ENTO REGIONAL	Sistemas Prisionais Privados e Desenvolvimento Regional: Um Estudo Comparativo dos Sistemas Prisionais no Estado de Santa Catarina baseado nos Estabelecimentos Prisionais de Blumenau e Joinville. Universidade Regional de Blumenau	2012	M
ECONOMIA DOMÉSTICA	O Processo de Reinserção Social de Apenados: Uma Análise Comparativa de Trajetórias de Vida. UFV	2011	M
PSICOLOGIA/ PSICOLGIA SOCIAL	Nos difíceis caminhos da liberdade: estudo sobre o papel do trabalho na vida de egressos do sistema prisional. USP	2009	D
	Bullying escolar e criminalidade adulta: um estudo com egressos do sistema prisional de Juiz de Fora-MG. UFJF	2012	M
	O REAL DO EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL: circulação de normas, valores e vulnerabilidades. UFMG	2011	M
	O trabalho e seus sentidos para egressos do sistema prisional: estudo de uma experiência de reinserção no mercado formal de trabalho. Universidade Federal de São João Del Rei	2012	M
	Entre a cruz e a espada: a reintegração de egressos do sistema prisional a partir da política pública do Estado. UFMG	2012	M
	Contando e recontando histórias: leitura e subjetividade no sistema prisional. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2010	M

EDUCAÇÃO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL

Área acadêmica	Título do trabalho	Ano	Nível acadêmico
SOCIOLOGIA/ CIÊNCIAS SOCIAIS	A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2009	D
	As prisões de São Paulo : dinâmicas, fluxos e as implicações nas trajetórias de egressos prisionais. Uma perspectiva a partir do monitor preso de educação. Universidade Federal de São Carlos (Este trabalho também foi encontrado na pesquisa dos assuntos: “egressos do sistema prisional” e “Reintegração de Egressos da Prisão”).	2012	M

DIREITO	A Falência do Sistema Prisional Brasileiro e a Viabilidade das Penas Alternativas. Universidade Gama Filho	2009	M
POLÍTICAS PÚBLICAS	Política de segurança pública e pena privativa de liberdade: os limites e desafios de projetos destinados à reintegração social no sistema prisional piauiense. Fundação Universidade Federal do Piauí	2010	M
EDUCAÇÃO	Políticas de formação do trabalhador preso – a FUNAP. Universidade Estadual de Campinas	2008	M
	A formação dos trabalhadores da saúde do sistema penitenciário: cartografia dos saberes e práticas. Universidade Federal do Ceará	2011	D
	Do ócio das prisões à linguagem dialética da educação. UNB	1995	M
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	A Oferta do Ensino à População Carcerária nos Estabelecimentos Penais do Estado de Minas Gerais: perspectivas e principais desafios da educação nas prisões. Fundação João Pinheiro (Escola de Governo).	2010	M
DESENVOLVIMENTO DO MEIO AMBIENTE	Trabalho e ressocialização do homem encarcerado no presídio de Nossa Senhora da Glória-SE. Fundação Universidade Federal de Sergipe – Desenvolvimento e meio ambiente	2005	M
CRÍTICA CULTURAL	A desconstrução do sujeito: narrativas e modos de vida dentro da prisão. Universidade do Estado da Bahia	2011	M
ECONOMIA DOMÉSTICA	Família, Trabalho e Religião: Fatores de Reintegração do Detento? Um Estudo Comparativo e Descritivo entre o Sistema Prisional Comum e a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados. Universidade Federal de Viçosa	2009	M

APRENDER NA PRISÃO

Área acadêmica	Título do trabalho	Ano	Nível acadêmico
SOCIOLOGIA/ CIÊNCIAS SOCIAIS	“Trabalhador” ou “Bandido”? A Construção e o Conflito de Identidades na Penitenciária Industrial Regional de Sobral, Ceará. UFC	2008	M
	Creche na penitenciária feminina: humanização da pena ou intensificação do controle social do estado? UFPR.	2005	M
DIREITO	Pena de Prisão: Antítese da Cidadania. Universidade Gama Filho	2001	M
EDUCAÇÃO	A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão. UFC	2000	M
	Desconstruindo a identidade de "criminoso(a)": o significado das ações educativas no sistema penitenciário	2004	M

	A escola nas prisões paulistas: a fala do monitor preso. Universidade de Sorocaba	2010	M
	A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. PUC-SP	2002	M
	Mulheres, crimes e prisão o significado da ação pedagógica em uma instituição carcerária feminina – UFRGS	1989	M
	A Educação Escolar no Sistema Prisional Sob a Ótica dos Detentos PUC-SP	2002	M
PSICOLOGIA/ PSICOLOGIA SOCIAL	Trajetórias de vida de internos do sistema carcerário capixaba: um estudo da rede de significações do processo de encarceramento a partir das práticas discursivas. 2006. Universidade Federal do Espírito Santo	2006	D
	Condições de aprisionamento e condições de aprendizagem de encarcerados. UFSC	2005	M

EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Área acadêmica	Título do trabalho	Ano	Nível acadêmico
SOCIOLOGIA/ CIÊNCIAS SOCIAIS	A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana.	2009	D
	As prisões de São Paulo: dinâmicas, fluxos e as implicações nas trajetórias de egressos prisionais. Uma perspectiva a partir do monitor preso de educação.	2012	M
DIREITO	A Falência do Sistema Prisional Brasileiro e a Viabilidade das Penas Alternativas.	1999	M
	Pena de Prisão: Antítese da Cidadania.	2001	M
EDUCAÇÃO	Sentidos e significados sobre educação em sistema prisional: o olhar de um preso-aluno	2005	M
	Cultura escolar em prisões distintas: contrastes e semelhanças entre a escola no presídio e a escola na APAC	2012	M
	Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro	2012	D
	As regularidades e as Singularidades dos Processos Educacionais no Interior de Duas Instituições Prisionais e Suas Repercussões na Escolarização de Prisioneiros: Um Contraponto à Noção de Sistema Penitenciário?	2005	M
	Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais.	2012	M

	Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.	2002	D
	Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro.	2003	M
	Por trás dos muros: educação, juvenilização e racialização nas prisões de Pernambuco.	2011	M
	Escola e prisão: paralelo político-institucional no Rio Grande do Sul (2007-2009).	2010	M
	A escola nas prisões paulistas: a fala do monitor preso	2010	M
	A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios.	2002	M
	Educação escolar de adolescentes em contexto de privação de liberdade: um estudo de políticas educacionais em escola de centro socioeducativo.	2011	M
	Educação e Trabalho no Sistema Prisional: Por que e para que educar os maus?	2003	M
	O processo de normalização do comportamento social em Curitiba: educação e trabalho na penitenciária do AHÚ, primeira metade do século xx	2009	D
	A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil.	2010	D
	Intramuros: a avaliação de matemática no CEEBJ "Dr. Mário Faraco" 1982-1997.	2011	D
	EDUCAÇÃO ENTRE AS GRADES – O espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados.	2006	M
	Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro.	2012	M
	Do ócio das prisões à linguagem dialética da educação.	1995	M
	Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional.	2011	MP
PSICOLOGIA/ PSICOLGIA SOCIAL	Terapia Ocupacional na Readaptação Profissional do Preso do Sistema Penal: Um Estudo da Prisão Provisória de Curitiba.	2003	M
	Teatro e Educação somática: um estudo com presidiários em processo de criação.	2004	D
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	A Oferta do Ensino à População Carcerária nos Estabelecimentos Penais do Estado de Minas Gerais: perspectivas e principais desafios da educação nas prisões	2010	M

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EGRESSA E REINCIDENTES DO SISTEMA PRISIONAL PARAIBANO

Entrevista realizada no dia _____ de _____ de dois mil e treze.

Apresentação da pesquisadora à entrevistada.

Caracterização da entrevistada:

- 1.1 Nome _____
- 1.2 Idade atual _____
- 1.3 Idade que chegou à prisão _____
- 1.4 Estado civil _____
- 1.5 Filhos? _____ Quantos? _____
- 1.6 Cor: _____

- 1.7 Tipo de delito cometido _____
- 1.8 Pena aplicada _____
- 1.9 Tempo de pena que cumpriu _____
- 1.10 Tempo que já está em liberdade _____
- 1.11 Tempo em que ficou em liberdade condicional _____
- 1.12 Já foi reincidente? _____ Quantas vezes? _____
- 1.10 Delito(s) da reincidência? _____

- 1.13 Formação/escolaridade antes de entrar na prisão _____
- 1.14 Formação/escolaridade atual _____

- 1.15 Origens (cidade, bairro):
- 1.5.1 Naturalidade _____
- 1.5.2 Contexto de vida antes e depois da prisão _____

- 1.16 Ocupação/trabalho anterior à prisão _____
- 1.17 Ocupação/trabalho dentro da prisão _____
- 1.18 Ocupação/trabalho atual _____
- 1.19 Participação em outro tipo de atividades na prisão Sim () Não ()
- 1.8.1 Que atividade(s)? _____

A vida antes da prisão: experiências e aprendizagens

1. Experiência no domínio da família
2. Experiências no domínio do trabalho
3. Experiências no domínio da Escola
4. Experiências em outros espaços de socialização
5. Experiência religiosa/espiritual
6. Experiência no campo amoroso/afetivo

A vida na prisão: experiências e aprendizagens

1. Experiência no domínio da família
2. Experiências no domínio do trabalho dentro da prisão
3. Experiências no domínio da Educação dentro do presídio
4. Experiências de socialização no presídio (as relações entre as presas, com os agentes penitenciários, outros profissionais da prisão, com as parcerias da sociedade, etc.).
5. Experiência religiosa/espiritual vivida no presídio
6. Experiência no campo amoroso/afetivo
7. Expectativas sobre a vida em liberdade

A vida após as grades: experiências e aprendizagens

1. Experiência no domínio da família
2. Experiências no domínio do trabalho
3. Experiências no domínio da Educação
4. Experiências de socialização no presídio
5. Experiência religiosa/espiritual
6. Experiência no campo amoroso/afetivo
7. Perspectivas de vida atuais, dilemas e desafios.

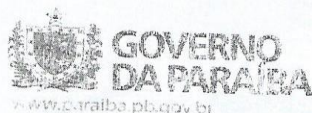
Último comentário: Gostaria de comentar alguma coisa que te pareça importante e que não comentamos durante essa conversa? Fique à vontade!

Por fim, obrigada por colaborar com esta pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO
PENITENCIÁRIA – SEAP AUTORIZANDO A PESQUISA NO CENTRO DE
REEDUCAÇÃO FEMININA JÚLIA MARANHÃO



SECRETARIA DE ESTADO DA
ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA

TERMO INSTITUCIONAL

João Pessoa, 19 de junho de 2013.

Tendo lido e estando de acordo com a proposta, a Gerência Executiva de Ressocialização da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária autoriza a realização da pesquisa intitulada “Interfases entre as aprendizagens biográficas construídas na prisão e a reinserção social de egressas do sistema prisional paraibano”, com o intuito de analisar as aprendizagens construídas na prisão durante o processo de adaptação ao contexto intramuros e os significados que lhes são atribuídos no percurso de readaptação à vida em sociedade, quando estão em liberdade. A coleta de dados será realizada pela pesquisadora Helen Halinne Rodrigues de Lucena (RG: 2.164.260), sob orientação do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

Destaco que é de responsabilidade da pesquisadora a realização de todo e qualquer procedimento metodológico, bem como o cumprimento da Resolução CNS 196/96, sendo necessário após o término da pesquisa o encaminhamento de uma cópia do relatório para a referida Secretaria.

Nataly de Sousa Pinheiro
Assistente Social - GER/SEAP
Matrícula 172.131-3

Gerência Executiva de Ressocialização - SEAP
Centro Administrativo Integrado do Governo do Estado
Avenida João da Mata, s/n – Bloco II, 5º andar – Jaguaribe.
CEP: 58.016-900 – João Pessoa/PB
Fone: 83 3218.4468

ANEXO B

QUADRO RESUMO DAS AÇÕES DO PROGRAMA CIDADANIA É LIBERDADE NO
ANO DE 2012 – FORNECIDO PELA GERÊNCIA EXECUTIVA DE
RESSOCIALIZAÇÃO DA SEAP

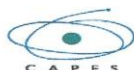
GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO

QUADRO RESUMO DAS AÇÕES DO PROGRAMA CIDADANIA É LIBERDADE NO ANO DE 2012

EIXOS DO PROGRAMA	TIPO DE AÇÃO	POPULAÇÃO BENEFICIÁRIA 2012	ESTIMATIVA PARA 2013 (%)	ESTIMATIVA PARA 2013
CIDADANIA É EDUCAÇÃO	Cursos de Alfabetização	190	25%	230
	Cursos de Ensino Fundamental	1175	25%	1.470
	Cursos de Ensino Médio	48	25%	60
	Aplicação de Exames do ENEM	263	25%	330
CIDADANIA É SAÚDE	Aplicação de Exames do SUPLETIVO	740	25%	930
	Reeducandos Atendidos pelos Profissionais das Equipes de Saúde	3550	35%	4.800
	Ação de Saúde Conjunta com Reeducandos no Presídio do Róger	100	35%	140
	Capacitação das Equipes de Saúde Penitenciária	80	35%	110
CIDADANIA É FORMACÃO PROFISSIONAL	Cursos Profissionalizantes Desenvolvidos nas Unidades Prisionais com os Reeducandos (Confeção de doces e confeitaria de pizza, salgadinhos, pizza, bolo, torta e bolos, corte e acerto, embelezamento de mãos e pés, operador de micro, confecção de bolas de couro, instalador hidráulico, instalador elétrico residencial, impressor serigráfico)	812	20%	980
	I Seminário Estadual de Ressocialização	400	20%	500
CIDADANIA É TRABALHO	Reeducandos que Desenvolvem Trabalhos Laborais Através de Convênios	484	20%	580
	Reeducandos que Desenvolvem Trabalhos Laborais no Interior das Unidades Prisionais através da Resolução nº 002/CEPC/SEAP	557	20%	670
CIDADANIA É FAMÍLIA	Curso de Inclusão Digital para os Familiares dos Reeducandos	20	20%	25
	Ação do Dia das Crianças nas Penitenciárias	300	20%	360
CIDADANIA É CULTURA	Atendimentos e Encaminhamentos para os Familiares dos Reeducandos Através dos Profissionais dos PSP's	450	20%	540
	Comemoração de Datas Festivas	1.150	10%	1.270
	Exposição no XVI Salão de Artesanato da Paraíba	30	100%	60
	Criação e Implantação dos Corais	35	10%	40
TOTAL		10384		13055

FONTE: SEAP-PB

ANEXO C
DECLARAÇÃO DO DOUTORADO SANDUÍCHE (ESTÁGIO DE DOUTORAMENTO)
REALIZADO NA UNIVERSIDADE DO MINHO EM PORTUGAL



*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06
70040-020 - Brasília, DF
Brasil*

A QUEM INTERESSAR POSSA

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) interessado(a) abaixo, foi bolsista da Capes e realizou Estágio de doutorando no Exterior, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

BOLSISTA: HELEN HALINNE RODRIGUES DE LUCENA

PERÍODO DA BOLSA: 04/2012 a 03/2013

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO MINHO

PAÍS: PORTUGAL

ÁREA: OUTRAS SOCIOLOGIAS ESPECÍFICAS.

Brasília, 25 de Junho de 2013

GERALDO NUNES SOBRINHO
Coordenador-Geral de Bolsas no Exterior

CAPES / DRI / CGBE / DAE - Divisão de Acompanhamento de Egressos do Exterior - 3º andar -

E-mail: dae@capes.gov.br - Fone: 61-2022.6924 - Fax: 61-2022.6926

DOCUMENTO DE ENVIO DIGITAL

ANEXO D

OFÍCIO DA DIREÇÃO GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS DE PORTUGAL
 CONSENTINDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO ESTABELECIMENTO
 PRISIONAL ESPECIAL DE SANTA CRUZ DO BISPO

GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

Exmo(a) Senhor(a)
 Helen Halinne Rodrigues de Lucena
 Helen_ufpb@yahoo.com.br

V/ referência
 Carta de Julho de 2012

N/ referência

Ofício N.º
 160/DSPRE/2012

Data
 27.08.2012

Assunto: Estudo no âmbito de doutoramento em Educação da UF da Paraíba/Brasil, a realizar no EPE de Santa Cruz do Bispo

Tenho a honra de informar que, por despacho do Senhor Director-Geral de 22.08.2012, foi V. Ex.ª autorizada a realizar o estudo em epígrafe no âmbito do doutoramento em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/Brasil, em colaboração com o Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, subordinado ao tema “Mulheres egressas do sistema penitenciário e suas aprendizagens: a luta pelo reconhecimento”.

Daqui decorre que poderá V. Ex.ª contactar a Direcção do Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo para os efeitos tidos por convenientes.

Dando cumprimento ao disposto na Circular n.º 5 / GDG / 2001 de 18 de Junho – que regula estágios e investigações académicas – chama-se a atenção para o facto da realização deste estudo estar sujeita às condições de que:

1. decorra no Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo e esteja sempre dependente de disponibilidade e coordenação com a respectiva direcção, nomeadamente no que respeita ao acesso e permanência nos locais solicitados “acesso flexível às instalações prisionais, nomeadamente espaços de lazer, parlatórios, creche, espaços educativos e de trabalho”;
2. a consulta dos processos individuais se fazer em conformidade com o disposto no artigo 17.º (Acesso a documentos para fins de investigação) do Decreto-Lei n.º 51/2011 de 11 de Abril) para a respectiva selecção da amostra, a partir de uma indicação prévia das reclusas que

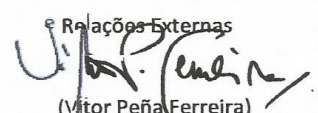
Direção-Geral dos Serviços Prisionais
 Direção de Serviços de Planeamento e Relações Externas
 Travessa da Cruz do Tovel, n.º 1 – 1150-122 Lisboa – Tel. 218812200 – Fax. 218853653 – E-mail: DSPDERI@dgsp.mj.pt
 Apartado 21207 – 1133-001 Lisboa



cumpram os requisitos da mesma, de acordo com os itens indicados na carta de solicitação,, feita pela direcção do Estabelecimento;

3. a aplicação dos questionários, a um total de dez reclusas e respectivo registo áudio das entrevistas, se faça caso haja autorização da respectiva direcção do Estabelecimento e nos termos por esta definidos;
4. a recolha do consentimento informado por parte das reclusas para colaborarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua colaboração. O assentimento das reclusas ser passado a escrito, ficando cópia no EP;
5. a requerente e respectivo(a)s orientado(a)s do estudo fiquem obrigados a preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a colaborar, através de declaração escrita.

Com os melhores cumprimentos.

 A Direcção de Serviços de Planeamento
e Relações Externas

(Vitor Peña Ferreira)

VPF/