



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Beatriz Biagini

Mulheres, Prisões e Guerra às Drogas:
desafios para uma Educação Libertadora em Ciências da Natureza

Florianópolis

2022

Beatriz Biagini

Mulheres, Prisões e Guerra às Drogas:
desafios para uma Educação Libertadora em Ciências da Natureza

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.
Orientador: Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Biagini, Beatriz
Mulheres, Prisões e Guerra às Drogas : desafios para uma
Educação Libertadora em Ciências da Natureza / Beatriz
Biagini ; orientador, Fábio Peres Gonçalves, 2022.
345 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Mulheres. 3.
Prisões. 4. Guerra às Drogas. 5. Educação Libertadora em
Ciências da Natureza. I. Peres Gonçalves, Fábio. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Beatriz Biagini

Mulheres, Prisões e Guerra às Drogas:

desafios para uma Educação Libertadora em Ciências da Natureza

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Elizandro Maurício Brick
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Paula Cabral
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Sandra Maciel de Almeida
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Adriana Mohr
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Prof. Dr. Juliano Camillo
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves
Orientador

Florianópolis, 2022.

Às mulheres, jovens e crianças das populações selecionadas pelo sistema penal. Às mulheres presas. Às professoras e professores que sonham e lutam por um mundo mais justo e bonito. Às nossas lutas por liberdade.

AGRADECIMENTOS

O que sistematizo nesta tese não seria possível sem as contribuições de muitas mulheres, homens, jovens, adolescentes e crianças. Como toda obra humana, esta é uma construção coletiva. Na impossibilidade de mencionar todas elas, agradeço aqui a algumas das pessoas e instituições que contribuíram de modo mais direto no desenvolvimento do trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Fábio Peres Gonçalves, professor e companheiro de trabalho desde o curso de mestrado, o que está registrado nestas páginas é parte do muito que aprendemos e construímos juntos.

A todas(os) as(os) minhas(meus) estudantes, especialmente as(os) que conheci na Educação de Jovens e Adultos no ano de 2015 e sobre quem falarei um pouco mais nas próximas páginas. Foi lá, em nossos diálogos, que comecei a aproximação que resultou nesta tese. E também ao Hique, que participou daquilo tudo e que me ensinou a ver coisas que até então ignorava.

Às mulheres que me acolheram na unidade penal em que parte da pesquisa foi realizada. Às mulheres que participaram das entrevistas: Bárbara, Preta, Joana, Elisângela, Sophia, Atena, Laís, Viúva, Ágata e Júlia. A elas também dedico este trabalho.

Ao grupo de docentes que colaborou na pesquisa através das entrevistas. Meu profundo agradecimento a Inês, Maitê, Daiane, Alice, Lua, Emelly, Malu e Eduardo. Que este trabalho e suas implicações colaborem para a sua formação, assim como vocês colaboraram para a minha.

A todas as pessoas que contribuíram com indicações, interlocuções e aproximações com o sistema prisional catarinense. Entre essas, agradeço especialmente a professora Dr^a. Caroline Kern, à Ladice de Jesus Almeida e ao Fábio Ramos – profissionais comprometidas com a educação das pessoas encarceradas, que abriram caminhos e portas para a nossa entrada em uma unidade penal e a realização das entrevistas.

Ao gestor e à equipe de agentes penitenciárias(os) da unidade penal em que realizamos as entrevistas com as mulheres presas, que gentilmente receberam a mim e a esta pesquisa.

Às(aos) professoras(es) Adriana Mohr, Demétrio Delizoicov, Elizandro Maurício Brick, Paula Cabral e Sandra Maciel de Almeida, pela participação e generosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa da tese.

Ao corpo docente do PPGECT. Aos trabalhadores da secretaria e àquelas(es) que atuam na organização, limpeza e manutenção dos espaços físicos em que as atividades do programa são desenvolvidas.

Às(aos) colegas da turma 2016 do doutorado e ao coletivo discente do PPGECT. Meus agradecimentos especiais às(os) discentes que ocuparam e ocupam os espaços de representação, organizando nossas lutas e defendendo as pautas estudantis.

Às estudantes com quem trabalhei na escola Batista Pereira, das turmas entre os anos 2019 e 2021, que me ensinam a ser professora e a fazer o mundo mais bonito.

Às(aos) minhas(meus) colegas na escola Batista Pereira: docentes, equipe pedagógica, gestão, funcionárias da manutenção e limpeza, merendeiras, vigilantes. Profissionais maravilhosas(os) que criaram um ambiente de trabalho que amenizou as dificuldades em conciliar a pesquisa com a docência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

À Gerência de Desenvolvimento Educacional do Departamento de Administração Prisional do Estado de Santa Catarina.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo auxílio financeiro.

Deixo para o final os agradecimentos àquelas pessoas que ofereceram a estrutura afetiva deste caminho: amor, companheirismo, parceria nas tarefas domésticas, refeições, criar Teresa, fofocas edificantes, solidariedade nos dramas cotidianos, colo nos momentos de agonia, conversas telefônicas, paciência, massagens, brindes, alegrias e dores compartilhadas, brincadeiras, passeios, risadas, conselhos, dicas, delírios, danças, diálogos. Tive tudo o que precisei de Teresa, Itamara, Top, André, Simone, Fred, Bibiana, Marcelo, Bruno, Larissa, Daiane, Fê, Edu, Carlinha, Dhara. A vocês, todo o meu carinho e gratidão.

É interessante a vontade que você tem de abrir uma tese nessa questão. Que são poucas... Você foi pesquisar e você não achou muito. Por quê? Porque são poucas pessoas que olham pra dentro. Não somente dentro do sistema prisional, mas dentro das várias questões que foram colocadas aqui.

Bárbara, condenada por tráfico de drogas,
em nosso encontro na prisão, 2019.

Bia, lembra do que Jesus disse pra multidão que iria apedrejar Maria Madalena? “Quem não tem pecado, que atire a primeira pedra”. É porque não se atira pedras sem tomar distância. Quando a gente se aproxima de verdade consegue ver a humanidade da outra pessoa, nossa força e nossa fraqueza comum.

Hique Veiga, criminalista e palhaço curitibano,
em um de nossos diálogos transformadores, 2015.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi apreender e caracterizar desafios para a educação em Ciências da Natureza de mulheres encarceradas em uma perspectiva libertadora, assumindo como referencial teórico e metodológico o trabalho do educador Paulo Freire (2013; 2015). A pesquisa contou com uma aproximação inicial à realidade de mulheres encarceradas a partir da literatura e com duas etapas de entrevistas, envolvendo mulheres encarceradas e docentes que lecionavam em prisões. Tais entrevistas foram analisadas de acordo com os procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013). No estudo da literatura reconhecemos um conjunto de situações problemáticas que afetam parte significativa das mulheres encarceradas no Brasil e que poderiam representar obstáculos à sua liberdade. Quatro delas se tornaram objetos de problematização em entrevistas com um grupo de mulheres em uma unidade penal do estado de Santa Catarina: a condição de mãe; o consumo intensivo de psicofármacos na prisão; o encarceramento sob acusação de tráfico de drogas; e o uso problemático de drogas. O objetivo dessas entrevistas foi apreender as compreensões das mulheres sobre tais situações e as maneiras como elas se relacionavam a suas experiências concretas. Emergiram das análises: a noção de que as drogas criminalizadas representam um grande mal, sendo identificadas com destruição; o determinismo químico e biológico na interpretação da compulsão por drogas; a compreensão de que existe uma realidade dolorosa que antecede e ultrapassa a compulsão por drogas, sendo o seu uso uma forma de amenizar sofrimentos; limites explicativos em relação a efeitos, riscos e danos associados aos diversos tipos de drogas, bem como em relação às suas articulações com contextos e outros condicionantes para os variados usos de cada droga; experiências com usos de drogas que não se associavam a “destruição”; a participação feminina em posições subalternizadas no tráfico de drogas; a tensão entre prosperidade e destruição nas interpretações sobre a participação no tráfico de drogas. Na segunda etapa de entrevistas, falas das mulheres, que expressavam cada um desses aspectos, foram problematizadas com um grupo de docentes que lecionava em prisões. Com isso, apreendemos possibilidades e obstáculos para a abordagem pedagógica dos aspectos problemáticos que reconhecemos na etapa anterior. Como possibilidades vislumbradas e conquistadas por parte do grupo, destacamos: a problematização das relações de compulsão por drogas e dos estereótipos fatalistas sobre usos e usuárias(os); o estudo das raízes históricas da guerra às drogas; a abordagem pedagógica dos problemas que afligem estudantes, considerando que a compulsão é favorecida por sofrimentos que a antecedem e a ultrapassam; o recurso a debates, rodas de conversa e estudo de reportagens com conhecimentos atualizados sobre problemas que afetam estudantes. O grupo também indicou necessidades das mulheres que não estavam associadas aos usos de drogas e que eram exploradas em suas aulas: falta de assistência à saúde; ambientes insalubres; doenças infectocontagiosas; ampliação dos conhecimentos sobre ciclo reprodutivo; acesso a métodos contraceptivos. Entre os obstáculos apreendidos nas análises, destacamos: o imperativo da segurança como justificativa para todo tipo de restrições ao trabalho docente; a percepção da “ressocialização” como responsabilidade docente; aproximações entre docentes e mulheres presas nas interpretações sobre os fenômenos discutidos; a noção de que a prevenção deveria ser um objetivo

educativo para o ensino sobre drogas nas aulas de Ciências da Natureza. Interpretamos esses obstáculos como desafios e defendemos processos formativos de docentes que contemplem a problematização das relações humanas com drogas psicoativas, de seus processos de criminalização, da guerra às drogas e das ideologias que a sustentam. Também defendemos que os problemas discutidos ao longo da tese se tornem objetos de estudo na educação desenvolvida em escolas dos mais diversos contextos além da prisão, seja com crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Pois a escola atua na construção do senso comum sobre drogas e sobre punição, que constituem ferramentas ideológicas de reprodução dos processos de criminalização, de legitimação do encarceramento em massa e de opressão sobre as classes populares.

Palavras-chave: Mulheres. Prisões. Guerra às Drogas. Educação em Ciências da Natureza. Educação Libertadora.

ABSTRACT

The objective of this research was to comprehend and characterize challenges for the education in Nature Sciences for incarcerated women from a liberating perspective, using the work of Paulo Freire (2013; 2015) as theoretical and methodological framework. The research consisted of an initial approximation to the reality of incarcerated women through literature and with two interview stages, involving incarcerated women and teachers who taught in prisons. Such interviews were analyzed according to the methodological procedures of Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2013). In the literature study, we recognized a series of problematic situations that affect a significant part of incarcerated women in Brazil and that could represent obstacles to their freedom. Four of them became the subject of problematization in interviews with a group of women in a penitentiary unit in the state of Santa Catarina: the mother's condition; the intensive use of psychopharmaceuticals in prison; incarceration under the accusation of drug trafficking; and problematic drug use. The objective of these interviews was to learn about the women's perspective about these situations and how they related to their concrete experiences. From the analysis, it emerged: the notion that criminalized drugs represent a great evil, being identified as destruction; the chemical and biological determinism in the interpretation of the compulsion for drugs; the comprehension that there is a painful reality that precedes and surpasses the compulsion for drugs, its use being a way to ease suffering; explanatory limits in relation to the effects, risks and damages associated with the several types of drugs, as well as in relation to its articulations with contexts and other conditions to the varied uses of each drug; experiences with drug use that were not associated with "destruction"; the female participation in subordinated positions in drug trafficking; the tension between prosperity and destruction in the interpretations of the participation in drug trafficking. In the second stage of interviews, the statements of the women, who expressed each of these aspects, were problematized with a group of teachers that taught in prisons. With that, we learned possibilities and obstacles to the pedagogical approach of the problematic aspects that were recognized in the previous stage. As possibilities, we highlight: the problematization of the association of the compulsion for drugs and the fatalist stereotypes about drug use and users; the study of the historical roots of the war on drugs; the pedagogical approach of the problems that afflict students, considering that the compulsion is favored by suffering that precedes and surpasses it; the resource of debates, talk circles and study of news reports with updated knowledge about the problems that affect students. The group also pointed out women's needs that were not associated to drug use and that were explored in their classes: lack of health care; unsanitary environments; infectious diseases; expanding the knowledge about the reproductive cycle; access to contraception methods. Among the obstacles found in the analysis, we highlight: the imperative of security as a justification to all types of restriction to the teaching practice; the perception of "resocialization" as responsibility of the teacher; approximations between teachers and incarcerated women in the interpretation about the discussed phenomena; the notion that prevention should be an educational objective in teaching about drugs in Nature Sciences classes. We interpret these obstacles as challenges and defend teacher training processes that contemplate the problematization of human relationships with psychoactive drugs, of its

criminalization processes, of the war on drugs and the ideologies that support it. We also defend that the problems discussed throughout this research become objects of study in the education developed in schools in the most diverse contexts outside of prison, be it with children, teenagers, young adults or adults; since the school works in the development of common sense about drugs and punishment, which constitute ideological tools in the reproduction of criminalization processes, of legitimation of mass incarceration and oppression of the lower classes.

Palavras-chave: Women. Prison. War on Drugs. Natural Science Education. Liberating Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização do grupo de mulheres presas entrevistadas.....	61
Quadro 2 – Caracterização do grupo de docentes.....	72
Quadro 3 – Postos de trabalho no comércio ilegal de drogas.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DEAP-SC	Departamento de Administração Prisional do Estado de Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
LEP	Lei de Execução Penal
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
STF	Supremo Tribunal Federal
ITTC	Instituto Terra Trabalho e Cidadania
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PT	Partido dos Trabalhadores
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5
LSD	Dietilamida do Ácido Lisérgico
MDMA	3,4-metilenodioximetanfetamina
THC	Tetra-hidrocanabinol
SENAD	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
PCC	Primeiro Comando da Capital
CV	Comando Vermelho
CCTT	Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

TÃO LONGE, TÃO PERTO: SOBRE MOCINHAS, BANDIDOS E A APROXIMAÇÃO CURIOSA AOS FENÔMENOS INVESTIGADOS.....	18
1. INTRODUÇÃO.....	24
2. A INVESTIGAÇÃO DOS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE MULHERES NAS PRISÕES: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	35
2.1. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.....	35
2.1.1. A investigação temática proposta por Paulo Freire e seus momentos...45	45
2.1.1.1. <i>Primeiro momento: as aproximações iniciais à realidade existencial das(os) estudantes.....</i>	<i>45</i>
2.1.1.2. <i>Segundo momento: análise do material do levantamento preliminar e preparação das codificações.....</i>	<i>46</i>
2.1.1.3. <i>Terceiro momento: o processo de descodificação.....</i>	<i>47</i>
2.1.1.4. <i>Quarto momento: análise do processo de descodificação e redução temática.....</i>	<i>47</i>
2.1.1.5. <i>Quinto momento: a devolução da temática significativa ao povo.....</i>	<i>49</i>
2.2. A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
2.2.1. Aproximação inicial à realidade das mulheres encarceradas no Brasil a partir da literatura.....	51
2.2.2. A preparação das situações mediadoras dos diálogos com mulheres encarceradas.....	52
2.2.3. Os encontros com mulheres encarceradas e os diálogos a partir das situações problemáticas.....	55
2.2.3.1. <i>A viabilização da pesquisa em uma unidade penal.....</i>	<i>55</i>
2.2.3.2. <i>As visitas à unidade penal.....</i>	<i>57</i>
2.2.3.3. <i>Um breve perfil das mulheres entrevistadas na unidade penal.....</i>	<i>61</i>
2.2.4. A análise das entrevistas com as mulheres encarceradas.....	65

2.2.5. Entrevistas com docentes que atuavam em unidades penais.....	69
2.2.6. Análise das entrevistas com docentes que lecionam ou lecionaram com mulheres em prisões.....	73
3. APROXIMAÇÕES INICIAIS À REALIDADE DAS MULHERES ENCARCERADAS NO BRASIL.....	74
3.1. AS CONDIÇÕES EXISTENCIAIS NO INTERIOR DAS PRISÕES.....	75
3.1.1. A (des)atenção do sistema penal às “necessidades femininas”	77
3.1.2. Solidão feminina e sofrimento psíquico.....	84
3.1.3. Drogas psicoativas prescritas: o controle sobre o corpo e os humores femininos.....	87
3.2. A CRIMINALIZAÇÃO DE ALGUMAS DROGAS PSICOATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES.....	93
3.2.1. A construção da guerra às drogas e a seletividade penal.....	95
3.2.2. Encarceramento de mulheres por tráfico de drogas.....	100
3.2.3. As ideologias que legitimam a guerra.....	106
3.3. ENTRE A IGUALDADE FORMAL E A DESIGUALDADE CONCRETA: NÃO SOMOS “TODAS E TODOS IGUAIS PERANTE A LEI”	115
3.3.1. A universalidade formal do direito à educação e a sua negação às classes populares.....	115
3.3.2. As pessoas encarceradas e a negação do direito à educação.....	122
3.3.3. As funções declaradas e efetivas das penas: uma breve história da prisão.....	129
3.3.4. Seletividade penal: por que há tantas mulheres, pobres e pretas, presas por tráfico de drogas?.....	136
3.3.5. Abolicionismos penais e a política penal alternativa de Alessandro Baratta.....	139
3.4. DA PROBLEMATIZAÇÃO DAS RAÍZES DAS VIOLAÇÕES PENAIS À PROBLEMATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO.....	146

4. O MAL DAS DROGAS.....	149
4.1. “A DROGA É UM INFERNO”	150
4.2. AS ORIGENS DA DESTRUIÇÃO: DETERMINISMO QUÍMICO E BIOLÓGICO NA INTERPRETAÇÃO DA COMPULSÃO POR DROGAS.....	162
4.3. REMÉDIOS PARA UMA REALIDADE DOLOROSA.....	173
4.4. EFEITOS DAS DROGAS: AS COMPREENSÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA	184
4.5. MUITO ALÉM DA DOR: PRAZER, CURA, CALMARIA.....	197
4.6. TRÁFICO: UM CRIME FÁCIL PARA MULHERES FRÁGEIS?.....	204
4.7. PROSPERIDADE E DESTRUIÇÃO.....	214
4.8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	220
5. A PROBLEMATIZAÇÃO DAS FALAS DAS MULHERES COM DOCENTES....	222
5.1. A LEGITIMAÇÃO DA CULTURA DO SILÊNCIO SOB O FANTASMA DA “SEGURANÇA”	223
5.2. A RESSOCIALIZAÇÃO COMO “HORIZONTE IMPOSSÍVEL” DO TRABALHO DOCENTE.....	238
5.3. O MAL DAS DROGAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA DE DOCENTES E DE ENCARCERADAS.....	255
5.4. DROGAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: A PREVENÇÃO COMO OBJETIVO EDUCATIVO.....	269
5.5. OUTRAS POSSIBILIDADES VISLUMBRADAS: A PROBLEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE COMPULSÃO E DOS ESTEREÓTIPOS FATALISTAS.....	280
5.6. AS NECESSIDADES DAS ESTUDANTES NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	288
6. PALAVRAS FINAIS.....	301
REFERÊNCIAS.....	314
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	334

APÊNDICE B - Questionário introdutório das entrevistas com mulheres encarceradas.....	338
APÊNDICE C - Roteiro para as entrevistas semiestruturadas com as mulheres encarceradas.....	339
APÊNDICE D - Roteiro para as entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam em prisões.....	344

TÃO LONGE, TÃO PERTO: SOBRE MOCINHAS, BANDIDOS E A APROXIMAÇÃO CURIOSA AOS FENÔMENOS INVESTIGADOS

Nasci e cresci a menos de dois quarteirões de uma cadeia pública na região central de uma cidade do interior do estado do Paraná. Desde criança, todas as manhãs, quando ia e voltava da escola, caminhava diante dos muros além dos quais era possível ver o piso superior do pequeno edifício. Havia depressões no alto das paredes, cujos contornos insinuavam janelas cerradas, com miúdas aberturas retangulares por onde, imagino, entravam tênues fochos de luz solar.

Havia dias em que mãos ou objetos pendiam para fora daquelas aberturas, lembrando-me que ali viviam homens (digo “homens” pelas vozes masculinas que escutava, por ouvir minha família referir-se sempre *aos presos* e também porque durante muito tempo eu sequer considerava que mulheres também cometiam crimes e poderiam ser presas). Às vezes eles gritavam comigo. Deviam ser coisas do tipo “oi moça!” — que só as moças, meninas e mulheres sabem o quanto podem soar intimidadoras se ditas por homens. Hoje, nesta tentativa de recuperar minha relação com a prisão, já não sei se a repulsa que sentia era provocada por suas vozes masculinas ou por suas vozes de bandidos. De todo modo, mantive-me o mais alheia que consegui do que se passava além daqueles muros, paredes e janelas.

A “delegacia”, o jeito como em casa nós chamávamos o lugar, esteve sempre presente, encravada no cotidiano. Fazia parte da cidade e do bairro desde minhas memórias mais antigas. Parecia natural e necessária como os comércios na rua principal da cidade, a catedral, o cemitério — marcos na geografia de minha infância. Aprendi, desde muito cedo, que assim se davam as coisas: a prisão era o castigo justo para os bandidos. Ela ainda não havia se tornado objeto de minha curiosidade. E como bandidos eram pessoas que aprendi a supor perigosas, não havia razões para transpor os limites que me separavam daqueles homens.

Apenas muitos anos mais tarde, crescida e vivendo em outra cidade, é que se deu minha aproximação curiosa com a prisão, as mulheres e os homens nela encarceradas(os). Já professora de Ciências da Natureza, trabalhei com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos diálogos que tecia com estudantes, na apreensão de suas dores e necessidades, impuseram-se contradições que me desafiaram a voltar os olhos para dimensões da realidade que até então ignorava. Não porque estivessem ausentes de minhas experiências anteriores, mas por serem tomadas

como fatalidades, por tê-las naturalizado e também porque meus desafios existenciais, profissionais e acadêmicos até aquele momento estiveram concentrados em outros problemas.

Antes disso, meu trabalho como professora esteve sempre associado a crianças e adolescentes. Minhas preocupações de pesquisa nos cursos de Especialização e Mestrado foram problemas que emergiram desse trabalho. Embora a experiência profissional e acadêmica anterior houvesse sido dedicada às demandas educacionais de outros sujeitos, logo depois do Mestrado assumi uma vaga como professora de pessoas jovens, adultas e idosas que não haviam concluído o Ensino Fundamental, o que acabou por impor-me novos desafios e olhares.

Embora cada estudante tivesse suas particularidades e necessidades, havia algumas características recorrentes que aproximava o grupo com quem lecionei na Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2015. Em sua maioria, eram pessoas que ainda muito jovens precisaram assumir responsabilidades próprias do mundo adulto: ingressando (precariedade) no mercado de trabalho (algo mais frequente entre os homens); assumindo tarefas domésticas, cuidados com a casa, familiares e crianças (característica predominante entre as mulheres). Havia ainda os(as) que enveredaram pelo “mundo do crime”.

Eram vidas atravessadas por violências: a infância roubada; os direitos negados; a exploração da força de trabalho; todo tipo de agressões físicas que partiam de afetos, familiares, namorados, maridos, polícias, concorrentes no mercado ilegal de drogas; ameaças aos poucos bens materiais conquistados a duras penas; abusos psicológicos e sexuais; estupros. E, entre tantas violências, desafiam-me de modo particular aquelas que se associavam ao comércio de drogas criminalizadas. Isso porque diversos jovens possuíam experiências com as instituições encarregadas de reprimi-la e puni-la. Alguns frequentavam as aulas como uma das exigências de medidas socioeducativas que cumpriam em resposta a infrações que cometeram. Outros, com mais idade, já haviam sido encarcerados e compartilharam conosco parte de suas experiências com o sistema penal¹. As ilegalidades que cometeram ou pelas quais foram acusados, em sua grande maioria, vinculavam-se comércio ilegal de drogas.

1 “Sistema penal” é o conjunto das agências de controle da criminalidade: Leis, Polícias, Ministério Público, Justiça e Prisão (ANDRADE, 2003).

Eu assistia e participava de uma pequena parte do longo processo de criminalização daqueles jovens — e também *daquela* jovem, pois tínhamos uma estudante que cumpria medida socioeducativa e que já havia sido internada. Ela e seus colegas já estavam marcados pelo estigma de delinquentes. Pulsava vibrantemente, por exemplo, nas “visitas” que recebíamos da polícia diante da escola, em suas abordagens truculentas, nas revistas que lhes faziam diante de docentes e colegas, na ostentação de armas. A esse respeito, um amigo que muito colaborou ao meu olhar para as pessoas criminalizadas, o advogado criminalista Hique Veiga, dizia que desde que uma pessoa é agarrada pelo sistema penal tudo opera para a construção de uma identidade criminoso. Como se a todo o tempo lhe dissessem: “você é um bandido, comporte-se com a subserviência que cabe a um bandido diante da lei, estamos de olho em você, você é um bandido, um bandido”. Isso se dá em todas as aproximações ao sistema, particularmente nos contatos cotidianos com as polícias nas ruas das periferias urbanas. Mais tarde, as falas de meu amigo aliaram-se às aprendizagens que conquistei a partir dos estudos de Goffman (1974; 1988) sobre estigma e sobre efeitos da internação em instituições como as prisões, entre tantos outros que contribuíram para leituras mais elaboradas do que vivia minha querida e meus queridos estudantes.

Grande parte das(os) estudantes da escola em que trabalhava naquela época moravam em um bairro considerado “perigoso” e alguns, era sabido pelos policiais, cumpriam medidas socioeducativas. Estavam, portanto, permanentemente sob suspeita das agências de “controle da criminalidade”, mesmo se estivessem na saída de uma escola aguardando o transporte público. Havia sido marcados pelo estigma de bandidos, assim como o território em que viviam era marcado como “perigoso” e “suspeito”. Daí as investidas da polícia em nossa escola, que nunca renderam qualquer flagrante ilícito — apenas em nós a nítida percepção das suas tentativas de forjá-los, vasculhando os corpos e pertences de estudantes em busca de qualquer quantidade de drogas.

Foi dialogando com aquelas(es) estudantes e colegas de docência que aproximei-me daquilo que nos habituamos a chamar de “mundo do crime”. À medida que avançávamos nas discussões, reconhecíamos novos atravessamentos que complexificavam nossas noções sobre certo e errado, crime e castigo, vítimas e bandidos. Ali comecei a procurar contribuições da literatura acadêmica, em busca de outras perspectivas de análise para as questões que nos desafiavam. Era

necessário desvelar aquela realidade para que entendêssemos o nosso papel enquanto docentes, as maneiras pelas quais, por meio das práticas educativas e das contribuições científicas das diferentes áreas do conhecimento, poderíamos nos movimentar no sentido de leituras mais apropriadas das raízes dos problemas que afligiam as(os) estudantes.

Estávamos em meados de 2015 e descobri que em nossa área de pesquisa, a Educação em Ciências, havia pouquíssimas discussões sobre a educação de pessoas que cumprem medidas socioeducativas ou encarceradas. As pesquisas que discutiam questões relacionadas às drogas, um pouco mais abundantes naquele momento, geralmente centravam a atenção em aspectos ligados à saúde e não ajudavam a pensar nas implicações da repressão penal a algumas drogas nas vidas das(os) jovens, mulheres e homens com quem eu trabalhava. Frente a essas lacunas, busquei por pesquisas de outras áreas, como a Sociologia, o Direito, a Antropologia e a Educação — que, junto de minhas(meus) estudantes, abriram-me as portas e as grades de mundos até então ignorados. Todavia, por razões que escapam aos propósitos dessa apresentação, os diálogos e problematizações desenvolvidos com colegas e estudantes não se direcionaram, naquele momento, à organização de um processo educativo que assumisse como horizonte o enfrentamento das questões com as quais nos defrontávamos.

Nos anos seguintes, distanciei-me espacialmente e temporalmente daquelas(es) estudantes, mas suas dores, sonhos, sorrisos, alegrias, esperanças, o seu desejo e vocação para *ser mais* reverberaram nos caminhos trilhados até aqui, em parte materializados nesta tese. Foi assim que comecei a entender a punição com problema e passei a concentrar minha atenção na prisão, a pena por excelência.

Os anos de estudos que se desdobraram a partir daqueles diálogos permitiram-me desnaturalizar crimes e castigos, problematizar os processos de criminalização produtores do que habitualmente chamamos de “criminalidade”. Foram essenciais as contribuições de estudiosas(os) dos processos de criminalização, da punição e de seus efeitos — nomes como Alessandro Baratta (2004; 2017), Angela Davis (2003), Erving Goffman (1974), Loïc Wacquant (2001; 2003; 2008a), Michel Foucault (2014), Nilo Batista (2007), Vera Malaguti Batista (2003) e Vera Regina Pereira de Andrade (2003). São aprendizagens que pretendo compartilhar ao longo desta tese e que, espero, colaborem para reflexões sobre o

nosso papel, como educadoras(es), na edificação desses processos, bem como na sua problematização e enfrentamento.

Caminhando sobre a base política, ética, teórica e metodológica que nos foi proposta por Paulo Freire (2013) em sua *Pedagogia do Oprimido*, o que trazemos aqui constitui, de certo modo, uma “devolução sistematizada e ampliada”² do que nos entregaram aqueles rapazes e homens, aquelas moças e mulheres que encontrei na minha breve experiência como professora de jovens e adultos, e também as mulheres encarceradas que, generosamente, colaboraram com a pesquisa falando sobre suas dores e esperanças.

Esta tese discutirá problemas que não afetaram apenas aquelas(es) estudantes de quem falo nestas primeiras páginas, ou às mulheres que entrevistamos ao longo da pesquisa. São problemas que interessam, é o que defendemos, à educação de jovens, adultas(os), idosas(os) e também das crianças e adolescentes — do lado de dentro ou de fora das prisões.

Início o texto com esta narrativa sobre os caminhos pelos quais o crime, as pessoas criminalizadas, o combate às drogas e as prisões tornaram-se objetos de minha curiosidade. Bastante tarde, para alguém que nasceu tão próxima a uma cadeia e passou grande parte de uma vida acreditando na punição como resposta incontornável para determinados problemas. Não fui uma exceção nesse alheamento. Não é comum o questionamento de como, por quais razões ou em que momento alguns comportamentos tornaram-se crimes. Tampouco porque punimos de determinadas maneiras e não outras, o que esperamos alcançar com o encarceramento e porque punimos mais alguns corpos, classes e territórios do que outros.

O senso comum punitivo nos diz que todo o tipo de problema social poderia ser enfrentado por meio do Direito Penal, com leis e mecanismos de punição cada vez mais rigorosos — convicção que atravessa os segmentos mais conservadores da sociedade (como os defensores da criminalização de determinadas drogas, do

2 Freire (2013) defendia que uma educação só pode ser libertadora se fundada no diálogo entre educadoras(es) e estudantes mediatizadas(os) por uma realidade problemática. Diálogo que deveria começar na busca pelo conteúdo programático dessa educação, através do processo ao qual chamava de *Investigação Temática* – trataremos disso na segunda parte deste texto. Ao escrever sobre ela, referia-se ao programa curricular, aos textos e a todos os materiais pedagógicos produzidos para as(os) estudantes como devolutivas das temáticas (dimensões problemáticas de sua realidade, seus desafios e suas visões de mundo) que nos momentos iniciais da investigação expressaram nos diálogos com a equipe de investigadoras(es). O conteúdo programático da educação libertadora volta-se a um conhecimento cada vez mais elaborado da realidade. Por isso, Freire falava em devolver a temática ao povo.

endurecimento da repressão e das penas para o seu comércio ou da redução da maioridade penal), e também aqueles que consideramos mais progressistas (como os movimentos antirracistas e feministas quando apostam na criminalização e na punição como meios privilegiados de combate às desigualdades raciais e de gênero) (ANDRADE, 2003; KARAM, 1996).

O trabalho que agora apresento registra a sistematização de um movimento de aproximação curiosa, problematizadora, à prisão e às pessoas nela encarceradas. Não apenas a desta pesquisadora, mas da área de pesquisa em Educação em Ciências, que ainda conta com pouquíssimas(os) pesquisadoras(es) dedicadas(os) às questões que discutiremos. É também um convite, um desafio, a tal aproximação.

Um dos objetivos tácitos do trabalho desenvolvido ao longo deste doutorado foi o de contribuir para que as portas e grades das prisões sejam abertas. Como metáfora para a nossa inserção intelectual nesses espaços e, sobretudo, como acontecimento concreto nas vidas daquelas e daqueles que são encarcerados. É uma contribuição na árdua tarefa de resistir e combater a “epidemia” do que Nilo Batista batizou de *Prodigium angoris*. E finalizo esta apresentação com suas palavras:

Batizemos este vírus que, ao contrário de seu primo corona, não é nada novo mas tem conseguido escapar ao conhecimento e ao controle há milênios; batizêmo-lo de *Prodigium angoris*. Isso pode ser traduzido como milagre da opressão, ou maravilha da angústia, ou prodígio do tormento. O bichinho instala em sua presa uma fé inabalável no sofrimento como remédio miraculoso para todos os males, pessoais ou sociais. E como entre todos os sofrimentos o mais antigo, permanente e noticiado é o sofrimento penal, instala-se nos contagiados algo como uma dependência “química” da pena. No início da doença, encontramos apenas uma indiferença letárgica, como se o contagiado houvesse perdido a sensibilidade para a dor alheia, mas o agravamento dos sintomas pode levar a um transtorno de sadismo punitivo, que tem em comum com seu primo, o transtorno do sadismo sexual, o fato de que muitos pacientes “negam qualquer interesse no sofrimento físico ou psicológico de outra pessoa”, como nos adverte a *American Psychiatric Association*: os aplausos às cenas de tortura em Tropa de Elite ajudaram a revelar este sintoma.

[...]

Todos os autoritarismos avançam pelo sistema penal. Essa estúpida fé na pena, que nem Pavlov nem os behavioristas tiveram, constitui na verdade uma cortina de fumaça que esconde os verdadeiros objetivos sociais e políticos das opressões punitivas. Não é pela arrogância da ameaça penal que se determinam comportamentos numa sociedade igualitária, livre e pluralista, ou seja, democrática. (BATISTA, 2021).

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos com ou sobre mulheres que estão nas prisões, a palavra “liberdade” remete imediatamente ao mundo além daqueles muros. Mas este também não é um mundo livre. A prisão constitui uma das negações de liberdade que experimentam ao longo de suas vidas. E é disto tratamos nesta tese: o que oprime mulheres encarceradas, seus sofrimentos, suas necessidades e os desafios para desenvolvermos com elas uma educação libertadora.

A prisão, tal como a conhecemos hoje, é uma criação da modernidade europeia. Além de punir, de proteger a sociedade das pessoas consideradas criminosas e de prevenir o crime por meio do exemplo, recebeu como finalidade oficial a responsabilidade de preparar essas pessoas para o convívio social, de acordo com o que se considera, em cada sociedade e tempo histórico, características desejáveis a tal convívio (BARATTA, 2017; DAVIS, 2003; FOUCAULT, 2014). A escola, quando presente, pode ser interpretada como uma ferramenta para esse trabalho de transformação individual – que significaria, ao fim e ao cabo, adequar as pessoas consideradas desajustadas à ordem vigente, ou seja, à estrutura social injusta e desigual. Nesse caso, torna-se um instrumento para a manutenção das condições que negam a liberdade humana. Por outro lado, podemos pensar em uma educação comprometida com mulheres e homens sujeitos da história, com a sua descoberta da própria capacidade transformar o mundo, a partir de uma compreensão cada vez mais profunda sobre as razões de seu sofrimento, de sua falta de liberdade (FREIRE, 1967; 2013). É nesse sentido que procuramos caminhar.

Na tecitura do texto, recorreremos a palavras que guardam muitos significados, como liberdade, prisão, crime, educação e transformação. As leitoras e leitores perceberão a preocupação em tornarmos explícitas nossas compreensões sobre algumas delas. É parte de nosso trabalho desafiar olhares para seres humanos invisibilizados e desumanizados — e também a alguns fenômenos, objetos, relações e palavras que habitualmente não são tomados como problematizáveis.

Em relação à escola e ao papel da educação, por exemplo, os sentidos são bastante diversos. A reduzida parcela de presas(os) que consegue acessar o direito de participar de atividades educativas formais dentro das prisões muito

frequentemente destaca aspectos positivos da escola na prisão, identificando-a com um espaço de refúgio, de resistência, de afirmação de sua humanidade e identidade. O tipo específico de relações interpessoais que ali se desenrola; a interação respeitosa e afetuosa com docentes; a perspectiva de diminuir dias de pena por meio das horas de estudo; a possibilidade de um breve distanciamento do cotidiano na prisão — tudo isso é reportado como aspectos significativos dessas escolas para as pessoas presas. Perspectivas de encarceradas(os) sobre a educação na prisão podem ser encontradas, por exemplo, em: Carvalho (2016), Onofre (2006; 2011b), Soares e Viana (2018), Vieira (2013), Ramos (2013), Santos e Durand (2014).

Ao mesmo tempo em que estar na escola pode significar um refúgio dos sofrimentos que experienciam em seus dias na prisão, o que representa uma forma de preservação de suas identidades e humanidade (ONOFRE, 2006), pode também ser lugar de questionamento, compreensão e transformação da realidade dolorosa. As salas de aula também são apontadas, por encarceradas(os), docentes e pesquisadoras(es) como espaços de reflexão, de diálogo, de questionamento, de transformação pessoal, de construção de novas possibilidades para o futuro, de potencialização do acesso a direitos, de fortalecimento da autoestima, de descoberta da possibilidade de transformação da realidade (por ex., em CARVALHO, 2016; GRACIANO, 2005; IRELAND; LUCENA, 2013; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013; SANTOS; DURAND, 2014; SOUZA, NONATO, BICALHO, 2017).

Governos, organizações multilaterais, pesquisadoras(es) e outros atores sociais, muito frequentemente, atribuem à educação imensas potencialidades para a transformação das trajetórias de vida das(os) encarceradas(os) e da sociedade como um todo, diante da frequente coincidência que identificam entre prisão e carências educacionais — estas últimas, muitas vezes, interpretadas como parte das causas da primeira. Esse otimismo extremado, no entanto, dá-se ao mesmo tempo em que as condições concretas de desenvolvimento da educação escolar são extremamente precárias (CABRAL, 2019).

As experiências positivas relatadas por estudantes e docentes nos trabalhos supracitados, na maioria dos casos, não se devem a projetos educativos construídos em diálogo com os sujeitos de aprendizagem, amparados em políticas públicas e institucionais, formação docente e condições materiais adequadas ao trabalho educativo. Pelo contrário, muito do que se conquista é feito por insubordinação ao instituído pela cultura e normas vigentes na prisão — algo que se constrói forçando

limites, ainda que timidamente, no diálogo entre docentes e discentes no interior das salas (ou celas) de aula (VIEIRA, 2013).

Um dos muitos desafios da educação em prisões é a construção de projetos pedagógicos específicos para esse contexto e para as pessoas que nele vivem. Esta demanda está registrada em nossas principais referências normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010) e diversos estudos acadêmicos, como os de Carvalho (2014); Rangel (2007); Araújo e Leite, (2013); Oliveira e Araújo (2013); Julião (2017); Silva e Rocha (2017); Souza *et al.* (2013); Souza, Nonato e Bicalho, 2017; entre tantos outros.

Embora seja uma demanda fartamente reiterada (a necessidade de construir, para a prisão, projetos pedagógicos distintos daqueles elaborados para outros espaços), está em aberto o que significa considerar as especificidades do contexto prisional e das pessoas presas, quais os critérios para a análise da realidade, para as decisões sobre os objetos de conhecimento que devem constituir os currículos, para as metodologias de ensino. São questões com respostas em disputa, vinculadas não apenas a concepções de educação e de prisão, mas a projetos de sociedade. Em certa medida, significa construir projetos compatíveis com o modo de funcionamento da prisão, suas regras, suas contingências, suas exigências de segurança, suas especificidades de tempo, de materiais, de estrutura e espaço. Mas também existe a defesa de que tais projetos dialoguem com as mulheres e com os homens encarcerados, suas demandas formativas, suas histórias de vida e seu sonhos de futuro. Um dos argumentos que defenderemos ao longo desta tese é o de que a educação nas prisões acontece em meio à tensão entre o que enunciamos nas duas últimas sentenças (em referência às necessidades da instituição e às das pessoas presas), sem que seja possível atendê-las simultaneamente e plenamente — pois as necessidades da instituição e as necessidades das(os) presas(os) são fundamentalmente dissonantes.

É preciso que, desde já, explicitemos a concepção de educação que nos orienta: humanizadora, libertadora, integrada aos movimentos de enfrentamento dos limites que se impõem à humanização das mulheres e dos homens e que lhes impedem de *ser mais* (FREIRE, 1967; 2013). Essa educação há de estar vinculada à concretude de suas vidas, na qual constroem as suas leituras da realidade e

também onde resistem à opressão e desumanização. Nossa principal referência de educação libertadora é o trabalho de Paulo Freire. Para esse educador, a contribuição que da educação à superação do que limita a existência humana associa-se ao estudo dos problemas que constituem esses limites, à ampliação e à transformação dos modos de compreendê-los — de maneira que as mulheres e os homens encontrem-se em melhores condições para criarem respostas e enfrentamentos àquilo que as(os) oprimem. Uma educação inseparável de sua experiência concreta. Significa dizer que:

Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade. Esta é a dialética da sala de aula libertadora. E um lugar em que pensamos criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico. Assim, as salas de aula libertadoras iluminam as condições em que nos encontramos para ajudar-nos a superar essas condições. (FREIRE; SHOR, 1986).

Nesse caso, o problema da construção de “projetos educativos específicos para a prisão” deveria partir do que faz específicos as mulheres e os homens: sua realidade, suas histórias de vida, suas dores, seus problemas e o modo como os compreendem. Uma educação que se pretenda libertadora há de estar imbricada em suas lutas, em sua humanização, em sua resistência às opressões que lhes negam a vida. É afirmação da liberdade de pensamento, de criação, de fala, de expressão. É prática da liberdade quando estudantes e educadores, dialogando, se dedicam à realidade, a reinterpretá-la e a transformá-la (FREIRE, 1967; 2013).

No estudo da literatura nacional desenvolvido por Cabral (2019), a pesquisadora identificou Paulo Freire como o principal referencial teórico nas discussões sobre o papel da educação nas prisões. Mas percebemos serem ainda escassas as discussões sobre os desafios para que práticas alinhadas à perspectiva de Freire sejam desenvolvidas em contextos que são, por definição, espaços de privação de liberdade — muito embora ideais de liberdade estejam frequentemente presentes nos discursos sobre as escolas nas prisões.

Também são escassos os estudos que abordam questões relativas ao ensino e aprendizagem nas áreas do conhecimento do currículo escolar, bem como as suas potenciais contribuições para as demandas formativas das(os) encarceradas(os). Uma parte reduzida das pesquisas direciona-se a tais questões, especialmente concentradas na aprendizagem da leitura e escrita ou na educação matemática (por exemplo, BONATO, 2016; FERNANDES, 2017; HIR, 2017; MATOS,

2015; JOHN, 2004; SANTOS, 2016; SCARIOT, 2013). Estudos sobre educação em Ciências da Natureza são ainda mais raros. Em nosso levantamento de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação³ encontramos as dissertações de Cavalcante (2011) sobre ensino de Biologia; as de Centenaro (2016) e de Souza (2019) sobre ensino de Física; a de Rodrigues (2018) sobre ensino de Química; e as de Valente (2016) e de Diorio (2017) sobre Ciências no Ensino Fundamental. Com exceção da dissertação de Diorio (2017), todas as outras apresentam propostas de atividades e análises de seu desenvolvimento com homens encarcerados.

Cavalcante (2011) investigou contribuições de filmes para a promoção do diálogo entre docentes e discentes e para a aprendizagem de conceitos biológicos. Embora o foco inicial de atenção da pesquisadora fosse o conhecimento biológico, ao longo do trabalho ela reconheceu que as leituras dos filmes estiveram necessariamente associadas às histórias de vida e às condições existenciais dos expectadores encarcerados. Assim, o determinismo biológico presente em um dos filmes foi associado ao estigma de “ex-presidiários” que os estudantes acreditavam que receberiam quando saíssem da prisão. Ao mesmo tempo, os exemplos de superação vivenciados por alguns personagens inspiraram reflexões sobre o caráter não fatalista da vida humana e sobre possibilidades de enfrentamento das dificuldades impostas pelo cárcere. Uma das contribuições desse trabalho foi sinalizar que o cinema pode ser um modo de trazer aspectos das vidas dos discentes para as aulas de Biologia — algo que a autora indicou ser muitas vezes evitado por docentes que atuam em prisões. Mesmo que esta não tenha sido a intenção inicial, as reflexões tecidas nas discussões estiveram atreladas às vidas dos estudantes e às condições do encarceramento, pois era a partir disso que construía suas maneiras de compreender o mundo e aquilo que assistiram. A leitura da dissertação de Cavalcante (2011) traz à tona o desafio de provocarmos discussões mais diretamente associadas às histórias de vida, envolvendo conhecimentos biológicos (ou de outras ciências) que possam contribuir para a análise dos problemas vivenciados pelos estudantes.

3 Consultamos o acervo de teses e dissertações catalogadas até o término do ano 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nas áreas de conhecimento: Educação; Educação de Adultos; Educação Física; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino Profissionalizante; Educação em Periferias Urbanas; e Tecnologia Educacional. Utilizamos as chaves de busca “penitenciária”, “prisão”, “prisões” e “prisional”. Selecionamos apenas trabalhos das áreas de conhecimento: Educação; Educação de Adultos; Educação Física; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino Profissionalizante; Educação em Periferias Urbanas; e Tecnologia Educacional.

Centenaro (2016), com uma discussão centrada no uso de recursos didáticos e na aprendizagem conceitual em Física, analisou as contribuições de um vídeo sobre alavancas e de uma simulação computacional sobre polias e roldanas para o ensino e aprendizagem com um grupo de estudantes encarcerados. O pesquisador procurou fazer com que estabelecessem relações entre os assuntos estudados e as suas vivências pessoais com o objetivo de aplicar o conhecimento físico a situações do cotidiano. Os estudantes estabeleceram relações entre os conhecimentos físicos estudados e situações que já experimentaram em outros momentos de suas vidas e elas foram interpretadas como resultados positivos da pesquisa. Houve, no entanto, relatos do uso de alavancas para atividades ilegais, como arrombamentos de automóveis. Centenaro (2016) não se aprofundou na discussão sobre essa dimensão das vidas dos estudantes, mas destacou que se tratavam de atividades indesejáveis e que não deveriam voltar a praticá-las se não quisessem retornar à prisão. O autor concluiu que as atividades desenvolvidas e o recurso às simulações computacionais trouxeram contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Cumpre notar, que computadores são recursos presentes em raras nas unidades penais do país. A sua existência na unidade em que a pesquisa foi desenvolvida era uma exceção.

Com ênfase semelhante, possíveis recursos didáticos para o ensino e aprendizagem de conceitos de Física, Souza (2019) propôs o uso de vídeos com demonstrações de experimentos como uma alternativa às restrições quanto ao uso de recursos materiais para o desenvolvimento de atividades experimentais na prisão – apostando na potencialidade da experimentação como favorecedora da aprendizagem discente. A pesquisadora defendeu que tais atividades sejam relacionadas a situações do cotidiano pois, em sua compreensão, promoveriam mais motivação. Porém, não se aprofundou na discussão acerca dos critérios para a seleção das situações do cotidiano exploradas na escola, tampouco ao cotidiano de que sujeitos se referia. Nas atividades desenvolvidas com o grupo de estudantes participantes da pesquisa, apareceram referências a cotidianos distantes da prisão: praia; quarto de uma casa; floresta com temperaturas negativas fora do Brasil; queima de combustíveis em automóveis; usinas termoeletricas ou nucleares. Mas não há, no trabalho, uma discussão sobre as relações dos estudantes com esses contextos e por quais razões não foram feitas referências a situações que acontecem no cotidiano prisional, uma vez que o texto defende o “cotidiano” como

algo a ser explorado nas aulas. Uma das poucas situações abordadas e que talvez estivesse mais próxima dos estudantes foi a transferência de calor na mistura de café quente e leite gelado.

Rodrigues (2018) desenvolveu um jogo didático para o ensino sobre ácidos e bases na disciplina de Química usando materiais de baixo custo, fácil acesso e entrada permitida pela equipe de segurança da unidade penal em que atuou. O jogo envolvia a realização de experimentos para resolver alguns desafios, com determinação da acidez ou alcalinidade de alguns materiais de uso doméstico usando três diferentes indicadores de pH. O pesquisador defendeu a exploração de situações cotidianas no ensino. Para ele, isso permitiria que estudantes associassem os conteúdos conceituais a suas vidas e favoreceria a motivação em estudar. Mas também não discutiu que dimensões do cotidiano (e de quais cotidianos) deveriam receber maior atenção nos processos educativos.

Valente (2016) buscou aliar alfabetização em Língua Portuguesa a alfabetização científica através de atividades que incluíam a análise de obras de arte. O trabalho trouxe aspectos da experiência de ensino desenvolvida ao longo de um semestre e indicou contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como para a apropriação da linguagem científica. Os assuntos abordados nas atividades foram o fogo, a água, o solo, o ar, os agrotóxicos e a fermentação. À semelhança do que observamos nos outros trabalhos, a autora não explicita a razão que motivou a escolha desses assuntos nem os objetivos a eles associados. Muito embora defendesse a alfabetização científica e a discussão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, não houve discussão sobre a maneira pela qual os assuntos abordados se articulavam às experiências concretas dos estudantes encarcerados que participaram das aulas. Tratavam-se de questões sociais de interesse geral, mas que não se relacionavam diretamente com as vidas dos estudantes, ao menos não no período em que estivessem encarcerados: queimadas em florestas, desperdício de água em atividades domésticas, contaminação de mares e rios, uso de agrotóxicos.

Esses trabalhos apresentaram propostas pedagógicas com apelo para aquilo que as(os) autoras(es) chamaram de “cotidiano” — que interpretamos ser identificado com experiências recorrentes entre a população geral, sobretudo na vida doméstica. É nítida a preocupação com que a escola se aproxime de certa “vida real”, que os conhecimentos científicos sobre o mundo físico não sejam

apresentados descolados da realidade social e cultural. Porém, carecem de discussões sobre critérios para decidir quais dimensões da realidade (e da realidade de que pessoas) seriam relevantes para as práticas pedagógicas. Como resultado dessa lacuna, a maioria das situações cotidianas que aparece nas pesquisas citadas dizia respeito a contextos alheios à prisão.

O trabalho de Diorio (2017) não trouxe propostas de atividades, mas uma caracterização das práticas em Ciências da Natureza de dez professoras(es) em unidades penais masculinas de segurança máxima da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisadora explorou as condições de trabalho e o modo como impactavam o entendimento sobre o papel da educação, a construção das práticas educativas, o programa de Ciências da Natureza e as relações com estudantes. O título da dissertação caracteriza um aspecto central da análise desenvolvida no trabalho: “Entre o ensino e a ressocialização”. A docência era exercida com dois horizontes: o ensino de conhecimentos das Ciências da Natureza e o afastamento das atividades ilegais, sobretudo por meio do ensino e aprendizagem de valores considerados relevantes em tal distanciamento. Para parte do grupo entrevistado, este último seria um objetivo ainda mais relevante do que a educação científica. Em relação às questões específicas das Ciências da Natureza, a pesquisadora indicou que as necessidades discentes eram consideradas nos processos educativos ao serem privilegiados conteúdos associados à higiene e saúde — assuntos para os quais (as)os estudantes demonstrariam maior interesse durante as aulas, consequência das condições de vida na prisão, agressivas à saúde humana. Não aprofundou-se, todavia, nas concepções das(os) professoras(es) sobre educação em saúde e nos modos como esses assuntos eram trabalhados nas aulas.

Na ausência de um projeto pedagógico para a educação nas unidades penais e de formação profissional para atuar em tal contexto, o grupo de docentes de Ciências da Natureza significava e construía suas práticas a partir dos desafios, obstáculos e brechas que encontravam no seu dia a dia de trabalho — negociando, improvisando e adaptando objetivos educacionais, conteúdo programático e metodologias de trabalho (DIORIO, 2017). Essa pesquisa evidenciou a resistência das professoras e dos professores diante das hostis condições de trabalho que encontram nas prisões e reiterou o desafio da promoção de políticas públicas para a garantia do direito à educação para as pessoas encarceradas.

Reconhecemos, como parte dos desafios, a problematização dos sentidos atribuídos à educação e à docência nas prisões. A responsabilidade que o grupo entrevistado por Diorio (2017) sentia pelo que chamavam de “ressocialização” atravessa a literatura acadêmica, bem como os documentos normativos nacionais e internacionais para a educação em unidades penais (CABRAL, 2019). O vocábulo “ressocialização”, embora muito presente na literatura sobre prisões, tem significação imprecisa e é apropriado de formas diversas. De modo geral, refere-se a um processo, que dá-se durante o encarceramento, voltado à preparação para a vida fora da prisão, de maneira que não se volte a praticar atividades criminalizadas. Nos dedicaremos mais a essa discussão na terceira parte deste texto e na análise das entrevistas que realizamos com docentes. Desde já, sinalizamos que não nos alinhamos à perspectiva de que tal “preparação” seja uma finalidade da educação de mulheres e homens presos — essa é a função oficial da prisão, em relação à qual é um fracasso histórico.

Feitas essas considerações, apresentamos o problema que provocou esta pesquisa:

Como se caracterizam os desafios para a docência em Ciências da Natureza com mulheres encarceradas no sentido da construção de uma educação libertadora?

E o objetivo geral:

Apreender e caracterizar desafios para a educação em Ciências da Natureza de mulheres encarceradas em uma perspectiva libertadora.

Para cumprir com tal propósito, organizamos a pesquisa em torno destes objetivos específicos:

- reconhecer, por meio de um estudo da literatura, situações que se associam a limites à liberdade das mulheres encarceradas no Brasil;
- caracterizar, a partir de interlocuções com mulheres encarceradas, problemas e compreensões a serem exploradas no contexto da educação em Ciências da Natureza em uma perspectiva libertadora;

- caracterizar, a partir das compreensões de docentes que lecionaram nas áreas das Ciências da Natureza em prisões, possibilidades e obstáculos para a abordagem pedagógica de desafios à libertação de mulheres encarceradas.

Nesta pesquisa, trilhamos caminhos ainda pouco explorados. Consideramos as “especificidades” de mulheres encarceradas para indicar desafios para a construção de processos educativos libertadores. Fizemos isso desde nossa área de atuação, a educação em Ciências da Natureza, mas reconhecendo a exigência do trabalho coletivo para qualquer educação que se pretenda libertadora — algo que envolva comunidade, estudantes, educadoras(es) de diferentes áreas e também especialistas de áreas do conhecimento não contempladas diretamente nos currículos da educação básica.

Nossos propósitos e referencial teórico (FREIRE, 1967; 2013; 2015) exigiram a aproximação com realidade das mulheres encarceradas em nosso país e das formas como é interpretada. Ou seja, “conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em que e com que estão*” (FREIRE, 2013, p. 119). Isso foi necessário porque os desafios para uma educação libertadora são indissociáveis dos desafios à libertação das pessoas que participam dessa educação. Também investigamos desafios para que aquelas dimensões problemáticas que reconhecemos na realidade das mulheres presas se tornassem objetos de conhecimento na educação desenvolvida com elas, através de interlocuções com docentes que lecionavam Ciências da Natureza em prisões.

A tese está organizada em seis partes, incluindo esta Introdução. Na segunda parte, apresentaremos os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a construção da pesquisa, bem como a sua organização metodológica. A terceira parte consiste em uma discussão do que encontramos em nossa aproximação à realidade das mulheres encarceradas no Brasil a partir da literatura, bem como aquelas que destacamos como mediadoras de nossos diálogos com encarceradas na etapa seguinte da pesquisa. Na quarta parte, analisamos as entrevistas realizadas com um grupo de mulheres presas em uma unidade penal do Estado de Santa Catarina. Na quinta parte, analisamos as entrevistas realizadas com um grupo de docentes que lecionava em prisões femininas. Por fim, na última parte, organizamos uma síntese dos principais argumentos defendidos ao longo da

tese e da maneira como reconhecemos na “guerra às drogas” um aspecto estrutural dos desafios que se impõem a libertação das mulheres selecionadas pelo sistema penal brasileiro — e, portanto, algo cuja problematização tornar-se fundamental aos processos educativos libertadores (dentro e fora das prisões).

2. A INVESTIGAÇÃO DOS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE MULHERES NAS PRISÕES: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Realidade e diálogo são dimensões fundamentais neste trabalho, seja na construção do objeto que investigamos, nos caminhos metodológicos, na análise do material empírico e nas teses que defenderemos. Nesta parte do texto, apresentaremos nossa interpretação sobre elas e o modo como orientaram a pesquisa. Também detalharemos o nosso caminho metodológico: a construção da pesquisa empírica, seus procedimentos, sujeitos de pesquisa e procedimentos analíticos.

2.1. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Não é necessário ser especialista em Educação para reconhecer que Paulo Freire é uma referência muito cara entre nós educadoras e educadores. Isso não é verdadeiro apenas para o nosso país. Um levantamento recente, por exemplo, identificou *Pedagogia do Oprimido* como a terceira obra mais citada em publicações nas Ciências Sociais em todo o mundo⁴. Isso não significa alinhamento incondicional às suas ideias, pelo contrário, mas indica a relevância e alcance de seu trabalho. Algo dessa magnitude implica em leituras, apropriações e problematizações muito diversas acerca do que deixou registrado em suas publicações. Por isso, antes de apresentarmos a nossa leitura de Freire, queremos tecer algumas considerações sobre o modo particularmente excêntrico como seu nome tem aparecido em parte das discussões sobre a educação brasileira. Dizemos “excêntrico” pela dissonância em relação ao que está registrado em todos os livros desse educador. É um fenômeno que poderia ser simplesmente ignorado, tratado como um pequeno conjunto de delírios, leituras equivocadas ou mal-intencionadas, não fosse a relevância política dos sujeitos que o protagonizam.

4 O professor Elliott Green, da London School of Economics and Political Science, realizou o levantamento na plataforma Google Scholar, a fim de identificar as referências bibliográficas mais citadas em publicações das áreas das Antropologia, Economia, Educação, Geografia, Linguística, Administração, Filosofia, Ciência Política e Psicologia. *Pedagogia do oprimido* foi o terceiro livro mais citado, ficando atrás apenas de *A Estrutura das Revoluções Científicas* (Thomas Kuhn) e *A difusão da Inovação* (Everett M. Rogers) (GREEN, 2016).

Falam sobre um suposto predomínio das ideias de Paulo Freire entre professoras(es) da educação pública de nosso país, o que teria contribuído para torná-la perigosamente doutrinária, resultando em práticas que impõem às(os) estudantes o pensamento e os comportamentos do que supõem caracterizar o que chamam de esquerda política, sobretudo em questões relacionados a gênero, orientação sexual, classe e raça. O seu caráter “ideológico” estaria entre os grandes problemas da educação nacional.

O plano de governo que foi apresentado pelo atual Presidente da República durante sua campanha eleitoral sustentava de modo contundente que: “Um dos maiores males atuais [da educação pública brasileira] é a forte doutrinação”. A sua qualidade seria conquistada apenas quando tivéssemos “mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” e também “expurgando a ideologia de Paulo Freire”. Esse discurso, que não poderia ser mais distante das teses defendidas pelo educador, é também contraditório, ao emaranhar insubordinação e doutrinação. Pois o plano de governo também indicava a necessidade de maior atenção à “questão da disciplina”, uma vez que “Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas” (BRASÍLIA, 2018)⁵.

O Projeto de Lei 1930/2019 que tramita atualmente na Câmara Federal dos Deputados é outro exemplar das deturpações. Propõe a revogação da Lei 12.612/2012, que declarou Paulo Freire como patrono da educação brasileira. Vejamos um fragmento da justificativa, assinada pelo deputado federal Heitor Freire:

[...] Freire institui o método marxista crítico, em que o aluno deve quebrar a posição superior do mestre, questionando-o, insurgindo-se contra aquele que detém o conhecimento, ao que chamou de “educação libertadora”. [...] O modelo “freiriano” de educação é celebrado pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor. A péssima situação da educação brasileira nos tempos modernos revela por si só os resultados catastróficos da adoção dessa plataforma esquerdista de ensino. (BRASIL, 2019).

O texto argumenta que tê-lo como patrono da educação brasileira teria sido mais uma ofensiva da esquerda do país na imposição de seus símbolos e ataque à pluralidade de ideias. Esses exemplares indicam não apenas apropriações

5 Referências ao plano de governo do, então, candidato à Presidência a República, Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018 (BRASÍLIA, 2018). Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 17 jan. 2019.

equivocadas, mas contradições argumentativas. Ora, como poderia uma mesma influência ser capaz de promover, em um só tempo, opressão e insubordinação?

Consideramos apropriado iniciar a nossa discussão sobre a concepção libertadora de educação defendida por Paulo Freire, destacando o que ela não é: doutrinadora. É, ao contrário, uma busca incessante por desvelar as ideologias que nos aprisionam. Isso, aí sim, provoca revolta e insubordinação — que não serão de estudantes contra docentes, porque esses não poderiam ser opressores e, ao mesmo tempo, desenvolver uma educação libertadora que gesta o ímpeto para atos limites, transformadores da realidade injusta que produz sofrimento (FREIRE, 2013).

A doutrinação, a alienação e a opressão foram justamente o que esse educador enfrentou em toda a sua obra e o que continuam fazendo inúmeras(os) educadoras(es) progressistas. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013) analisou a teoria que sustenta a educação tradicional, antidialógica, bancária. Aquela em que a figura docente é concebida como a de um ser humano sábio que transfere conhecimentos às(os) estudantes que, supõe-se, nada ou muito pouco sabem. Os conhecimentos das ciências são assumidos como verdades sobre o mundo. Ignora-se que os conhecimentos e a realidade são construídos e transformados por mulheres e homens, que as(os) estudantes são seres da cultura e da história. Caberia a elas(es), na educação bancária, “assimilar” os conhecimentos “depositados” por suas(seus) professoras(es). Não seria papel da escola problematizar os processos de construção de conhecimentos, tampouco os modos como podem ser utilizados para atuarmos sobre a realidade.

Há quem argumente que essa sim seria uma educação neutra — mas é necessariamente ideológica, como toda ação humana. A apresentação da realidade como algo acabado, ao evitar a sua problematização, colabora para a legitimação das injustiças e das desigualdades geradas em relações de dominação que podem ser superadas. Em outras palavras, colabora para a doutrinação questionada por Freire. A educação bancária, focada na transmissão de um português, uma matemática e uma ciência (pretensamente) a-históricos, é uma educação conservadora das estruturas de opressão.

Nessa concepção de educação descompromissada com a liberdade das mulheres e dos homens, com sua ação criadora sobre o mundo, com que se tornem sujeitos da história, as metodologias de ensino podem consistir na exposição de um conjunto de conhecimentos que se decidiu arbitrariamente serem os importantes

(nenhuma educação escolar dará conta de todo o acervo cultural produzido pelas ciências, há que se fazer escolhas). A educação que ignora os problemas concretos que as pessoas vivem, suas necessidades, suas visões de mundo, seus conhecimentos, seu protagonismo histórico, essa sim é doutrinadora.

Em uma educação libertadora, como Freire defendia, o desafio é a transformação da realidade e suas injustiças pelas pessoas, não a transformação das pessoas para adequação ao mundo como ele está sendo. Não pode ser confundida por doutrinação ou qualquer tipo de imposição, pois em sua compreensão “Quem atua sobre os homens⁶ para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (FREIRE, 2013, p. 177). Qualquer transformação conquistada na educação há de ser conquistada por todos os seus sujeitos. Professoras(es) com as(os) estudantes — e estas(es) jamais serão a “matéria-prima” daquelas(es), não são mentes a serem moldadas pelo seu trabalho.

Se a pecha de doutrinador não é adequada a Paulo Freire, isso também não significa que, como professor, se propusesse neutro, pelo contrário:

Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção.

O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor a sua “leitura do mundo”, é salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela. (FREIRE, 2018, p.155).

Por isso a insistência de Freire, sobretudo nas obras *Pedagogia do Oprimido* (2013) e *Extensão ou Comunicação* (2015), no desvelamento da teoria que sustenta

6 Em *Pedagogia do Oprimido* há apenas referências aos “homens” ou a coletivos no gênero masculino, mesmo quando a intenção era considerar todos os seres humanos. As críticas vieram logo após a publicação da obra. Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire contou sobre as muitas cartas que recebeu de mulheres que problematizavam a ideologia machista presente em sua linguagem: “diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres” (FREIRE, 2018, p.92). Somente a partir do que aprendeu com aquelas mulheres foi que reconheceu a contradição entre o modo como escrevia e as suas lutas contra a opressão. Então, passou a referir-se a homens e a mulheres, ou a seres humanos, sem reduzir a humanidade ao gênero masculino. Sobre isso, escreveu: “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com a minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. [...] Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 2018, p.94).

a ação educativa, ou seja, as concepções de mundo, de construção de conhecimento, de ser humano, e também os objetivos aos quais se persegue. É preciso nitidez sobre os fundamentos político-ideológicos que embasam nossa atuação como docentes. Pois não é a existência de ideologia o problema da educação, mas os interesses que alimenta.

A educação libertadora, na perspectiva de Paulo Freire, é feita na problematização da realidade, na denúncia de suas contradições⁷ e no anúncio das novas possibilidades de existir. Mais que isso, é comprometida com transformação da realidade — que não muda já no momento em que percebemos que poder ser diferente, que anunciamos o mundo novo. Não se trata de transformar as pessoas, mas lutar para transformar *com* elas as condições de produção dos seus sofrimentos. Educadoras(es) e estudantes transformando-se a si enquanto transformam o mundo.

Isso tudo se articula à concepção de ser humano como ser histórico, inacabado, capaz de destacar-se da realidade imediata e compreender seus condicionantes como limites, não determinações:

[...] o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. (FREIRE, 2015, p. 83).

O ambiente natural, nosso genoma, as circunstâncias culturais ou socioeconômicas — nada disso nos é inexorável. Ao pensarmos sobre a realidade que nos envolve, dela nos destacamos, estudamos o que nos limita e criamos novas maneiras de agir, transformando-a. Criamos sociedades, criamos culturas e as mantemos ao longo das gerações através da história, não de nosso registro genético. Se a natureza não nos é fatal, tampouco será a realidade cultural e histórica. Mas isso é ignorado nas práticas bancárias, que se apresentam como

7 Paulo Freire trabalha com a concepção dialética de *contradição*: “quando duas forças aparentemente opostas estão presentes ao mesmo tempo em determinada situação, entidade, processo ou evento” (HARVEY, 2016, p.15). Por exemplo, a contradição “opressor-oprimido”. Ela é estruturante do pensar e do agir no mundo, de opressores e oprimidos, a libertação exige que ambos deixem de existir, significa superar a contradição. A esse respeito, Freire chama a atenção para o fato de que “[...] quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento [da condição de opressão], os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. (FREIRE, 2013, p. 44).

neutras e acabam por ensinar não apenas conteúdos conceituais, mas também uma maneira fatalista de pensar e estar no mundo:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como se seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um quefazer⁸ permanente. (FREIRE, 2013, p.101-102).

Aqui entra a centralidade do diálogo na pedagogia de Freire, que diz respeito aos lugares assumidos por docentes e estudantes diante da realidade e do conhecimento. Nas práticas bancárias, em que o fim da educação é a transmissão de conhecimentos, a premissa é que estudantes recebem passivamente os conteúdos transmitidos pelas(os) educadoras(es). Não há diálogo, ou comunicação, mas emissão de comunicados. De outra parte, em uma perspectiva libertadora, o ato educativo é um ato de conhecimento, no qual docentes e estudantes, mediadas(os) por uma realidade desafiadora, pensam e dialogam a fim de desvelá-la e de transformá-la.

A comunicação é condição para o pensamento e para a ação reflexiva sobre a realidade, dos quais dependem a construção do mundo da cultura, e também a sua continuidade ou transformação ao longo da história. Tais noções fundamentam-se na concepção epistemológica que toma o ato de conhecer como necessariamente dialógico:

Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo.

A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. [...]

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.

Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam. (FREIRE, 2015, p.84).

8 “*Que Fazer* é um conceito de seu ‘universo vocabular’ que representa uma variação de outros mais conhecidos como práxis e ação-reflexão. É como se estivesse querendo se desvestir de cargas semânticas que pesam sobre conceitos como práxis. No caso, o “que” designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo”. (STRECK; ZITKOSKI, 2010, p.335).

“Mediação” é outra daquelas palavras com inúmeras significações, corriqueiras em nossas discussões sobre educação. Muitas vezes é identificada com o papel da docência, inclusive como resposta a perspectivas tradicionais de educação, que colocam estudantes em uma posição de passividade nos processos de ensino e aprendizagem. Nesses casos, entende-se que estudantes devem ser protagonistas de sua própria aprendizagem e professoras(es) as(os) mediadoras(es) das relações entre sujeitos e objetos de conhecimento. A posição de Freire é distinta: o mediador do ato de conhecer é o objeto, sujeitos são estudantes e docentes em diálogo.

Se, para Freire (1996; 2013; 2015), o trabalho docente associa-se à criação de possibilidades para a apropriação de conhecimentos que favoreçam às(os) estudantes novos níveis de consciência da realidade, isso não significa que entendesse serem as relações das(os) professoras(es) com esses conhecimentos algo acabado — tampouco os conhecimentos como coisas externas a serem introjetadas. Para o autor, é o objeto que se busca conhecer que medeia professoras(es) e estudantes que, dialogando, pensam juntos. Isso também não significa que entendesse a educação como uma aventura relativista, onde qualquer coisa que se afirmasse sobre a realidade seria válida, ou que apenas os conhecimentos populares seriam importantes. Uma das leituras equivocadas de Freire é exatamente esta: a de que sua pedagogia seria esvaziada de conteúdos sistematizados.

Os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história no âmbito das várias ciências são instrumentos valiosos para a compreensão e transformação da realidade, aos quais as pessoas têm o direito de se apropriar. Um dos desafios do trabalho docente é colaborar para que estudantes alcancem níveis mais elaborados de compreensão da realidade para nela intervir, recorrendo às contribuições das ciências. Em uma educação libertadora, o ato educativo há de ser uma situação gnosiológica, de apropriação crítica de conhecimentos, de construção de novos olhares sobre a realidade desafiadora:

[...] a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. (FREIRE, 2015, p. 104).

Mesmo que a(o) docente já tenha se apropriado de determinados conhecimentos produzidos no âmbito da ciência que se dedica a ensinar, ainda assim estará diante de situações inéditas a cada vez que eles se fizerem necessários nos processos educativos. É desafiada(o) a olhar para a realidade e para o que já conhece de modo novo, a pensar o objeto de conhecimento sob novos ângulos, com novas perguntas e, assim, reconstruir o ato de conhecer com as(os) estudantes. Juntas(os) enveredam por caminhos próprios de compreensão e intervenção sobre a realidade.

Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu.

[...] sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. Precisamente porque não dicotomiza o seu quefazer em dois momentos distintos: um em que conhece, e outro em que fala sobre seu “conhecimento” –, seu quefazer é permanente ato cognoscitivo.

Jamais, por isto mesmo, se deixa burocratizar em explicações sonoras, repetidas e mecanizadas.

Isso é tão certo que, em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado.

Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto. (FREIRE, 2015, p. 105-107).

Com as considerações tecidas até aqui, situamos docentes e estudantes como seres que se confrontam com uma realidade desafiadora e buscam desvelá-la. Ambos já a conhecem de alguma maneira, antes mesmo de encontrarem-se no ato educativo no qual buscam por formas mais complexas e profundas de compreendê-la. As(os) estudantes possuem conhecimentos elaborados a partir de suas experiências concretas e dos diálogos que teceram ao longo de suas vidas. Articulam-se a modos de pensar o mundo e constituem o nível de consciência em que se encontram, a partir do qual lidam com os seus problemas e, em certa medida, conseguem resolvê-los. Mas, se estas soluções não afetam as raízes daqueles problemas, são respostas momentâneas, que não dão conta de transformar o estado geral das coisas.

Freire usou diferentes terminologias em referência aos níveis de consciência em que os seres humanos podem encontrar-se. Em *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), por exemplo, falou em consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Já em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013) recorreu às contribuições do filósofo e sociólogo Lucien Goldmann, trabalhando com duas categorias elaboradas por esse autor: consciência real e consciência máxima possível. Em todo caso, sob diferentes denominações e suas nuances semânticas, a preocupação fundamental foi a busca pela apreensão da percepção das pessoas sobre sua própria realidade e pela conquista de níveis mais complexos de consciência e de ação no mundo.

Quando Freire referia-se a “consciência real”, tratava daquela que efetivamente sustenta o pensamento e atuação no mundo por um grupo social em um determinado momento histórico e resulta de “múltiplos obstáculos y desviaciones que los diferentes factores de la realidad empírica oponen y hacen sufrir a la realización de esta *consciencia possible*” (GOLDMANN, 1984, p.99-100). De outra parte, a “consciência possível” representa o máximo de “posibilidades en el plan de pensamiento y de la acción *en una estructura social dada*” (GOLDMANN, 1984, p.99-100, grifos do autor)⁹.

As situações para além das quais, no nível da consciência real, as pessoas não conseguem enxergar qualquer possibilidade são o que Freire (2013) chamava de *situações-limite*, mas é justamente além delas que estão as nossas possibilidades de *ser-mais*. À realidade possível com a sua superação, que no nível da consciência real ainda não é percebida, chamava de *inédito viável*. Para ele, uma educação libertadora deveria concentrar-se na problematização das situações-limite e dos modos como são percebidas no nível da consciência real, no reconhecimento da vocação humana para a liberdade, na percepção da viabilidade do inédito viável e na ação transformadora sobre a realidade em busca de sua efetivação.

E não há como fazer isso sem mobilizar tanto os conhecimentos elaborados pelas(os) estudantes em suas experiências concretas, em seus embates com o mundo, como também aqueles produzidos em outros âmbitos, particularmente nas

9 Para Goldmann (1984) toda consciência sobre a vida humana – real ou possível – estrutura-se a partir da classe social, por isso falava em uma consciência possível condicionada pela classe e pelo contexto histórico. A centralidade da classe nas leituras da realidade também caracteriza grande parte da obra de Paulo Freire. Nesta tese, dialogamos com intelectuais que articulam, além da classe, os conflitos de gênero e raça na estruturação de nossas percepções e intervenções no mundo.

ciências. A apreensão das possibilidades além das situações-limite exige a percepção dos limites de nosso modo de interpretar e agir no mundo, bem como a apropriação e criação de novos conhecimentos e modos de agir. Pois:

[...] não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites”. (FREIRE, 2013, p. 125-126).

Até este momento destacamos alguns aspectos que consideramos fundamentais na perspectiva de educação defendida por Paulo Freire, sustentada pela “vocação ontológica e histórica [das mulheres e dos homens] de Ser Mais” (FREIRE, 2013, p. 72); pelo entendimento de que existe um mundo humano distinto do mundo da natureza, criado graças à nossa capacidade de nos separarmos do mundo, de torná-lo objeto de nosso pensamento e de voltarmos a ele com uma ação que não é mera reação aos seus estímulos. Dissemos que o sentido dessa educação libertadora é ação transformadora das mulheres e os homens sobre os limites impostos à sua liberdade e que, para isso, precisa voltar-se ao desvelamento das condições que produzem sofrimento e negam a liberdade às mulheres e aos homens; à problematização das situações-limite e das possibilidades além delas; à construção de novos modos de compreender e agir sobre o mundo. Também falamos sobre a natureza dialógica do pensamento humano, da construção de conhecimentos e de nossas intervenções sobre a realidade — situando o diálogo como estruturante de uma educação libertadora. Resta-nos, então, apresentar a proposta de Freire para a busca dos conteúdos dessa educação, o momento que inaugura o diálogo entre educadoras(es) e o coletivo com o qual se pretende desenvolver a ação educativa.

2.1.1. A investigação temática proposta por Paulo Freire e seus momentos

Freire (2013) propôs uma metodologia para organização do conteúdo programático de uma educação libertadora: a *“Investigação Temática”*. Busca-se, com ela, o “universo temático” ou “temática significativa”, expressões usadas pelo autor em referência ao conjunto dos temas geradores do coletivo com o qual se pretende desenvolver o processo educativo. Esses temas, que estruturam o programa, expressam situações concretas, visões de mundo, ideias, valores, necessidades, desafios, contradições e situações-limites — enfim, dimensões da realidade e da consciência que representam obstáculos ao *ser mais* das mulheres e dos homens. Em suas palavras:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2013, p. 120).

A seguir apresentaremos os momentos que estruturam a investigação de tais contradições e a organização do programa educativo libertador.

2.1.1.1. *Primeiro momento: as aproximações iniciais à realidade existencial das(os) estudantes*

Também chamado de “levantamento preliminar”, é uma aproximação inicial com a realidade que envolve as(os) futuras(os) estudantes a fim de apreender suas contradições, situações-limite e níveis de consciência em que se encontram os sujeitos que a compartilham (DELIZOICOV¹⁰, 1982; 1991).

Freire (2013) considerou a possibilidade de campo relativamente complexa, envolvendo sujeitos da comunidade, uma equipe multidisciplinar de especialistas. Assim, a partir da delimitação da área geográfica em que se dará o estudo e de alguma aproximação com fontes secundárias (como relatórios de organizações civis ou governamentais, dados estatísticos, reportagens, entre outras), iniciam as visitas à área e as interlocuções com as(os) moradoras(os). Isso envolve a apresentação

¹⁰ Nossa apresentação, estruturando a investigação em etapas, aproxima-se da realizada por Demétrio Delizoicov (1982; 1991). *Levantamento Preliminar* é uma expressão que não está presente em Freire (2013), mas que foi utilizada por Delizoicov para caracterizar o momento de aproximação com a realidade do coletivo com o qual se desenvolverá o processo educativo.

das(os) investigadoras(es) e dos seus propósitos, bem como a busca por voluntárias(os) da comunidade para integrar a equipe de pesquisa.

Uma vez consolidada a equipe e tendo a comunidade concordado com a investigação, o objetivo das visitas passam a ser a reunião de informações sobre a realidade local e as(os) moradoras(es):

É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (FREIRE, 2013, p. 146).

Os aspectos que mais despertam a atenção de cada investigador(a) em suas visitas são discutidos em reuniões com toda a equipe. Assim, paulatinamente, vão se aproximando das contradições que envolvem as pessoas do contexto investigado. Quando já se reuniu um conjunto razoável dessas contradições, inicia-se uma nova etapa da investigação temática, para a apreensão dos níveis de consciência em que as pessoas se encontram em relação àquela realidade e suas contradições.

2.1.1.2. Segundo momento: análise do material do levantamento preliminar e preparação das codificações

A equipe seleciona, no conjunto de informações recolhidas, situações que expressam contradições vividas pela comunidade. Mas identificá-las ainda não é o bastante para construir um programa curricular, pois resta conhecer os modos como são compreendidas.

No fundo, estas contradições se encontram constituindo “situações-limite”, envolvendo temas e apontando tarefas.

Se os indivíduos se encontram aderidos a estas “situações-limite”, impossibilitados de “separar”-se delas, o seu tema a elas referido será necessariamente o do fatalismo e a “tarefa” a ele associada é a de quase não terem tarefa.

Por isto é que, embora as “situações-limite” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham. Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes,

e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento. (FREIRE, 2013, p. 148-149).

Assim, o trabalho deve avançar no sentido da apreensão dos níveis de consciência com que as pessoas interpretam e intervêm sobre a realidade. Para tanto, a equipe de investigação temática elabora *codificações*, que são representações das situações selecionadas.

2.1.1.3. Terceiro momento: o processo de descodificação

Em reuniões com moradoras(es) da área as codificações lhes são apresentadas por um(a) investigador(a) que atuará como coordenador(a). Freire (2013) chamava essas reuniões de “círculos de investigação temática”. As situações representadas nas codificações são analisadas, sendo que:

No processo da descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo.

Desta forma, os participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes. (FREIRE, 2013, p. 157).

Essas reuniões devem ser audiogravadas e seu conteúdo é analisado na etapa seguinte. Freire (2013) também recomendou que delas participassem uma/um profissional da sociologia e da psicologia, encarregadas(os) de observar e fazer registros sobre aspectos que se destacam nas interações interpessoais e nas reações das(os) participantes. Todo esse material torna-se objeto de análise da equipe na próxima etapa.

2.1.1.4. Quarto momento: análise do processo de descodificação e redução temática

A equipe de investigação temática analisa as falas das gravações das reuniões de descodificação, bem como os demais registros realizados, a fim de caracterizar os níveis de consciência a partir dos quais se interpreta a realidade,

bem como as situações-limite a eles associadas. Nisso, chegam ao conjunto dos *temas geradores* que estruturarão o programa educativo.

Um tema gerador é sempre conflituoso e contraditório, constituindo uma contradição — revelada quando confrontado com o seu oposto. Silva (2004) trabalhou com a categoria *contratema*, em referência a uma compreensão mais elaborada da realidade, capaz de revelar a contradição presente no tema gerador. Por exemplo, se em uma comunidade que há problemas no abastecimento de água, a equipe reconhece como tema gerador a noção de que “a falta de água é uma fatalidade natural causada pela estiagem”, então o seu contratema poderá ser “a causa da falta de água é a distribuição desigual dos bens sociais”. Os contratemas se articulam ao que já falamos sobre a “consciência máxima possível” e o “inédito viável”.

Neste momento da investigação, é realizado o que Freire (2013) nomeou por “redução temática”, quando aquilo que foi apreendido das interlocuções com a comunidade será transformado em um programa educativo. Cada especialista da equipe, a partir de sua área científica, elenca conhecimentos sistematizados que possam contribuir para a análise dos temas com as(os) estudantes, para a sua aproximação da consciência máxima possível da realidade em que estão envolvidos e percepção do inédito viável.

A partir do que a equipe apreendeu ao longo da investigação, a consciência e as situações-limites presentes entre as pessoas que representam o contexto sociocultural em que vivem as(os) futuras(os) estudantes, as(os) educadoras(es) das diferentes áreas do conhecimento desdobram os temas geradores em um programa de ensino, com os conteúdos e materiais didáticos a serem explorados nos processos educativos. Assim, o conteúdo programático é construído considerando-se as contribuições de cada área para a análise das situações-limite, de maneira que favoreçam novas percepções da realidade, no sentido de sua transformação.

Como um desdobramento da redução temática, há a produção dos materiais didáticos que serão utilizados pelas(os) docentes com as(os) estudantes em sala de aula, incluindo recursos visuais, sonoros, textuais, entre outros.

2.1.1.5. *Quinto momento: a devolução da temática significativa ao povo*

Embora não tenhamos nos aprofundado aqui no caráter educativo da investigação, cumpre notar que desde seu início há ação educativa, por meio da participação direta de membros da comunidade na equipe de pesquisa para o levantamento de informações sobre a realidade local e também por meio da participação de outros membros nos círculos de investigação temática, nos diálogos descodificadores. Mas é a partir deste quinto momento que o trabalho educativo desloca-se para a sala de aula, para a efetivação dos processos educativos com docentes e estudantes. Para tanto, é necessário produzir materiais didáticos, incluindo recursos visuais, sonoros, textuais, entre outros. E então:

Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-lo ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. (FREIRE, 2013, p.164).

A proposta que apresentamos até aqui consideram o envolvimento de uma equipe com profissionais de várias áreas do conhecimento, incluindo áreas que não constituem o currículo escolar tradicional (como a psicologia), e de membros da comunidade, que atuam como auxiliares de pesquisa em toda a investigação, desde a reunião de informações até a análise das reuniões de descodificação. Mas Freire (2013) reconhecia que nem sempre existem condições para se realizar uma investigação dessa maneira e novos caminhos podem ser criados para a construção de programas de maneira dialógica.

Também precisamos destacar que Freire (2013) considerou, originalmente, a educação de mulheres e homens trabalhadores. Mas, desde a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, inúmeras experiências educativas inspiradas em sua obra foram desenvolvidas. Delizoicov (1982) e Silva (2004), por exemplo, registraram a transposição da pedagogia de Paulo Freire na construção de currículos para a educação escolar — contando com investigações temáticas razoavelmente próximas da originalmente sistematizada por Freire (2013). Em muitos outros casos, foram criados caminhos novos para a apreensão da realidade concreta das(os) estudantes e seus níveis de conhecimento. De todo modo:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2013, p. 166).

O essencial é que o conteúdo programático reflita as condições concretas de existência das pessoas e os níveis de consciência com os quais as interpretam e que toda ação educativa seja pautada pelo diálogo problematizador. Nesta tese, não desenvolvemos uma investigação temática, mas a estruturação da pesquisa possui aproximações com alguns de seus momentos e teve como referência os fundamentos da educação libertadora, defendida por Paulo Freire. A seguir, apresentaremos os caminhos da pesquisa e o modo como se articula aos nossos referenciais teóricos e metodológicos.

2.2. A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A discussão que apresentamos até aqui impõe algumas exigências para o desenvolvimento de nossa pesquisa, sobretudo no que se refere à centralidade do diálogo e da realidade concreta das(os) estudantes nos processos educativos. Assim, a organização deste trabalho pode ser sintetizada nos seguintes momentos: aproximação às mulheres encarceradas no Brasil a partir de fontes secundárias; seleção de situações para mediarem nossos diálogos com mulheres encarceradas; entrevistas com mulheres encarceradas em uma unidade penal do estado de Santa Catarina; análise das entrevistas e reunião de *falas significativas* (SILVA, 2004) que expressavam dimensões problemáticas da realidade e níveis de consciência a partir dos quais as mulheres compreendiam e atuavam no mundo; entrevistas com docentes que lecionavam nas disciplinas de Ciências da Natureza, Biologia e Química em diferentes prisões do estado de Santa Catarina para discussão das falas significativas e de possibilidades de abordagens pedagógicas dos problemas e perspectivas nelas expressos; análise dessas entrevistas para a apreensão de desafios para a área de Ciências da Natureza em uma educação libertadora nas prisões.

A seguir, teceremos considerações sobre os procedimentos empreendidos em cada um desses momentos, apresentaremos a unidade penal onde parte das

entrevistas foi realizada, bem como as mulheres e docentes que colaboraram conosco.

2.2.1. Aproximação inicial à realidade das mulheres encarceradas no Brasil a partir da literatura

Embora não tenhamos desenvolvido uma investigação temática, alguns de seus momentos e princípios inspiraram a organização de nosso trabalho. É o caso deste primeiro momento, no qual realizamos uma aproximação inicial com a realidade de mulheres encarceradas no Brasil e que se assemelha ao levantamento preliminar da investigação temática (DELIZOICOV, 1982; 1991; FREIRE, 2013).

Como nossa proposta era a de uma pesquisa que trouxesse contribuições para a discussão da educação em prisões em nível nacional, era preciso buscar por questões suficientemente amplas, de modo que pudessem tocar o coletivo de mulheres que passam parte de suas vidas nas prisões brasileiras. Além disso, não nos importava apenas as suas condições de vida dentro das unidades penais, mas os limites à sua liberdade que antecedessem e ultrapassassem seus muros.

Nesse primeiro momento, não conseguimos conversar diretamente com mulheres presas, nem acessamos publicações cuja autoria fosse de mulheres nessa condição. Assim, todo o material constituiu-se em fontes secundárias¹¹. Além disso, ainda que nossa atenção principal fosse as mulheres, consideramos informações sobre o coletivo das pessoas encarceradas no país, ou seja, sobre mulheres e homens presos.

Recorremos a uma variedade de fontes secundárias, tais como: obras literárias, pesquisas acadêmicas, relatórios de organizações governamentais e não governamentais, reportagens, documentários e entrevistas, conversas informais com pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o sistema prisional — docentes, agentes penitenciárias(os), ex-presas(os), entre outras(os).

Tudo isso permitiu a reunião de um conjunto de situações que nos pareceram problemáticas, associadas a sofrimentos e contradições que, como tal, podem ser superadas e exploradas pedagogicamente na educação escolar.

11 “Fontes secundárias”, na investigação temática (DELIZOICOV, 1991; FREIRE, 2013), são fontes de informação encontradas fora do *locus* da pesquisa, geralmente registros escritos que tratam de aspectos da realidade investigada.

2.2.2. A preparação das situações mediadoras dos diálogos com mulheres encarceradas

No conjunto de informações, reconhecemos situações e condições recorrentes entre mulheres e homens encarcerados, embora pudessem tocar-lhes de modos distintos. As drogas psicoativas, sobretudo as ilícitas, apareceram constituindo contradições, associadas a condições de produção de sofrimentos. Nas fontes que consideravam especificamente as mulheres, além das questões que de algum modo se articulavam às drogas psicoativas, a maternidade assumia papel de destaque.

Neste momento, não nos estenderemos na apresentação das situações e nas razões que justificam nossa atenção a elas, pois serão objeto de discussão na terceira parte deste texto. Apenas indicaremos aquelas que destacamos para mediarem nossos diálogos com as mulheres encarceradas, a saber: a condição de mãe; o uso intensivo de psicofármacos na prisão; o encarceramento por tráfico de drogas; e o consumo problemático de drogas.

Preparamos uma forma de representar cada uma delas, em um trabalho que se aproxima ao realizado no segundo momento da investigação temática. Essas representações constituíram as “codificações” que problematizamos nos diálogos realizados na primeira etapa de entrevistas. Além das codificações, elaboramos um roteiro (APÊNDICE C), pois decidimos fazer entrevistas semiestruturadas com as mulheres.

Assim, para a primeira situação, “a condição de mãe”, usamos um trecho do livro *Prisioneiras*, de Drauzio Varela (2017):

Na penitenciária, se atendo uma mulher de 25 anos sem filhos, há duas possibilidades: é infértil ou gay.

Nessa idade, dois ou três filhos é o número comum à maioria, mas não são raras as mães com quatro ou cinco. (VARELLA, 2017, p.50).

A citação indica um suposto fato: que mulheres presas, invariavelmente, possuem filhos, muitas vezes vários. Pretendíamos que as entrevistadas se posicionassem em relação às afirmações do autor e que explicitassem os significados que atribuíam à maternidade. Após um momento para considerações livres da entrevistada, iniciávamos os questionamentos planejados no roteiro

semiestruturado. Foram incluídas questões que pudessem favorecer a explicitação de situações problemáticas e compreensões relacionadas à maternidade; sobre autonomia feminina na decisão pela maternidade; sobre dificuldades associadas à gravidez, à gravidez não planejada e à gravidez indesejada.

Também foram incluídos dados estatísticos do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativo às taxas de fecundidade entre jovens brancas e negras no Brasil no ano 2010 (IBGE, 2014). O levantamento evidenciou uma proporção maior de mães entre as jovens negras na faixa etária de 15 a 19 anos (14,1%) do que entre as jovens brancas da mesma idade (8,8%). A intenção foi questionar as interpretações das entrevistadas para esse quadro e trazer à tona questões raciais e como compreensões sobre maternidade na juventude.

No final da discussão desta — e todas as demais situações — planejamos questionamentos sobre a sua relação com a educação escolar. Pretendíamos apreender perspectivas sobre a relevância de que as questões discutidas nas entrevistas fossem abordadas nas escolas (de dentro e de fora das prisões) e sobre as maneiras como consideravam que isso poderia acontecer.

Para discutir a segunda situação, o uso intensivo de psicofármacos na prisão, apresentamos um fragmento do livro *Presos que menstruam*, da jornalista Nana Queiroz:

No fechado tem bastante gente no controlado. À noite as guardas passam com um vidrinho, de porta em porta, colocando. A caixinha de remédio de cada andar é enorme. E a maioria é vício. A maioria é pra tirar cadeia. (QUEIROZ, 2015, p. 147).

Trata-se da fala de uma de suas personagens, Júlia. Indica o consumo intensivo de psicofármacos, a anuência da administração prisional que os distribui e a busca por superar dores produzidas pelo cárcere. A partir desse fragmento, foram elaboradas questões que permitissem analisar como isso aparecia na experiência prisional das entrevistadas; suas compreensões sobre as motivações para o uso desse tipo de medicamento, bem como sobre suas implicações e situações de consumo problemático; seus conhecimentos sobre os efeitos no organismo e os riscos que podem representar; bem como o modo como acontece a assistência médica na unidade.

Para a terceira situação, o encarceramento por tráfico de drogas, preparamos dois gráficos que indicam os números absolutos de mulheres e homens presas(os) no país, bem como a sua distribuição em função dos tipos penais em relação aos quais sofreram a acusação e/ou sentença. Usamos dados estatísticos referentes ao ano 2016, quando 62% da população prisional feminina brasileira respondia por crimes relacionados às drogas (tráfico, associação para o tráfico e tráfico internacional). Já entre os homens, o tráfico de drogas e o roubo eram juntos os crimes que mais encarceravam, cada um correspondendo a aproximadamente 26% da população presa (BRASIL, 2017).

Nosso roteiro de entrevista foi organizado buscando favorecer a discussão das compreensões sobre as razões para o expressivo índice de encarceramento por tráfico de drogas, ainda mais gritante entre as mulheres. Buscou-se a explicitação das interpretações para a prevalência desse crime entre as encarceradas; as razões que motivam mulheres a atuar no tráfico de drogas; o modo como caracterizam as drogas; e as suas compreensões sobre a criminalização de algumas drogas.

Para a discussão sobre o consumo problemático de drogas trabalhamos com uma situação dramática e estereotipada: um fragmento de reportagem com um retrato de uma mulher grávida usando crack na rua, com breve relato sobre sua condição:

É metade da tarde de uma segunda-feira de julho. Abaixo de uma marquise, uma mulher sustenta uma barriga de oito meses de gravidez, com o olhar distante. Faz frio, ela está cansada e fraca. Mesmo assim, esboça um sorriso e diz que está bem, como o bebê que carrega. Sob o viaduto da Via Expressa, a BR-282, silencia quando perguntada sobre o motivo de estar ali. Não quer falar sobre o crack, cujo consumo é testemunhado frequentemente por quem passa pelo local, na parte Continental de Florianópolis, no limite com São José. (CRACOLÂNDIA, 2017).

O roteiro para a discussão dessa situação buscou favorecer a explicitação das compreensões das entrevistadas sobre as razões para o consumo problemáticos de crack e de outras drogas; os efeitos de diferentes drogas ao organismo humano; bem como o papel que atribuem à substância, ao contexto de consumo e às características particulares das(os) usuárias(os) para situações de consumo problemático de drogas.

Durante o desenvolvimento de nossas leituras, das entrevistas com as mulheres e docentes e do aprofundamento das interlocuções com a literatura, fomos

alcançando compreensões mais elaboradas sobre as situações que selecionamos como objeto de discussão nas entrevistas. Elas destacaram-se, inicialmente, por sua recorrência e pela associação a condições de sofrimento, mas logo reconhecemos vínculos com problemas estruturais bastante complexos.

A negligência na garantia de direitos sociais às classes populares e o encarceramento em massa como políticas de Estado para o controle da pobreza são dois fenômenos que se dão em nível global e mostraram-se fundamentais para a problematização das condições de vida das mulheres presas e nos ajudaram a compreendê-las não como fatalidades, mas como consequências de conflitos de forças sociais (WACQUANT, 2001; 2003; 2008a). É uma discussão importante tanto para a análise das entrevistas com as mulheres quanto nas que realizamos com docentes. Outra questão que se mostrou fundamental na análise das entrevistas com docentes e que desde o início estava entre nossas preocupações nas interlocuções com a literatura foi o sentido atribuído à educação das pessoas encarceradas. Já apresentamos a concepção de educação que nos orienta, mas foi necessário considerar e problematizar outras concepções que conflitam com a nossa, fortemente presentes na literatura e nos discursos do grupo de docentes que investigamos. Discutiremos essas questões na terceira parte deste texto.

2.2.3. Os encontros com mulheres encarceradas e os diálogos a partir das situações problemáticas

Antes das entrevistas com as mulheres, é importante falarmos sobre os caminhos que nos levaram até elas, os quais começamos a trilhar enquanto desenvolvíamos as atividades dos momentos descritos anteriormente.

2.2.3.1. A viabilização da pesquisa em uma unidade penal

No início de 2018 iniciamos a interlocução com responsáveis pelo setor de Educação do Departamento de Administração Prisional do Estado de Santa Catarina (DEAP-SC), quando apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos a colaboração para o seu desenvolvimento. Por meio de conversas telefônicas e de uma reunião presencial, manifestaram seu interesse em pesquisas que viessem a colaborar com os esforços do DEAP-SC junto à Secretaria de Educação do Estado

de Santa Catarina para a construção de projetos educativos mais adequados às necessidades das estudantes nas prisões. Não chegamos a discutir, todavia, o que compreendíamos como “necessidades”.

Nos meses seguintes, intermediaram o nosso contato com diretoras(es) de unidades penais da região litorânea de Santa Catarina até que conseguimos a autorização para a realização da pesquisa em uma dessas unidades. Era uma unidade mista, com instalações destinadas exclusivamente a mulheres e outras a homens, e que acomodava encarceradas(os) em regime fechado e semiaberto. Havia oferta educacional nos níveis Fundamental e Médio. Havia, para encarceradas(os), a possibilidade de participação no projeto de Remição pela Leitura, regulamentado pela Lei nº 12.433 (BRASIL, 2011b), no qual a leitura de uma obra e a escrita de uma resenha confere o direito à remição de 4 dias de pena — com um limite de 12 obras por ano. Além disso, eventualmente, havia oferta de cursos de curta duração, como bordado, corte e costura. Havia também oficinas de trabalho. Para as mulheres, em uma fábrica de lençóis localizada no interior da unidade. Para os homens, em uma fábrica de artefatos para construção civil, também na unidade.

Entre o portão principal e a entrada para a parte interna da unidade havia um caminho de aproximadamente 50 metros. Nos pátios laterais deste caminho, durante o dia, geralmente havia homens vestidos com uniformes em cor laranja trabalhando na produção de artefatos para a construção civil.

Na recepção que dava acesso às instalações internas e à galeria onde ficavam encarceradas as mulheres que entrevistamos, havia um aparelho de *escâner* corporal e espaços para deixarmos objetos que não poderiam ser levados para o interior da unidade. Depois de alguns procedimentos para identificação e autorização da entrada, um breve pátio separava a recepção das galerias onde ficavam as pessoas encarceradas. Era preciso caminhar até uma pequena sala onde ficavam reunidas(os) agentes penitenciárias(os), em meio a câmeras de monitoramento, armas, munições, algemas e outros objetos. Nas visitas à unidade era ali onde encontrava as agentes que levavam esta pesquisadora até as mulheres presas. A sala ficava em um pequeno corredor que dava acesso aos portões das galerias (um para a masculina e outro para a feminina).

O acesso à galeria feminina era feito por um portão cadeado além do qual havia um pequeno pátio descoberto e cercado pelas instalações do presídio. Através

desse pátio era possível acessar quatro espaços: uma espécie de despensa para produtos e utensílios de limpeza, uma sala de aula, uma cela coletiva onde eram alojadas as mulheres em regime semiaberto e um corredor onde ficavam as celas das mulheres em regime fechado.

A sala de aula possuía uma televisão, um refrigerador coletivo onde as encarceradas acomodavam alimentos e bebidas, uma lousa, uma mesa e algumas carteiras. Era relativamente bem iluminada e ventilada. A cela do semiaberto era repleta de beliches, cada qual ocupado por duas mulheres, que acomodavam seus pertences no pouco espaço disponível sobre a própria cama ou em pequenos armários. Muitos dos beliches tinham lençóis estendidos entre o leito superior e o inferior, que conferia alguma privacidade para quem estivesse na parte inferior. Ali também havia um banheiro de uso coletivo.

A última entrada era fechada por um portão gradeado e dava acesso a um corredor com algumas celas. Foi possível visitar algumas delas e observar que os espaços alojavam entre 3 e 4 mulheres, que eram pequenos, mal ventilados e mal iluminados, sem aberturas para luz solar. Não foi possível conhecer todas as celas daquele corredor, mas as mulheres informaram que ele também possuía uma cela de isolamento (para sanções disciplinares, por exemplo) e uma cela de “seguro”, que se destinava ao isolamento de mulheres que por alguma razão tivessem sua integridade física ameaçada caso compartilhassem o mesmo espaço com as demais encarceradas.

2.2.3.2. *As visitas à unidade penal*

A primeira visita foi realizada em junho de 2018. Esta pesquisadora foi acompanhada por uma agente penitenciária que atuou naquela unidade por um período razoável e, com isso, possuía uma boa relação com as(os) agentes e também com as encarceradas que já a conheciam. Trabalhou ali até poucos meses antes de nossa primeira visita até que passou a atuar em outras funções na estrutura do DEAP-SC. O deslocamento entre a cidade de Florianópolis e a unidade foi feito em uma viatura do DEAP-SC, com a agente e mais dois trabalhadores que fariam uma visita a uma outra unidade penal da região.

No caminho, lembro-me de ter ouvido de alguém que veríamos em Tijucas algo muito distinto da imagem da prisão como uma masmorra. Não cheguei a

permanecer ali por longos períodos, minhas interlocuções com encarceradas(os) e trabalhadoras(es) foram breves, não conheci todas as suas instalações nem os serviços que ali são oferecidos ou negados às(os) encarceradas(os) — e isso torna minha visão sobre a realidade daquelas pessoas bastante limitada. Mesmo assim, reconheci naquela unidade condições peculiares em relação ao registrado na literatura sobre o conjunto das prisões brasileiras. O que também não a tornava um espaço livre de sofrimentos, pelo contrário.

O primeiro aspecto que chamou atenção foi a forma gentil com que esta pesquisa foi acolhida pela gestão e agentes, sem qualquer expressão de objeção ou resistência. Já naquela primeira visita, trabalhadoras e trabalhadores que lá atuavam nos receberam com cordialidade. Esse momento inicial em sua companhia, a anuência do DEAP-SC, provavelmente contribuíram para a recepção positiva de nossa pesquisa na unidade.

Depois dos cumprimentos e apresentações às(os) trabalhadoras(es) que encontramos, fomos levadas até as instalações onde as mulheres ficavam encarceradas. Naquele momento, surpreendeu o modo como a agente penitenciária que me acompanhava foi recebida por algumas mulheres que já a conheciam. Bárbara, que mais tarde foi uma de nossas entrevistadas, recebeu-a no portão da galeria com um abraço e a manifestação de saudades. Isso chamou a atenção pois revela uma relação que não é a que normalmente caracteriza as interações entre agentes penitenciárias(os) e encarceradas(os). Como veremos ao analisarmos as entrevistas, aquela unidade penal parecia ter um quadro diferenciado de relações interpessoais entre trabalhadoras(es) da segurança, da educação e encarceradas(os).

Havia aproximadamente 40 mulheres encarceradas no período da pesquisa — como as entrevistas foram realizadas ao longo de algumas semanas, pequenas variações nesse número aconteceram entre uma visita e outra. Durante o dia uma grande parte delas trabalhava na fábrica de roupas de cama instalada na unidade. Na primeira visita, a nosso pedido, Bárbara¹² foi até as celas convidar as presentes para participar de uma reunião conosco na sala de aula. Em pouco tempo

12 Bárbara possuía a função de “regalia” naquele período. “Regalias” são presas que, após terem conquistado certa confiança por parte da equipe de agentes e gestão da unidade, recebem certas responsabilidades e maiores possibilidades de circulação dentro da unidade. Podem receber tarefas na área externa da galeria, por exemplo, sem que sejam permanentemente acompanhadas por alguma agente penitenciária ou algemadas. As outras mulheres só podem se deslocar entre as instalações da unidade sob essa vigilância.

conseguimos reunir aproximadamente 15 mulheres, para as quais nos apresentamos e conversamos sobre o projeto de pesquisa. Falamos dos nossos objetivos e pedimos pela sua colaboração.

Algumas reações chamaram atenção. Uma delas questionou nosso interesse em desenvolver uma pesquisa com mulheres presas, para as quais a maior parte da sociedade olha com desdém. Outras manifestaram apoio ao trabalho justamente por esta razão, por entenderem serem poucas as pessoas que se interessam pelo que se passa com elas e pelo que pensam. Houve também expressões de desesperança. Mulheres que disseram que nada poderia ser feito para amenizar as condições de vida que encontrariam além da prisão; os efeitos dos estigmas que as marcavam, sobretudo no mundo do trabalho; que seriam para sempre *ex-presas*. Tudo isso foi dito naquele momento coletivo, na companhia da agente penitenciária. Aproveitamos a ocasião para convidar as presentes para uma primeira entrevista e apenas uma delas mostrou-se disposta a isso naquele momento.

Para a realização dessa entrevista a agente penitenciária deixou que eu ficasse a sós com a entrevistada, Bárbara, a mesma mulher que nos recebeu no portão da galeria feminina quando entramos e que depois nos auxiliou na reunião das mulheres. Ela mostrou-se muito amigável e disposta a contribuir nas próximas visitas, no sentido de conseguirmos a colaboração de mais mulheres. Sua impressão era a de que novas visitas e maior familiaridade das encarceradas com minha presença favoreceriam a confiança do grupo em nosso trabalho e que mais mulheres desejariam contribuir. E foi o que, de fato, aconteceu.

A análise daquela primeira entrevista nos permitiu avaliar a pertinência das situações que selecionamos para discussão com as mulheres e do modo como planejamos discuti-las. Percebemos a necessidade de algumas alterações no roteiro elaborado inicialmente: aspectos relacionados à formulação das perguntas, de maneira que se tornassem mais precisas em relação ao que se buscava, bem como a ordem de apresentação e discussão das situações significativas. A versão final do roteiro de entrevista está no APÊNDICE C¹³.

13 As entrevistas semiestruturadas, por sua natureza, pressupõem fluidez. O roteiro é um guia para a entrevistadora, para que se assegure que as(os) entrevistadas(os) se pronunciem sobre as mesmas situações, um fio condutor, mas há liberdade para moldar seu conteúdo ao longo de uma entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim como no curso de uma mesma entrevista os questionamentos podem ser modificados, entre a primeira entrevista e as seguintes algumas alterações foram feitas no nosso roteiro, para aprimorar a qualidade das entrevistas, sem

Alguns meses depois, no mês de outubro de 2018, duas novas visitas foram feitas. Nessas ocasiões não precisei ser acompanhada pela agente penitenciária, como na visita inicial. Quando chegava na unidade, ia até a sala das(os) agentes penitenciárias(os) encarregadas(os) da segurança interna e era acompanhada por alguma delas até a galeria feminina, onde permanecia com as mulheres presas durante algumas horas. As entrevistas eram realizadas na sala de aula, à qual já fizemos referência.

A decisão sobre a participação na pesquisa era das mulheres que estavam na unidade nos momentos das visitas. Quando chegava na galeria feminina conversava com as que estavam no pátio, convidava-as para participar e pedia para que me ajudassem a convidar outras mulheres. Nesses momentos, a colaboração daquelas que já haviam sido entrevistadas era fundamental. Elas ajudavam no convite às outras presas, comentando como havia sido as suas entrevistas, o tipo de perguntas que eram feitas. Tudo isso contribuía para um clima de confiança. Houve mulheres que destacaram o sentimento de satisfação pela oportunidade de conversar com alguém de fora, de sentirem-se ouvidas e, de certo modo, acolhidas. Outras que mencionavam a relevância de uma pesquisa que levasse para fora dali o que elas tinham a dizer¹⁴.

Ao todo, foram realizadas 10 entrevistas, registradas com um aparelho gravador de áudio. Elas totalizaram 12 horas e 6 minutos de gravação, que mais tarde foram transcritos integralmente e constituíram parte do *corpus* da pesquisa.

As mulheres foram informadas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e garantias em relação a sua participação na pesquisa, descritos em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Esse consentimento pode ser realizado de diferentes maneiras, como previsto na Resolução que normatiza aspectos éticos de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

comprometer o conteúdo da realizada inicialmente. A entrevista piloto também foi considerada nas análises.

14 "E, como eu falei antes da gravação, eu acho interessante pessoas que olham pra dentro desses assuntos [por exemplo, as violências de gênero]. Tipo, é interessante a vontade que você tem de abrir uma tese nessa questão. Que são poucas... Você foi pesquisar e você não achou muito. Por quê? Porque são poucas pessoas que olham pra dentro. Não somente dentro do sistema prisional, mas dentro das várias questões que foram colocadas aqui. Então, tipo, se as pessoas se conscientizasse mais pra olhar essas questões de perto eu acho que muitas pessoas poderiam ajudar várias pessoas que necessitam de ajuda. Acho que tem muitas pessoas que necessitam de ajuda mas falta, tipo, uma pessoa estender a mão". (Fala de Bárbara, durante uma das entrevistas da pesquisa, sobre sua percepção da relevância de discussões como as que propomos com nosso trabalho).

O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas. (BRASIL, 2016).

Parte das mulheres consentiu a realização das gravações e sua utilização na pesquisa por meio escrito, através da assinatura do TCLE. Uma delas, não alfabetizada, manifestou consentimento oralmente. O esclarecimento desta pesquisadora acerca de todos os aspectos apresentados no TCLE e o seu consentimento foram registrados em uma audiogravação.

Foi garantido a todas as mulheres o sigilo quanto às suas identidades através da utilização de nomes fictícios quando qualquer trecho das entrevistas fossem citados nas publicações derivadas da pesquisa. Algumas delas escolheram os nomes com os quais gostariam de ser citadas: Viúva, Preta, Laís, Atena, Ágata, Júlia, Sophia e Elisângela. Outras duas não escolheram nomes para si e as tomaremos por Joana e Bárbara.

2.2.3.3. *Um breve perfil das mulheres entrevistadas na unidade penal*

Embora tenhamos trabalhado com um grupo bastante reduzido para que se fizesse pertinente traçarmos um perfil estatístico e não tivéssemos assumido isso como objetivo, percebemos coincidências entre o grupo de mulheres entrevistadas e algumas características do conjunto da população prisional feminina nacional e/ou estadual. No Quadro 1 temos uma apresentação de algumas características das mulheres que entrevistamos.

Quadro 1 – Caracterização do grupo de mulheres presas entrevistadas

Nome fictício	Idade	Situação processual	Tipo penal	Raça	Filhas (os)	Educação	Trabalho¹⁵
Ágata	23	Provisória (havia 2 meses e meio)	Tráfico de drogas	Preta	1	Ensino Médio completo	Faxineira, garçoneite, vendedora, atendente.
Atena	27	Condenada (presa havia 8 meses)	Tráfico de drogas	Branca	2	Ensino Médio incompleto	Auxiliar de serviços gerais, secretária, balconista.

15 Elencamos algumas atividades nas quais as mulheres já trabalharam e citaram durante as entrevistas. No entanto, isso não esgota as suas experiências como trabalhadoras. Cumpre notar que nenhuma delas mencionou a atuação no comércio ilegal de drogas como trabalho.

Bárbara	25	Condenada (presa havia 4 anos)	Tráfico de drogas	Branca	1	Ensino Médio completo (concluído no presídio)	Secretária, babá.
Elisângela	41	Condenada (presa havia 12 anos)	Homicídio ¹⁶	Indígena	4	Não alfabetizada. Ensino Fundamental incompleto ¹⁷	Cozinheira, dona de um bar.
Joana	27	Provisória (havia 6 meses)	Tráfico de drogas	Branca	Não	Graduação em Direito incompleta (presa no último semestre do curso)	Auxiliar administrativa, monitoramento de câmeras de vigilância.
Júlia	31	Provisória (havia 1 mês)	Tráfico de drogas	Branca	5	Ensino Fundamental incompleto	Auxiliar de limpeza, revisora em fábrica de roupas, auxiliar de cozinha
Laís	53	Provisória (presa havia 20 dias)	Tráfico de drogas	Branca	1	Graduação em Letras incompleta	Comércio de produtos alimentícios
Preta	36	Condenada (presa havia 3 meses)	Furto	Parda	4	Ensino Fundamental incompleto	Caseira e frentista de posto de gasolina
Sophia	21	Condenada (presa havia 3 anos)	Tráfico de drogas	Branca	Não	Ensino Fundamental completo	Nunca trabalhou antes de ser presa (apenas um breve período do tráfico)
Viúva	55	Condenada ¹⁸ (presa havia 1 mês)	Homicídio	Branca	4	Graduação em Psicopedagogia e Especialização em Administração Escolar.	Administradora escolar, terapeuta

Fonte: a autora. * Não informado.

16 Rosângela nos descreveu o crime que resultou em sua prisão. Segundo ela, esteve envolvida no assassinato de um homem por um amigo seu. Embora aquilo tenha sido feito contra a sua vontade, estava presente no momento do assassinato e nas horas seguintes, quando o corpo foi escondido. Não ficaram nítidos os crimes que constam em sua sentença, se foi responsabilizada como cúmplice do assassinato, pela ocultação do cadáver, ou algum outro crime. Por isso, registramos apenas *homicídio*.

17 Rosângela, embora não houvesse concluído os estudos e não fosse alfabetizada, participava das atividades escolares na prisão há 12 anos. Segundo ela, seus problemas neurológicos dificultavam sua aprendizagem. Mesmo assim, frequentava as aulas e dizia gostar muito disso.

18 Viúva disse estar condenada já, mas ela também afirmou ter entrado com recurso da decisão judicial. A rigor, quando ainda cabe recurso a pessoa presa é considerada ainda “provisória”, sendo “condenada” apenas após esgotados todos os recursos. De todo modo, registramos o que ela nos informou na entrevista.

Metade delas tinha perfil etário jovem, com idades entre 21 e 27 anos. A outra metade possuía entre 31 e 58 anos. Isso se aproximava das características etárias da população prisional feminina brasileira no período, quando 50% era jovem (entre 18 a 29 anos). Porém, era um pouco superior à média catarinense (42%)¹⁹.

Em relação à condição processual, seis (60%) já haviam sido julgadas e condenadas em ao menos uma instância judicial e quatro (40%) estavam encarceradas provisoriamente, aguardando julgamento. No Brasil 45% da população prisional feminina era provisória e no estado de Santa Catarina esse índice era de 32%.

A maior parte, sete (70%), respondia por crimes relacionados ao tráfico de drogas. Duas (20%) delas cumpriam pena por homicídio e uma (10%) por furto. As estatísticas estaduais e nacionais para esses crimes eram as seguintes: 62% (em SC e no BR) para tráfico de drogas; 7% (SC) e 6% (BR) para homicídios; e 5% (SC) e 8% (BR) para furtos. Com divergências no que tange aos outros dois crimes, nosso grupo se aproximava das médias catarinense e nacional no âmbito do tráfico de drogas. Em todos os cenários era o tipo penal que mais levava mulheres ao cárcere.

No âmbito da identificação racial, seis (60%) se declararam brancas; duas (20%) pardas; uma (10%) preta; e uma (10%) indígena. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias considera pardas e pretas como pertencentes à categoria “negra”. Assim, nossas entrevistadas possuem um perfil racial bastante semelhante ao da população prisional do Estado, que possuía naquele período 62% de mulheres brancas e 38% de mulheres negras. A parcela indígena aparecia nas estimativas estatísticas com o índice de 0%. Este quadro é inverso ao da população prisional feminina total do país, no qual temos 62% de negras, 37% de brancas e 1% com outras identificações raciais (BRASIL, 2016).

Esses números podem sugerir que o estado de Santa Catarina destoa do restante do país em relação à identificação racial das encarceradas. Como

19 Os índices estatísticos citados se referem à população prisional total de acordo com o levantamento nacional do ano 2016, considerando: encarceradas sem condenação, sentenciadas em regime aberto, sentenciadas em regime semiaberto, sentenciadas em regime fechado, sentenciadas em regime aberto e custodiadas em medida de segurança (internação ou tratamento ambulatorial). Parte das mulheres que cumprem suas sentenças no regime aberto não estão reclusas em unidades prisionais, mas em domicílios. Isso acontece em cidades que não possuem instalações destinadas a esse tipo de regime (que constitui a maioria dos casos). Essas informações foram obtidas no relatório do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), realizado em 2016.

discutiremos ao longo do trabalho, há uma preferência estrutural do sistema penal por aprisionar pessoas negras. Mas quando comparamos a proporção de negras e negros presos com a sua proporção na população geral do Estado percebemos que a seletividade racial aqui se faz escandalosamente presente. De acordo com as informações do último Censo Demográfico, no ano de 2010, 50,6% da população brasileira declarava-se negra. Em Santa Catarina esse número era de 15,3%. Enquanto isso, a proporção de pessoas negras presas em Santa Catarina, considerando-se homens e mulheres, era de 42%, quase o triplo da sua proporção na população geral.

Em relação à maternidade, oito (80%) eram mães (três com apenas um(a) filho(a); uma com dois(duas) filhos(as); três com quatro filhos(as); e uma com cinco filhos(as). Seis tiveram seus primeiros filhos quando ainda eram adolescentes (antes dos 18 anos) e as demais a partir dos 19 anos. As informações sobre filhos foram contempladas apenas nos dois últimos levantamentos de informações penitenciárias realizados pelo Ministério da Justiça (em 2014 e 2016). Nos dois casos o número de unidades que dispunham dessas informações era muito reduzido (3,34% em 2014 e 7% em 2016). Isso compromete a comparação com nosso grupo de entrevistadas. De todo modo, cumpre notar que havia 74% de mulheres mães entre as 2.689 das quais se obteve informações relativas à maternidade no levantamento de 2016 (BRASIL, 2018), aproximando-se da proporção de mães entre nossas entrevistadas.

No que se refere à escolaridade, havia três mulheres (30%) com Ensino Fundamental incompleto; duas (20%) com Ensino Médio incompleto; uma (10%) com Ensino Médio completo; três (30%) com Ensino Superior incompleto (duas delas em Direito e uma em Letras); e uma (10%) com Ensino Superior completo (em Psicopedagogia). As estatísticas relativas à escolaridade da população prisional feminina em Santa Catarina e no Brasil eram as seguintes: 48% (SC) e 45% (BR) com Ensino Fundamental incompleto; 15% (SC) e 15% (BR) com Ensino Fundamental completo; 10% (SC) e 17% (BR) com Ensino Médio incompleto; 16% (SC) e 15% (BR) com Ensino Médio Completo; 3% (SC) e 2% (BR) com Superior incompleto; 1% (SC) e 1% (BR) com Superior completo. Entre nossas entrevistadas, houve uma quantidade de mulheres que já ingressaram na Educação Superior (ainda que sem concluí-la) relativamente superior às médias catarinense e nacional. Em um grupo de dez mulheres, quatro acessaram por algum período cursos de

Educação Superior, sendo que apenas uma conseguiu graduar-se. Significa que entre nossas entrevistadas tínhamos 30% de mulheres com formação superior incompleta e 10% com formação superior completa.

Ainda que a participação tenha sido voluntária e sem que impuséssemos critérios de seleção, o perfil das participantes se aproximou de certas tendências estatísticas da população prisional catarinense e/ou nacional: metade delas em uma faixa etária considerada jovem (até 29 anos); maioria com, pelo menos, um filho; maioria respondendo pelo crime de tráfico de drogas; maioria identificava-se racialmente como branca, na mesma proporção presente na população prisional catarinense (que é inversa à nacional, onde predominavam mulheres negras). Apenas em relação à escolaridade que nossas entrevistadas se diferenciavam significativamente da população prisional catarinense ou nacional pelo fato de haver uma proporção razoavelmente maior de entrevistadas que concluíram o Ensino Médio e ingressaram na Educação Superior.

2.2.4. A análise das entrevistas com as mulheres encarceradas

As gravações de áudio das entrevistas foram transcritas e analisadas a partir dos encaminhamentos metodológicos da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013). Nosso objetivo, ao realizar essa análise, foi apreender dimensões significativas de suas experiências como encarceradas e também da vida além da prisão, sofrimentos que se articulassem a contradições que podem ser superadas e abordadas pedagogicamente na educação em Ciências da Natureza. Nas próximas linhas, apresentaremos os procedimentos analíticos e teceremos considerações sobre a análise das entrevistas, sobre a redação dos metatextos e sobre o modo como falas significativas (SILVA, 2004) de nossas interlocutoras encarceradas orientaram o planejamento das entrevistas com docentes na etapa seguinte da pesquisa.

A análise textual discursiva é de uma metodologia de análise textual apresentada por Moraes e Galiazzi (2013) e que vem sendo utilizada em diversos trabalhos fundamentados na pedagogia de Freire, para a análise dos modos de pensar as pessoas envolvidas nos processos educativos ou com as quais se pretende desenvolvê-los (p. ex., MILLI; SOLINO; GEHLEN, 2018; TORRES *et al.*, 2008).

De acordo com Moraes e Galiazzi, a análise textual discursiva:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, forma-se “flashes” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 12-13).

Unitarização, categorização e comunicação são os procedimentos metodológicos que fomentam a emergência de novas compreensões sobre os fenômenos investigados, cuja profundidade e complexidade associam-se à rigorosidade com que a pesquisadora ou pesquisador mergulham no conjunto de textos analisados, bem como aos diálogos que estabelece com seus referenciais teóricos.

A unitarização é a fragmentação do *corpus* (conjunto de textos em análise) em recortes que trazem elementos relacionados aos objetivos da pesquisa. Tudo o que é interpretado como significativo é destacado em fragmentos, denominados unidades de significado. Nisso já é iniciado o processo de interpretação que levará à construção das categorias e dos textos analíticos, pois as decisões sobre quais trechos de um texto constituem uma unidade de significado relevante dentro dos objetivos da pesquisa já constitui um processo interpretativo.

Com o *corpus* fragmentado, inicia-se um segundo movimento, a categorização, quando as unidades de análise são reunidas de acordo com suas aproximações de sentido, constituindo as categorias de análise. Essas podem ser definidas *a priori* (a partir do referencial teórico da pesquisa), emergentes (derivando da análise) ou mistas (quando se trabalha com categorias *a priori* e emergentes). Aqui, nas entrevistas com encarceradas e nas realizadas com docentes, trabalhamos com categorias emergentes, construídas a partir dos significados apreendidos nos processos de unitarização e das nossas lentes teóricas.

O terceiro movimento da análise textual discursiva é a comunicação, na qual são construídos os textos analíticos (também chamados de *metatextos*) com as interpretações das(dos) pesquisadoras(es) sobre os fenômenos investigados.

Moraes e Galiazzi (2013) chamaram a atenção para a necessidade de que os metatextos incluam descrições densas sobre os fenômenos apreendidos na análise do *corpus*, ancorados na realidade empírica por meio da citação direta das unidades de significado. Em suas palavras: “os textos produzidos devem expressar mais do que a compreensão pessoal do pesquisador, ou seja, precisam descrever explicações e compreensões dos participantes, ainda que reconstruídas pelo pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.99).

A descrição é um esforço de apresentar os enunciados das(os) participantes da pesquisa de modo mais próximo dos seus significados explícitos. Mas a qualidade do trabalho analítico associa-se também à capacidade de ir além do conteúdo manifesto, na direção do que está latente. Não se trata de apenas identificar “o *que*” está dito (o que estaria mais próximo da análise de conteúdo tradicional), e sim interpretar “*porque*” se diz e os sentidos pragmáticos que possam ter dado origem ao texto, ou seja, “*para que?*” (nisso, se aproxima mais das análises de discurso).

Desde os pressupostos teóricos que fundamentam essa metodologia, assume-se que jamais se pode alcançar um significado definitivo e absoluto nos textos. As decisões acerca do que é um fragmento significativo no processo de unitarização, por exemplo, são balizadas pelas teorias que constituem o olhar da pesquisadora ou do pesquisador. Em outras palavras: “Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes a partir de suas teorias e pontos de vista” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.17). O que se busca é a voz de quem elaborou os textos, os significados implícitos, mas esses só podem ser desocultados pelo ponto de vista dos sujeitos que fazem a análise — que chegarão a novas e mais profundas interpretações, além do sentido explícito que os textos podem assumir. Ao longo do processo analítico, que começa na desconstrução do *corpus*, novos sentidos são construídos a partir daqueles textos iniciais — fomentados pelo conjunto de procedimentos analíticos apresentados por Moraes e Galiazzi (2013). Eles serão alguns dos sentidos possíveis, sem que se esgotem as possibilidades de leitura. Isso, no entanto, não significa que qualquer afirmação que se faça a partir de um determinado *corpus* seja igualmente válida.

Gonçalves (2020) dedicou-se a esse problema ao discutir as bases epistemológicas da análise textual discursiva. Argumentou que o reconhecimento de múltiplas leituras de um mesmo texto não implica em uma posição relativista ou

subjetivista²⁰ sobre a construção de conhecimentos, para as quais a validade de qualquer afirmação sobre a realidade está restrita a determinados contextos ou sujeitos. Essa não é a posição que fundamenta a metodologia. Moraes e Galiuzzi (2013) preocuparam-se em indicar procedimentos analíticos que colaboram para a validação das interpretações construídas pela(o) pesquisadora ou pesquisador. Perpassa todo o processo de unitarização, categorização e comunização a preocupação em conferir rigor formal à metodologia, de maneira que — mesmo reconhecendo que toda leitura é interpretação e, por isso, contém um certo grau de subjetividade — seja possível construir conhecimento sobre os fenômenos que se investiga.

Trabalhamos com análise textual discursiva nas duas etapas de entrevistas que constituíram a pesquisa. Com a análise daquelas realizadas com mulheres presas, emergiram sete categorias, assim nomeadas: “A droga é um inferno”; “As origens da destruição: determinismo químico e biológico na interpretação da compulsão por drogas”; “Remédios para uma realidade dolorosa”; “Efeitos das drogas: as compreensões a partir da experiência”; “Muito além da dor: prazer, cura, calma”; “Prosperidade e destruição”; “Tráfico: um crime fácil para mulheres frágeis?”; “Prosperidade e destruição”. Elas serão discutidas na quarta parte desta tese.

Na análise das entrevistas com as mulheres, apreendemos *falas significativas*, categoria apresentada por Silva (2004), que orientaram a construção do roteiro das entrevistas realizadas com docentes, na etapa seguinte da pesquisa. Tais falas representam:

[...] situações significativas conflitantes e conflituosas, freqüentes no contexto sociocultural local e passíveis de superação ao serem concebidas como situações-limites – temas geradores – que, conseqüentemente, supõem os respectivos temas reversos, contratemas, a partir de um olhar crítico dos educadores [...]. (SILVA, 2004, p. 202).

A busca por falas significativas foi uma estratégia desenvolvida em movimentos de reorientação curricular inspirados nas propostas de Paulo Freire, empreendidos em redes de ensino de diversas cidades do país ao longo das

20 Tratam-se de concepções sobre a possibilidade do conhecimento. De acordo com Hessen (2000), no subjetivismo a validade das afirmações sobre a realidade estão limitadas ao sujeito que conhece, sendo impossível assegurar a sua correspondência com a realidade. Já no relativismo, a validade do conhecimento está limitada ao contexto (p. ex., cultura, ambiente, “espírito da época). Em ambos os casos, considera-se impossível a universalização dos conhecimentos.

décadas de 1980 e 1990. Nos movimentos acompanhados por Silva (2004), a busca por essas falas constituía o segundo momento dos processos de reorientação curricular. Sobre tal busca, é pertinente uma citação feita pelo autor de um documento elaborado no âmbito do Movimento de Reorientação Curricular do Município de São Paulo, quando Paulo Freire foi Secretário de Educação, na qual indicou aspectos que caracterizam uma fala significativa:

a) da capacidade de interrelacionar dados, informações e principalmente visões e percepções de mundo, configurando individualmente ou em termos coletivos a realidade analisada; b) do fato de representarem e compreenderem contradições sociais da micro ou da macro organização social e de estarem implícitas ou explícitas na fala a partir da análise de seus múltiplos significados; c) da possibilidade de serem analisadas pelas diferentes disciplinas, permitindo a seleção de conhecimentos que viabilizem uma leitura crítica da realidade local e de mundo; d) da frequência em que aparecem e são abordadas pela comunidade ou, como contraponto, quando são enfaticamente negadas demonstrando recusas deliberadas e passionais; e) da pertinência e relevância para a comunidade escolar em especial. (SME - SP. Cad. de Form. 3: Temas Geradores e Construção do Programa, 1991; apud Silva, 2004, p. 202).

Ao mesmo tempo em que manifesta conhecimentos ou um modo de agir no mundo, uma fala significativa contém a possibilidade de ser contraposta a outras possibilidades de compreensão e ação. Expressa o nível de consciência de quem a enuncia — frente a elas, o desafio educativo é buscar por conhecimentos que possibilitem perceber as situações concretas às quais se referem como situações-limite e, com isso, perceba-se possibilidades de transformação da realidade.

Como já afirmamos, a análise das entrevistas com as mulheres evidenciou sofrimentos e compreensões que se articulavam a contradições que podem ser superadas e abordadas pedagogicamente na educação em Ciências da Natureza. Selecionamos uma fala significativa associada a cada uma das sete categorias que emergiram da análise como mediadoras de nossos diálogos com docentes que atuavam em prisões (ver APÊNDICE D).

2.2.5. Entrevistas com docentes que atuavam em unidades penais

Planejamos esta etapa face ao que encontramos nas anteriores. Mencionamos a centralidade das falas das mulheres presas para a estruturação dos diálogos com docentes, suas vozes seriam as nossas mediadoras. Elas também

influenciaram o modo como decidimos orientar a discussão com o grupo de docentes. Por isso, antes de falar sobre as entrevistas com docentes, será necessário voltarmos à preparação das que realizamos com as mulheres.

Quando planejávamos o início do trabalho de campo, já compreendíamos que a busca pelos níveis de consciência, contradições e situações-limites, é um movimento problematizador. Quando Freire (2013) escreveu sobre os diálogos nos círculos de investigação temática, destacou que:

No processo da descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo.

Desta forma, os participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes. (FREIRE, 2013, p. 157).

O processo de problematização é desenvolvido diante das próprias falas das(os) interlocutoras(es), não é algo que conseguimos prever como se dará. E isso nos representava um grande desafio. Não sabíamos as condições que encontraríamos no presídio, a receptividade ou resistência das(os) trabalhadoras(es) e das mulheres encarceradas, as possibilidades ou obstáculos para uma descodificação em grupo. Também nos preocupava a possibilidade de que os questionamentos se tornassem invasivos, por isso a decisão de não questioná-las sobre acontecimentos demasiadamente pessoais. Gostaríamos de apreender as suas visões de mundo, os níveis de consciência da realidade, os modos como as situações lhes tocavam, mas sem que isso exigisse que falassem sobre histórias pessoais. Por tais inquietações, preferimos trabalhar com entrevistas individuais e com um roteiro, que deixasse espaços para a discussão de aspectos não previstos, mas suficientemente estruturado para abarcar tudo aquilo que julgávamos relevante discutir.

Diferente do que previmos, não houve resistências das mulheres durante as entrevistas, pelo contrário. Contaram experiências de vida, tragédias pessoais, falaram sobre sofrimentos, saudades e também sonhos, esperanças. Algumas mulheres, ao discutirem as situações que lhes apresentamos, intensamente articuladas às suas experiências concretas, não puderam deixar de falar sobre suas

próprias vidas. Além disso, parte delas pareceu ter interpretado nossa presença como uma oportunidade para falar sobre si²¹.

A extensão do roteiro daquelas entrevistas, ao mesmo tempo em que nos auxiliou a alcançar uma grande variedade de questões, dificultou que algumas delas fossem exploradas em profundidade. Houve casos em que as mulheres pareciam querer se estender em suas considerações acerca de determinados aspectos, mas a necessidade de abarcar todo o roteiro impedia que nos aprofundássemos neles. Por isso, decidimos que faríamos as entrevistas com docentes de modo distinto, com menos questionamentos pré-definidos e uma problematização mais aberta.

Assim, no roteiro para as entrevistas com docentes (APÊNDICE D) incluímos um momento inicial para que falassem com maior liberdade sobre o que desejassem, buscando estabelecer uma relação de cumplicidade entre entrevistadora e entrevistada(o). Poderiam falar sobre como é trabalhar na prisão, como se sentiam em relação ao seu trabalho e às relações interpessoais, aspectos com os quais sentiam-se satisfeitas(os) e aqueles que desejariam que fossem transformados.

Depois desse primeiro momento, iniciávamos a discussão das 7 falas significativas com as quais trabalhamos. Para cada uma delas a pessoa entrevistada poderia fazer considerações livres, sobre o que lhe despertasse a atenção, se concordava ou não com o exposto na fala, se percebia algo daquilo durante suas interlocuções com as encarceradas. Também previmos, no roteiro, questionamentos sobre a presença, nas aulas que lecionavam, de aspectos presentes nas falas; sobre como lidavam pedagogicamente com eles; no caso de isso não acontecer, se consideravam a possibilidade de abordá-los e como isso poderia ser feito, bem como as eventuais dificuldades vislumbravam para essa abordagem.

As entrevistas foram realizadas com docentes que atuavam em diferentes unidades penais do Estado de Santa Catarina e que já haviam lecionado com mulheres presas. Nossa aproximação deu-se por caminhos informais, não foi intermediada por nenhuma instituição. Ao longo da pesquisa conhecemos

21 Sophia, uma de nossas entrevistadas, explicitou essa perspectiva positiva acerca da possibilidade de nos falar algo sobre si: "Igual as gurias falou 'tá, Sophia, tu vai lá fazer falar da tua vida para mulher se tu é tão fechada?'. [...] Tipo, é difícil vir alguém e querer saber de como é que é, entendeu? Aí eu falei 'Ah, achei legal a atitude dela, vou lá falar um pouco de mim para ela'. Mas eu sou bem fechadona [...]. E aqui dentro me fez ficar bem mais durona.". (Transcrição de trecho da entrevista com Sophia).

diversas(os) trabalhadoras(es) do sistema prisional catarinense, seja através de eventos científicos, cursos de formação continuada, contatos favorecidos por amigas(os), entre outros. Uma das oportunidades privilegiadas para essas interlocuções, foi a participação, durante o ano 2018, no curso de formação de educadores do sistema prisional desenvolvido no âmbito do projeto de extensão Novos Horizontes, na Universidade Estadual de Santa Catarina — apresentado em Kern *et al.* (2017). Foi assim que conseguimos contato com docentes que lecionavam nas áreas das Ciências da Natureza em unidades penais do estado, fizemos convites para a participação nesta pesquisa e conseguimos a colaboração de sete profissionais (ver Quadro 2).

As entrevistas foram realizadas entre setembro de 2019 e maio de 2020. A maioria presencialmente e apenas uma, já em meio à pandemia de COVID-19, por videochamada. Todas foram audiogravadas e posteriormente transcritas. As professoras e o professor que colaboraram conosco manifestaram o consentimento de sua participação por meio de um TCLE (APÊNDICE A), assim como as mulheres da etapa anterior.

Todo o grupo possuía experiência na docência com mulheres e homens encarceradas(os), porém, um professor e uma professora não estavam lecionando em prisões no momento das entrevistas. Parte do grupo já havia atuado em unidades penais de diferentes cidades, enriquecendo a diversidade de realidades a partir das quais o grupo construiu as perspectivas expressas nas entrevistas.

A seguir, temos uma breve apresentação do grupo:

Quadro 2 – Caracterização do grupo de docentes

Nome Fictício²²	Área(s) em que lecionava	Formação inicial	Pós-Graduação²³	Tempo de docência	Tempo de docência em prisões
Malu	Ciências (E.F.) Biologia (E.M.)	Ciências Biológicas	Gestão Ambiental e Ensino de Ciências	7 anos	5 anos
Inês	Biologia	Ciências Biológicas	Gestão Educacional e Educação Ambiental	18 anos	10 anos
Eduardo	Química e Ciências	Química	Educação de Jovens e Adultos	25 anos	8 anos ²⁴

22 No grupo havia profissionais que já lecionaram durante algum período em unidades penais localizadas nos municípios Florianópolis, São José, Palhoça, São Pedro de Alcântara, Tubarão, Tijucas (em Santa Catarina) e Porto Alegre (no Rio Grande do Sul). Esses municípios não eram, necessariamente, aqueles em que as(o) docentes lecionavam no momento das entrevistas. O mesmo vale para a relação das disciplinas ministradas.

23 Todos os cursos de pós-graduação mencionados pelo grupo foram em nível de Especialização.

Emelly	Ciências e Biologia	Ciências Biológicas	Sem pós-graduação	4 anos	3 anos
Maitê	Ciências, Biologia e Nivelamento	Ciências Biológicas	Gestão Educacional	20 anos	15 anos ²⁵
Lua	Biologia, Ciências e Física	Biologia	Sem pós-graduação	3 anos	1 ano
Alice	Matemática, Física, Ciências, Química	Ciências da Natureza com habilitação em Química	Educação de Jovens e Adultos	3 anos	3 anos

2.2.6. Análise das entrevistas com docentes que lecionam ou lecionaram com mulheres em prisões

As transcrições das entrevistas foram analisadas de acordo com os encaminhamentos metodológicos da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013), já apresentados anteriormente, tendo como objetivo investigar as possibilidades e obstáculos para a abordagem pedagógica daqueles desafios reconhecidos na análise da primeira etapa de entrevistas, no sentido de desenvolver uma educação libertadora nas prisões de mulheres. Dedicamos atenção às concepções de educação (seu alinhamento ou distanciamento a uma perspectiva libertadora); às leituras, por parte do grupo de docentes, das situações e das compreensões expressas nas falas significativas; aos modos como percebiam as condições de trabalho dentro das prisões.

As categorias que emergiram dessa análise foram assim intituladas: “A legitimação da cultura do silêncio sob o fantasma da ‘segurança’”; “A ressocialização como ‘horizonte impossível’ do trabalho docente”; “O mal das drogas: aproximações e distanciamentos entre os níveis de consciência de docentes e de encarceradas”; “Drogas nas aulas de Ciências da Natureza: a prevenção como objetivo educativo”; “Outras possibilidades vislumbradas: a problematização das relações de compulsão e dos estereótipos fatalistas”; “As necessidades das estudantes nas aulas de Ciências da Natureza”. Elas serão apresentadas na quinta parte desta tese.

24 Ao longo de aproximadamente 8 anos teve diferentes experiências de docência em unidades penais, a última havia sido 2 anos antes de nossa entrevista.

25 No momento da entrevista, Maitê não lecionava havia 2 anos.

3. APROXIMAÇÕES INICIAIS À REALIDADE DAS MULHERES ENCARCERADAS NO BRASIL

Um dos grandes desafios à libertação está na apreensão daquilo que oprime, aprisiona e desumaniza as mulheres e os homens, negando a nossa vocação ontológica de *ser mais* (FREIRE, 2013). Em nossas discussões sobre a educação na prisão, poderíamos optar por concentrar o estudo da realidade opressora sob os limites da própria instituição, buscando compreender o que nela poderia ser transformado. Essa tem sido a opção de muitas pessoas engajadas no enfrentamento das condições em que se encontram as carceragens de nosso país. Fazer com que operem dentro da legalidade, exigindo do poder público que cumpra com os seus deveres e garanta condições adequadas para a execução das penas, poderia reduzir muitos dos danos que causam às pessoas nelas encarceradas. Mas decidimos estruturar o nosso olhar para a realidade opressora a partir de três abordagens: condições de existência nas prisões brasileiras, características das pessoas que são presas entre seus muros e os processos que as criminalizam e encarceram.

Para cumprir com os propósitos deste trabalho, discutiremos conexões entre desigualdades punitivas e desigualdades no acesso a direitos sociais, bem como os papéis vinculados à educação nos espaços prisionais. Veremos que nas últimas décadas houve uma explosão na população prisional, sobretudo a feminina, que as prisões estão superlotadas e violam os direitos das(os) presas(os). Também veremos que essas são, em sua maioria, pessoas negras e pobres, que ao longo de suas vidas tiveram acesso precário (ou negado) aos direitos sociais (particularmente à educação e ao trabalho), que a maioria delas está presa sob acusação de envolvimento com o tráfico de drogas e que é comum terem experiências de consumo de drogas psicoativas. Tudo isso se articula de modo doloroso, sinalizando-nos desafios para uma educação libertadora.

Os referenciais teóricos dos quais nos aproximamos ao longo do trabalho, sobretudo no campo da Sociologia e da Criminologia, nos permitiram compreender que grande parte das situações que reconhecemos no levantamento não se tratavam de fatalidades incontornáveis, mas contradições gestadas na estrutura social desigual em que vivemos, desigualdade aprofundada violentamente na última metade de século em face a globalização do capitalismo neoliberal.

3.1. AS CONDIÇÕES EXISTENCIAIS NO INTERIOR DAS PRISÕES

O período que as mulheres e os homens passam sob custódia do Estado nas prisões brasileiras é regido pela Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 1984), que dispõe sobre as condições de cumprimento das sentenças, os direitos das(os) presas(os), as responsabilidades de cada órgão vinculado à execução penal, as características estruturais das unidades penais, entre outros aspectos. O que se passa no interior das prisões também está submetido às normas estabelecidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos Tratados internacionais de Direitos Humanos (p. ex. ONU, 1948; 1955) e em uma variedade de outros dispositivos normativos que asseguram formalmente direitos às pessoas custodiadas e que regulam o exercício do poder punitivo pelo Estado.

A LEP (BRASIL, 1984) atribui ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, a responsabilidade por executar a política penitenciária nacional, o que inclui garantir a aplicação das leis penais, bem como fiscalizar os estabelecimentos penais e os serviços prestados às pessoas encarceradas. O DEPEN é quem realiza o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), um instrumento fundamental para que tenhamos um panorama nacional das condições das prisões e do perfil da população prisional.

O INFOPEN é feito a partir de formulários preenchidos por responsáveis pelas unidades penais de todo o país, nos quais são solicitadas informações diversas, relativas à quantidade de pessoas presas, gênero, raça, escolaridade, filhas(os), atividades de trabalho e/ou estudo, condição processual, tipo de regime, acesso a direitos, entre outras. Há grandes limites na coleta de dados e as estatísticas que resultam do levantamento não dão conta da totalidade da população prisional. As informações solicitadas nos formulários não são de preenchimento obrigatório e, muitas vezes, as unidades penais não dispõem de todas as informações. Por exemplo, o levantamento de 2016 incluiu uma questão sobre a quantidade de filhas(os) das pessoas presas, mas uma pequena parcela das unidades possuía esta informação. Com isso, obteve-se dados relativos a apenas 9% da população prisional. Tais lacunas no levantamento realizado pelo principal órgão responsável pela execução penal no país constituem uma das muitas expressões da negligência do Estado em relação às pessoas sob sua custódia nas prisões.

Apesar das limitações, o INFOPEN é a fonte de informações quantitativas mais abrangente da qual dispomos no momento. E quando o relatório é confrontado com a legislação percebemos um cenário repleto de irregularidades, a começar pela escandalosa relação entre número de encarceradas(os) e número de vagas. Em junho de 2016 o levantamento registrou uma população prisional de 726.712 pessoas ao mesmo tempo em que havia 368.049 vagas^{26 27}. Isso significava uma lotação de 197,8%.

Havia quase o dobro de pessoas encarceradas para o número de vagas no existentes. Apenas 22% das unidades estavam com a lotação inferior a 100%. Mas os números eram ainda mais alarmantes quando consideramos as taxas regionais. Havia superlotação em todos os estados, mas a taxa de ocupação chegava a escandalosos 484% no Amazonas (BRASIL, 2017) — isso significa que em algumas unidades poderia haver mais do que 5 pessoas em espaços planejados para apenas uma.

Os dados anteriores são relativos ao conjunto da população encarcerada. Nas instalações destinadas a mulheres a taxa de ocupação nacional era de 156,7%, mas as condições também variavam entre as unidades penais. Apenas 37% das exclusivamente femininas estavam com lotação igual ou inferior ao número de vagas disponíveis. Nas unidades mistas (que custodiam homens e mulheres, mas separados uns dos outros) a situação era mais crítica: apenas 16% estavam dentro dos limites de lotação. No Rio Grande do Norte, com os números mais alarmantes, a taxa de ocupação das unidades mistas chegava a 700% (BRASIL, 2018).

As pessoas presas estão sob custódia do Estado, que deve lhes assegurar seus direitos e proteger suas vidas, mas que não cumpre sequer as exigências relativas ao espaço físico mínimo para mantê-las encarceradas. Mas a vida das mulheres e dos homens exige muito além disso. E quando avançamos em outras questões, o cenário torna-se cada vez mais estarrecedor. Tortura, instalações imundas, úmidas e obscuras, disseminação de doenças infectocontagiosas e todo tipo de violações a direitos. Exploraremos parte delas nas próximas seções.

26 No momento em que realizávamos nossas aproximações iniciais com a realidade das mulheres encarceradas e construíamos a discussão apresentada nesta parte do texto, o INFOPEN mais recente era o que retratava o sistema prisional brasileiro no dia 30 de junho de 2016, disponível em dois relatórios publicados nos anos 2017 e 2018 (BRASIL, 2017; 2018).

27 Em junho de 2016, participaram do levantamento 1422 unidades penais. Elas ainda não representavam a totalidade dos cárceres brasileiros, pois naquele momento o INFOPEN possuía uma relação de 1460 unidades em funcionamento no país e as(os) responsáveis por parte delas não preencheram os formulários em tempo hábil.

3.1.1. A (des)atenção do sistema penal às “necessidades femininas”

A LEP (BRASIL, 1984) estabeleceu encaminhamentos em relação à organização interna das unidades penais, entre eles o de que as mulheres deveriam ser encarceradas em estabelecimentos exclusivos e “adequados às suas necessidades”, mas o texto não trouxe muitos indicativos acerca do que seriam essas necessidades femininas, embora essa seja uma questão fundamental em uma instituição concebida por homens para encarcerar homens. De todo modo, foi apenas a partir dessa lei que passou a haver a previsão legal de que o gênero seja considerado na organização das prisões brasileiras.

De acordo com Borges (2018), após a promulgação da LEP as ações mais expressivas no sentido de adequar o sistema penal às mulheres foram no sentido da separação física, sem transformações estruturais que atendessem às especificidades de gênero. Pelo contrário, a autora sinaliza um processo de aproximação entre as punições masculinas e femininas:

Ocorre que a igualdade prisional significou igualdade de repressão e agravamento de punição pela dupla e tripla condição de opressão da maioria esmagadora das mulheres que compõem o sistema prisional. As mulheres têm necessidades diferenciadas e esse uso de respeito a um tratamento igual intensifica o contexto de violência que estas mulheres passam no contínuo desrespeito aos direitos humanos nas unidades prisionais. Um exemplo é a falta de absorventes e insalubres, como o uso do miolo de pão em seus ciclos menstruais. Outro exemplo é o uso de papel higiênico quando é sabido que mulheres utilizam mais o sanitário para urinar do que homens, obrigando-as a situações aviltantes de utilização de pedaços de jornais sujos e velhos para a sua higiene íntima. (BORGES, 2018, p. 95-96).

No texto da LEP a maior parte das poucas considerações acerca do que seriam necessidades femininas referem-se a questões que se associam à maternidade. Prevê que todo estabelecimento destinado a mulheres deveria contar com instalações específicas para as gestantes e parturientes; acompanhamento médico “principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido”; berçários para que as mães pudessem cuidar e amamentar seus filhos até, no mínimo, 6 meses de idade; creches para crianças maiores de seis meses e menores que sete anos que precisem manter-se na prisão com suas mães; requisitos especiais para progressão de regime de mulheres gestantes ou responsáveis por

crianças ou por pessoas com deficiência. As únicas determinações que não se associam diretamente à condição de mãe são as de que possuem direito a “ensino profissional adequado à sua condição” e de que as trabalhadoras que atuam nos estabelecimentos femininos deveriam ser exclusivamente do sexo feminino, com exceção do pessoal técnico especializado (BRASIL, 1984). Tudo isso explicita uma determinada concepção de mulher e de necessidade feminina que tem a maternidade como dimensão fundamental.

Mas tampouco as necessidades previstas na LEP são cumpridas. Entre as unidades prisionais exclusivamente femininas ou mistas 16% possuíam celas ou dormitórios específicos para gestantes no levantamento INFOPEN de 2016. Naquele mesmo período, 50% das gestantes estavam presas em unidades sem tais espaços. As instalações destinadas a bebês, crianças e suas mães também eram reduzidas. Apenas 14% das unidades femininas ou mistas declararam possuir espaços específicos a bebês e suas mães e 3% declararam possuir creches. Em relação ao gênero das(os) profissionais que atuavam nessas unidades, 37% daquelas(es) encarregadas(os) diretamente pela custódia eram mulheres (6.302 em um total de 16.961) (BRASIL, 2018) — embora a LEP determine que deveriam ser exclusivamente trabalhadoras mulheres (BRASIL, 1984).

Se as poucas disposições da LEP para as mulheres se reduzem a questões relacionadas à maternidade, algo parecido acontece nos meios de comunicação de massa. Quando situações envolvendo encarceradas chegam ao grande público e geram alguma comoção, geralmente, estão associadas à condição de mulher mãe. Em 2015, por exemplo, teve grande repercussão o caso de uma mulher que foi isolada em uma cela de castigo aos nove meses de gravidez. Todo o trabalho de parto aconteceu no isolamento. Ela só recebeu algum tipo de atendimento quando já tinha o bebê entre os braços. As pessoas responsáveis pela administração da unidade atribuíram o isolamento ao estado psiquiátrico daquela mulher e a uma suposta crise de abstinência por crack. Nos dias seguintes, ela retornou para o mesmo presídio, isolada mais uma vez em uma cela solitária, e seu bebê foi encaminhado a um abrigo (VIEIRA, 2015).

Em um mesmo episódio, diversas situações presentes nas vidas de grande parte das mulheres encarceradas se emaranham: a gravidez em momento de vulnerabilidade; o uso problemático de uma droga psicoativa e a ausência de assistência na suspensão do consumo; a saúde mental deteriorada sem acesso a

cuidados terapêuticos adequados; a ausência do pai ou outros familiares para acolherem e se responsabilizarem pelo bebê. Todos esses problemas foram enfrentados mediante o isolamento da mulher, negando-lhes seus direitos e colocando em risco a sua saúde e a do bebê.

Violências na maternidade atrás das grades são mais comuns do que se fazem perceber esses casos que ocasionalmente ganham notoriedade. Em um estudo sobre as condições de atenção à gestação e ao trabalho de parto de mulheres encarceradas em capitais e regiões metropolitanas de todos os estados brasileiros entre os anos 2012 e 2014, realizado por Leal *et al.* (2016), mais de um terço das participantes foram algemadas em algum momento durante o trabalho de parto — entre essas, 8% pariram algemadas e 15% relataram ter sofrido algum tipo de violência durante o atendimento hospitalar. Além disso, o grupo de pesquisa encontrou precariedades na atenção pré-natal recebida pelas mulheres.

O relato desta mulher entrevistada por Almeida (2013b), sobre o modo violento como se deu o parto de uma de suas filhas, é um exemplo de como esses números se traduzem em situações concretas de sofrimento:

[...] a mulher me algemou, eu passando muito mal, eu já tava gelada, ela me algemou, me botou atrás, não me levou na frente, e ao invés de me levar direto, foi num outro presídio por aqui perto, porque eu não conheço, pra pegar um preso que estava passando mal. eu falando: moço, eu não aguento mais não, moço eu estou passando muito mal mesmo. Aí ele: ah, espera, espera! (...) aí quando ele entrou em outro presídio comecei a bater, bater, bater, por que ela (a filha) já estava coroando. aí eu algemada, com a algema pra frente, tirei a bermuda e comecei a bater - “moço abre aqui moço”. aí ele abriu e eu falei: “moço a minha filha está coroando, pelo amor de Deus, me tira daqui”. Ele pegou e falou assim: - não... Bateu e me deixou trancada lá dentro. Eu tive ela trancada. (ALMEIDA, 2013, p.104).

Algemar a mulher em trabalho de parto era algo regular até recentemente, mais uma manifestação de um sistema penal pensado por homens e para prender homens. Foi preciso que uma Lei fosse criada, em 2017, para proibir o uso de algemas durante o trabalho de parto e nos momentos seguintes ao nascimento do bebê (BRASIL, 2017). Mas isso não significa que tais práticas tenham deixado de existir, pois falamos de um sistema repleto de ilegalidades. Também não podemos considerar que o combate ao atendimento hostil e violento por parte de agentes penitenciários(os) dependa apenas da existência ou ausência de normas. O modo como aquela mulher foi tratada esteve vinculado a determinado modo de concebê-la

por parte do homem que lhe negou atenção enquanto paria algemada dentro do automóvel. A transformação das condições de encarceramento dependem também de transformações no modo como as pessoas que trabalham e que vivem nas prisões compreendem umas às outras — sem esquecermos das condições materiais para que isso aconteça (tais como formação das(os) trabalhadoras(es), estrutura física, disponibilidade de recursos materiais e humanos, participação de outras instituições e atores sociais externos ao sistema penal na supervisão e controle do cotidiano das condições de execução das penas, entre outras).

Outro momento de visibilidade das mulheres encarceradas no Brasil foi no início de 2018, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu um *habeas corpus* coletivo que determinava a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar para todas as gestantes e mães de crianças até 12 anos de idade sob sua responsabilidade²⁸.

Porém, dados relativos a fevereiro e outubro de 2018 mostraram que a prisão domiciliar foi concedida a apenas 426 mulheres entre as 10.693 que seriam elegíveis a esse regime naquele período de acordo com o previsto no *habeas corpus* (ITTC, 2019). Em uma análise dos argumentos utilizados por magistrados que negaram a prisão domiciliar, o Instituto Terra Trabalho e Cidadania (ITTC) reconheceu que se baseavam, sobretudo, em julgamentos morais acerca da capacidade das mulheres em cuidar de seus filhos. Consideravam, por exemplo, incompatível o exercício da maternidade com o consumo ou o tráfico de drogas. Assim, aparecia com frequência nas sentenças que negavam os pedidos que mulheres envolvidas nessas atividades não seriam imprescindíveis aos seus filhos:

O uso de drogas, o fato de a mulher dividir os cuidados de filhos e filhas com outros, ou a própria suposição do cometimento do crime, também são considerados demonstrativos de que o exercício da maternidade seria displicente, inadequado, ou até mesmo que se trata de “mero vínculo biológico”. (ITTC, 2019, p.17).

Em uma reportagem para o jornal El País, Alessi (2018) analisou despachos de juízes que não autorizaram a liberação de algumas mulheres e suas conclusões foram semelhantes às do ITTC. Entre as justificativas, o jornalista encontrou a

²⁸ A notícia sobre o *habeas corpus*, bem como o documento completo, podem ser acessados no site do STF através do endereço <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=370152>. Acesso em 29 dez. 2018.

crença de que para os filhos seria melhor estar sem suas mães e que a manutenção da prisão preventiva seria melhor para as mães, seus filhos e para a sociedade:

Pessoas ouvidas afirmaram que a acusada não trabalha, usando o dinheiro que recebe do Bolsa-Família para se sustentar. [...] fazia programas sexuais e aceitou armazenar drogas. [...] sob os parcos cuidados da mãe, [a criança] estava exposta aos perigos inerentes ao convívio bem próximo com a criminalidade, de modo que considero que a figura materna é dispensável ao seu bem-estar. (Trecho de despacho citado na reportagem de ALESSI, 2018).

Um juiz, entrevistado na mesma reportagem, disse ao jornalista que “Evidentemente que não é uma decisão benéfica [o *habeas corpus*] nem para sociedade, nem para a mulher que está nesta situação e nem para criança”. E, mais adiante, concluiu afirmando que assim “como o crime organizado recruta menores de idade para cometer crimes cientes de que eles não cumprirão penas longas, o mesmo já está ocorrendo com mães de crianças pequenas”. Essa resistência em fazer cumprir o *habeas corpus* concedido pelo STF explicita a influência de concepções morais nas decisões judiciais e na manutenção das taxas de encarceramento feminino. O ITTC também chamou a atenção para o fato de que o crime de tráfico de drogas é repreendido mais severamente que outros, pois a maior parte das mulheres que chega às audiências de custódia são acusadas de crimes patrimoniais (roubo e furto). Porém, são as acusadas de tráfico de drogas que constituem a maior parcela das que são encarceradas provisoriamente depois dessas audiências (ITTC, 2019).

Seja nas obras de literatura, no cinema ou nos estudos sobre prisões, a condição de mãe das mulheres encarceradas é bastante explorada, inclusive naqueles estudos desenvolvidos no âmbito da Educação. As consequências do encarceramento da mãe na vida dos filhos; a relação entre ser mãe e o envolvimento em atividades ilícitas; a contribuição da maternidade na adolescência para a evasão escolar nesta faixa etária; e o sofrimento psíquico das mães separadas de seus filhos, são alguns dos temas privilegiados²⁹.

29 A mesma preocupação não tem sido manifestada pelo poder público. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias só passou a incluir questões sobre filhos de mulheres e homens encarceradas(os) a partir de 2014. Na ocasião, apenas uma pequena parcela das unidades penais dispunham dessa informação, resultando em dados sem relevância estatística e que nem chegaram a ser apresentados no documento (BRASIL, 2014). Em 2016 obteve-se dados referentes a 7% da população prisional feminina, o que ainda é pouco mas trouxe aportes relevantes: 74% das mulheres da amostra possuíam filhos (26% sem filhos; 18% com 1 filho; 20% com 2; 17% com 3; 8% com 4; 5% com 5 e 7% com 6 filhos ou mais) (BRASIL, 2018). A carência

Quando se fala sobre a dor das mulheres presas, a maternidade está no centro de grande parte das discussões. Fala-se no sofrimento pela separação das(os) filhas(os) (particularmente dolorosa entre aquelas que tiveram suas(seus) filhas(os) no cárcere e delas(es) foram separadas quando ainda tinham poucos meses de vida); na ansiedade por notícias das crianças; na preocupação com o seu sustento e educação; na saudade (CUNHA, 2010; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016). Essas questões são vinculadas, em alguns trabalhos, ao intenso consumo de psicofármacos de uso controlado e também à maior incidência de transtornos mentais na população prisional feminina do que na população geral (p. ex., CANAZARO; ARGIMON, 2010; QUITETE *et al.*, 2012).

Há estudos em Educação dedicados especificamente às(os) filhas(os) dessas mulheres que indicam danos significativos do encarceramento das mães ao desenvolvimento e formação educacional das crianças, sobretudo porque soma-se a vulnerabilidades às quais já estavam submetidas(os) em razão de sua posição social e econômica (MATTOS; ALMEIDA; CASTRO, 2013; STELLA, 2005; 2009; BRUSCATO; RANGEL, 2015).

A maternidade está associada a problemas desde muito antes da prisão. Por exemplo, estudos sobre histórias de escolarização de mulheres presas, não raro, encontram relações entre a gravidez e o afastamento da escola na adolescência (ALMEIDA, 2013b; LUCENA, IRELAND, 2013; SOUZA, NONATO, BICALHO, 2017). As relações entre uma e outra coisa podem ser muito diversas, não é a gravidez em si que fatalmente direciona as adolescentes para fora da escola. Ausência de uma rede de apoio (familiares, instituição de saúde, escola, amigos), vulnerabilidade econômica da família materna e paterna, a natureza da relação com o pai da(o) bebê, o suporte da escola para a continuidade dos estudos e o consumo de drogas são alguns dos condicionantes que podem tornar a maternidade na adolescência mais ou menos problemática — sendo uma das implicações a saída da escola.

Em muitos casos as jovens mães e suas(seus) filhas(os) contam com a parceria do pai do bebê, o auxílio de familiares, moradia adequada às suas necessidades, condições financeiras suficientes às novas despesas. Mas, em muitos outros casos, a jovem é forçada a sair da escola e passa a dedicar sua vida a atividades domésticas, cuidados com a criança e companheiro (quando presente) e

de dados é mais um indicativo da desatenção do poder público às famílias dessas pessoas e às consequências do encarceramento de suas(seus) entes.

também à provisão financeira da família. São inseridas no mercado de trabalho em posições pouco valorizadas. Sem possibilidades de progredir nos estudos e de investir esforços em sua formação profissional, essas mulheres mantêm-se nessas posições (p. ex., faxineiras, atendentes, secretárias, recepcionistas, babás e cozinheiras — que, além de mal remuneradas, oferecem reduzidas possibilidades de mobilidade social e profissionalização).

A condição de mãe em contextos de vulnerabilidade social e econômica, muitas vezes agravada pelo abandono do pai da criança, também pode tornar a participação em atividades ilícitas uma alternativa de sobrevivência econômica. Muitas mulheres associam-se ao tráfico de drogas em serviços de secretaria, estocagem, transporte ou venda. Ocupam, geralmente, posições subalternas nas relações de poder nos mercados ilegais. Algumas mulheres alcançam papéis mais destacados, mas esses casos ainda são a minoria, em um universo construído e dominado por homens³⁰ (ATHAYDE; BILL, 2007; QUEIROZ, 2015; VARELLA, 2017).

A condição de mãe, que em si não é problemática, vincula-se a outras condições que implicam em situações como: deixar de frequentar a escola; ingressar precocemente no mercado de trabalho em posições pouco valorizadas e com pouca possibilidade de mobilidade profissional e social; encontrar no tráfico de drogas uma alternativa de sustento da família; ser encarcerada; e padecer psiquicamente. Todas essas implicações não são inerentes ao fato de se ter filhas(os). São condicionadas pelo gênero (“ser mãe” não tem as mesmas implicações que “ser pai” na estrutura social patriarcal em que vivemos), às condições familiares, econômicas e sociais, ao apoio que a escola e outras instituições sociais ofereceram ou negaram.

Raramente um texto sobre mulheres presas deixa de mencionar sua relação com as(os) filhas(os), ainda que não seja esse o seu tema central. A saudade e a preocupação com a educação e sustento das crianças parecem ser grandes questões para essas mulheres. De outra parte, naqueles textos que tratam de homens presos, a paternidade raramente é mencionada como problema. Em nossas revisões não encontramos estudos que se dedicam à paternidade. A esse silêncio se deve, em parte, o peso da condição de mãe sobre as mulheres. A responsabilidade pelos filhos é atribuída fundamentalmente a elas, bem como o

³⁰ Algumas mulheres chegam a ocupar postos de chefia de bocas em função do encarceramento de seus companheiros. Antes dependentes financeiramente desses homens, passam a administrar seus negócios e, por vezes, tornam-se ainda mais promissoras que seus antecessores. Mas também há aquelas que conquistam tais posições de modo independente.

amor, o afeto, o cuidado com a educação, o asseio. Tudo isso são atribuições construídas como femininas.

A ausência paterna, muito mais corriqueira que a materna, faz com que o peso da responsabilidade seja mais intenso às mulheres que aos homens. O silêncio das(os) pesquisadoras(es) e escritoras(es) que retratam o universo prisional sobre a paternidade é uma expressão da compreensão geral de que a responsabilidade da mulher pelos filhos é maior que a do homem e da naturalização do abandono paterno. Assim, se a condição de mãe aparece mais nos discursos sobre e das mulheres, não significa que “ser pai” não seja uma situação significativa também para os homens³¹.

3.1.2. Solidão feminina e sofrimento psíquico

O cárcere, para qualquer ser humano, significa privações e sofrimento. Ainda que opere dentro da legalidade, que a pessoa encarcerada seja assistida em seus direitos, que a instituição tenha estrutura física adequada às disposições legais, tudo isso ainda não resolveria o fato de que a “pena” é, por definição, um flagelo. Quando a literatura remete às dores sentidas por homens, o mais comum é que trate das violações de direitos, da violência física, da cultura construída entre os muros nas relações entre os presos e entre eles e os agentes penitenciários, da precariedade e insalubridade das instalações, das dinâmicas das facções — que podem significar proteção, em alguns casos, ou ameaça, em outros. Mas quando se fala em mulheres a violência e a dor são reveladas sob outras tintas. A solidão nos parece um dos núcleos de contradições da realidade existencial dessas mulheres:

De todos os tormentos do cárcere, o abandono é o que mais aflige as detentas. Cumprem suas penas esquecidas pelos familiares, amigos, namorados e até pelos filhos. A sociedade é capaz de encarar com alguma complacência a prisão de um parente homem, mas a da mulher envergonha a família inteira.

Enquanto estiver preso, o homem contará com a visita de uma mulher, seja a mãe, esposa, namorada, prima ou a vizinha, esteja ele em um presídio de São Paulo ou a centenas de quilômetros. A mulher é esquecida. (VARELLA, 2017, p. 38).

31 As questões que discutimos nesta seção indicam que a “condição de mãe” está no centro de problemas que impõem sofrimento às mulheres presas. Nas próximas páginas, trataremos de outros, que de alguma forma também se articulam à condição de mãe. Foi por essas razões que optamos por tomar a maternidade das mulheres presas como uma das situações mediadoras de nossas entrevistas, conforme apresentamos sumariamente na seção “*A preparação das situações mediadoras dos diálogos com mulheres encarceradas*”, segunda parte deste texto.

As mulheres, cujas vidas são condicionadas por uma concepção patriarcal que as identifica com o cuidado, contraditoriamente, tem a solidão como traço distintivo de suas passagens pela prisão — ao mesmo tempo em que também sofrem pela responsabilidade que sentem em relação a quem ficou do lado de fora, suas filhas e filhos.

A angústia e a tristeza causadas pela saudade e preocupação com as crianças é indicada, por exemplo, em diversos estudos no campo da Educação, quando tratam de dificuldades encontradas nos processos educativos com mulheres presas (p. ex., CUNHA, 2010, 2011; GRACIANO, 2005; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016). Em tal estado, carecem de disposição psíquica e intelectual para participar de atividades escolares. Parte desse sofrimento, por força das normas jurídicas, não precisaria acontecer. Já dissemos sobre a resistência do Judiciário em fazer cumprir o *habeas corpus* que estabeleceu que mulheres mães, gestantes e todas aquelas com crianças sob sua responsabilidade não poderiam ficar encarceradas enquanto aguardam suas sentenças. Também há encaminhamentos jurídicos para a flexibilização das penas a fim de proteger os direitos das crianças em uma realidade onde a responsabilidade pelas(os) filhas(os) é predominantemente das mulheres. As dificuldades para que tudo isso seja efetivado são indissociáveis das concepções de gênero dominantes:

Apesar da representação numericamente inferior de mulheres no sistema prisional e de uma localização historicamente marginal nos sistemas punitivos, observamos que, sobre as mulheres que ousam cometer práticas tipificadas como criminosas, recai uma dupla punição: as sanções penais previstas nas leis e nos códigos, mas, também, os imperativos das normativas de gênero, com as suas definições e prescrições do que é — ou deveria ser — a Mulher. (CARVALHO; MAYORGA, 2017, p. 102).

Nossa cultura construiu o papel social da mulher em oposição ao do homem e naturalizou esses papéis. Concebe-se que seja natural do homem a força, a postura ativa, a impulsividade sexual, a agressividade. A mulher é identificada com a amabilidade, a cordialidade, a resignação diante das opressões e violências, a vocação para o cuidado (SAFFIOTI, 1987). O crime é, para a mulher, uma conduta ainda mais desviante do que para o homem, pois vai ao encontro a todas as expectativas sobre o comportamento feminino. E a naturalização dessas expectativas faz com que se esqueça o que de fato são: construções sociais

produzidas em uma realidade histórica. Assim, a mulher criminosa torna-se uma anomalia.

Ao julgamento moral do qual são vítimas em suas próprias famílias, somam-se as dificuldades que as gestões das unidades penais impõem à visitação. A LEP determina que é direito de toda pessoa presa receber visitas de cônjuges, companheiras(os), parentes e amigas(os) (BRASIL, 1984). As unidades penais deveriam garantir condições para que as visitas aconteçam, o que inclui a existência de espaços adequados. Também é direito da pessoa presa receber visitas íntimas, de cônjuge ou outra(o) parceira(o), em ambiente reservado (CNPCC, 1999). No entanto, no INFOPEN 2016, 49% das unidades penais exclusivamente femininas e 33% das mistas declararam haver espaços destinados à visitação (distintos do pátio para banho de sol ou das celas). Em relação às visitas íntimas, 41% das unidades penais exclusivamente femininas e 34% das mistas declararam possuir espaços específicos.

Outro fenômeno que nos chama atenção: há critérios bastante restritivos para as visitas que uma pessoa presa pode receber. Isso não está em nenhuma norma jurídica, mas é extremamente frequente nas regras internas das unidades. Queiroz (2015), por exemplo, retratou unidades em que só eram autorizadas visitas de parentes de primeiro grau ou cônjuges registrados em cartório. Regras semelhantes nos relataram trabalhadoras(es) com quem conversamos ao longo da pesquisa. Ou seja, em muitas prisões não é possível receber visitas de amigas(os), namoradas(os), parentes distantes ou outros afetos.

Mesmo para as pessoas que são autorizadas a realizar visitas, há constrangimentos: a necessidade de se submeter à degradante revista vexatória (violenta para qualquer ser humano e que, para homens, afetam a própria masculinidade e as noções predominantes sobre o que é ser homem); o tratamento hostil que recebem por parte de agentes penitenciárias(os), não muito distante do reservado às encarceradas; a incompatibilidade dos horários das visitas com outros compromissos; as dificuldades de deslocamento até a unidade penal, muitas vezes localizadas em regiões afastadas dos centros urbanos. Esses obstáculos não são muito diferentes dos que existem para a visitação nas unidades masculinas, mas atrelados às questões de gênero já levantadas, aprofundam o isolamento das mulheres nas prisões.

Abandono, solidão, angustia, preocupação com as(os) filhas(os), saudade, tudo isso constitui o panorama emocional que encontramos nos registros sobre as prisões femininas. O isolamento forçado de seus afetos, sua comunidade e todos os seus vínculos sempre implica em sofrimento. Quando essas instituições operam fora da legalidade, como em nosso país, temos novas fontes de sofrimento. Mas para as mulheres tudo isso é intensificado pelo julgamento moral de que são vítimas, fruto de uma concepção de mulher que já as vitimaram de inúmeras outras maneiras ao longo de suas vidas.

3.1.3. Drogas psicoativas prescritas: o controle sobre o corpo e os humores femininos

A assistência à saúde nas prisões é rudimentar, há carência de profissionais, de espaços e recursos materiais para os atendimentos e para as abordagens terapêuticas. Mesmo assim há um intensivo consumo de psicofármacos, algo ainda mais corriqueiro nas unidades femininas que nas masculinas (ALMEIDA, 2013b; BUCKERIDGUE, 2011; QUEIROZ, 2015; MALLART, 2019). A realidade na prisão é dolorosa e isso pode acionar transtornos mentais ou agravar os que já existiam antes do cárcere, o que acaba justificando a prescrição médica de soluções medicamentosas. No entanto, a intensa circulação desses medicamentos e a facilidade com que são obtidos em um contexto em que a assistência à saúde é estruturalmente precária indicam que não se trata apenas de uma resposta a patologias psíquicas, mas uma estratégia de controle institucional sobre as pessoas encarceradas (ALMEIDA, 2013b; QUEIROZ, 2015; MALLART, 2019). Todas estas questões merecem nossa atenção: a existência de patologias; a realidade que as produz ou intensifica; o uso intensivo de psicofármacos; e as intencionalidades associadas à sua facilitação institucional.

A associação entre estados psíquicos considerados patológicos, encarceramento e criminalidade é uma preocupação acadêmica de longa data. Há, inclusive, periódicos especializados nas articulações entre psiquiatria e justiça penal, tais como o *The Journal of the American Academy of Psychiatric and the Law* e o *International Journal of Law and Psychiatry* — ambos com suas primeiras edições na década de 1970. Se retomamos a história do estudo formal sobre a criminalidade, vemos que desde o século XIX foram desenvolvidas teorias que vinculavam crime e

“doença mental” – parte delas, propondo uma relação causal entre ambos, abordagens individualizantes e patologizantes da criminalidade (ALMEIDA, 2013a). Não é isso que pretendemos aqui. Nossa intenção, neste momento, é apresentar alguns estudos que evidenciam dois fenômenos concretos: a alta incidência de comprometimentos psíquicos na população encarcerada e de consumo de psicofármacos (em resposta ou não a tais comprometimentos).

Gunter *et al.* (2008) desenvolveram um estudo com 320 mulheres e homens recém-encarceradas(os) nos Estados Unidos, no qual utilizaram um teste que permitia avaliar a ocorrência de 24 diferentes problemas de saúde mental no presente ou em momentos anteriores, incluindo indicativos de risco de suicídio. Entre as(os) participantes, 93% atenderam critérios para pelo menos um transtorno mental, 80,3% para mais de um e 63,4% apresentaram evidências de três ou mais transtornos. Não houve diferenças significativas nos índices encontrados entre os homens e aqueles encontrados entre as mulheres.

Teplin, Abram e McClelland (1996) em um estudo epidemiológico com 1272 mulheres em detenção provisória nos Estados Unidos, encontraram o índice de 80% de mulheres com um ou mais problemas de saúde mental ao longo da vida — entre os dez diferentes transtornos avaliados. Os mais comuns foram abuso e dependência de álcool e de outras drogas e estresse pós-traumático. Em comparação com a população geral, esses números foram superiores para a maioria dos transtornos avaliados (episódio maníaco, depressão, distímia, dependência de drogas, ansiedade generalizada e personalidade antissocial) exceto para a esquizofrenia e transtorno do pânico, que foram inferiores.

Pesquisas realizadas na África (FORRY *et al.*, 2019), na Europa (BLAAUW; ROESCH; KERKHOF, 2000) e na Oceania (BUTLER *et al.*, 2005) também reportaram os problemas de saúde mental como dimensão significativa da vida das pessoas encarceradas nesses continentes. No Brasil, estudos epidemiológicos abrangentes como os estadunidenses supracitados parecem escassos, mas também encontramos indicativos de incidências elevadas de transtornos mentais entre as mulheres presas no país.

Quitete *et al.* (2012), por exemplo, avaliaram a ocorrência de transtorno de estresse pós-traumático e uso de drogas ilícitas em mulheres encarceradas no Rio de Janeiro. Entre as 134 participantes, 40,3% apresentaram transtorno de estresse pós-traumático — uma taxa semelhante à encontrada em populações de alto risco,

como veteranos de guerra. Os eventos traumáticos mais reportados no estudo foram episódios de abuso sexual. Além disso, 53% das mulheres afirmaram consumir drogas ilícitas dentro da prisão — em que pese o fato de que a maioria estava nela pelo crime de tráfico de drogas. Não foi avaliado, porém, os padrões de consumo e aqueles casos em que está associado a uma condição patológica. As pesquisadoras também encontraram indicativos de elevado grau de ansiedade e moderado grau de depressão, sendo que poucas mulheres relataram realizar algum tipo de tratamento para esses problemas.

Canazaro e Argimon (2010) encontraram índices elevados de sintomas depressivos e dependência de drogas entre 287 mulheres encarceradas em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Além disso, o estudo identificou mulheres vitimadas por violência sexual, ideação suicida e tentativa de suicídio, abuso de drogas e problemas psiquiátricos nas famílias e uso de medicação psiquiátrica na prisão (com ou sem prescrição).

Embora haja grande demanda por assistência à saúde mental, as prisões não estão organizadas para assegurá-la. Pelo contrário, comprometem a saúde física e mental das(os) encarceradas(os) e os serviços que oferecem para remediar os problemas, que elas mesmas produzem, são extremamente precarizados. O atendimento parece limitar-se, em grande parte dos casos, à administração de psicofármacos. Mas os cuidados com a saúde mental exigem muito mais que isso. Seria necessário, por exemplo, acompanhamento regular por especialistas em psiquiatria e psicologia, outras abordagens terapêuticas além da medicamentosa e, sobretudo, uma realidade concreta que não produzisse o sofrimento psíquico. Nada disso está acessível para a população encarcerada.

No INFOPEN 2016 foi registrado um total de 194 psiquiatras, 1.265 psicólogas(os) e 85 terapeutas atuando no sistema prisional do país, ao mesmo tempo em que havia 726.712 pessoas encarceradas (BRASIL, 2017). As unidades femininas ou mistas que responderam esta questão, registraram um total de 80 psiquiatras (o relatório não apresentou dados relativos à quantidade de psicólogas(os) ou terapeutas) (BRASIL, 2018)³². Apesar desse número reduzido de

32 No Presídio em que realizamos as entrevistas com mulheres presas não existia atendimento com psiquiatra. O serviço de saúde era desenvolvido por uma profissional da enfermagem. Sendo que nos casos mais graves as pessoas encarceradas eram encaminhadas por escolta a uma unidade médica na região. A entrega de medicamentos controlados era feita mediante receita médica que as pessoas encarceradas conseguiam com médicas(os) de fora da unidade. Algumas delas já possuíam diagnósticos de transtornos anteriores e relataram que suas famílias conseguiam as

profissionais para o atendimento à saúde mental, o consumo de psicofármacos acontece regularmente e intensamente:

É bastante elevado o número de mulheres em tratamento com medicações psiquiátricas. De casos de psicose, depressão e epilepsia até crises de ansiedade e insônia, todos são tratados com medicações psiquiátricas após consulta com um médico. Essas consultas costumam acontecer entre períodos muito extensos de modo que o acompanhamento está muito aquém do ideal. Ocorrem situações em que a medicação prescrita não é adequada para um determinado caso tanto em relação à sua função quanto em quantidade, podendo trazer outros sintomas desagradáveis: inchaços, desatenção, apatia. Algumas se automedicam ou param o tratamento por conta própria. Assim, medicações começam também a circular como moeda de troca e a serem comercializadas entre as mulheres. (BUCKERIDGE, 2011, p.41).

Cenários semelhantes foram reportados nos trabalhos de Almeida (2013b), Abdelaziz (2017), Canazaro e Argimon (2010), Mallart (2019), Marega, Shima e Teston (2020), Queiroz (2015), entre outros.

Queiroz (2015) retratou situações dramáticas envolvendo mulheres que passaram a consumir psicofármacos depois de encarceradas a fim de amenizar os sofrimentos que experimentavam, algumas vezes obtidos após uma consulta médica, em outras por meios irregulares³³. A seguir, a autora refere-se a uma dessas mulheres:

Como muitas detentas, Júlia nunca tinha tomado remédios controlados na vida. E começou com um ansiolítico, o diazepam, e o olanzapina, medicamento forte e relativamente caro usado no tratamento de esquizofrenia. O efeito deste último em Júlia foi exatamente o oposto do esperado.

— Eu tive crise depressiva, umas coisas que nem entendi. Na Penitenciária Feminina da Capital eu fiquei quase doidona, quase fui pro manicômio. Você sente uma tristeza que não sabe da onde vem. Eu virei um monstro. Via bichos na minha frente quando eu tomava o remédio. Ficava louca, louca, louca... Tremia o pavilhão inteiro, xingava guarda, mordida presa. Quebrava a cela todinha. Me cortei. Eu virei um monstro. Via bichos na minha frente quando eu tomava o remédio. Ficava louca, louca, louca... Tremia o pavilhão inteiro, xingava guarda, mordida presa. Quebrava a cela todinha. Me cortei. (QUEIROZ, 2015, p. 83).

receitas com os médicos que as atendiam antes da prisão. Mas também relataram a existência de outros mecanismos irregulares de circulação de psicofármacos.

33 É importante destacar que ao falarmos em “meios irregulares” fazemos referência às trocas realizadas entre as encarceradas, quando o fármaco não é obtido por meio de um receituário médico em nome da consumidora, que é o estabelecido pela legislação vigente no país. Isso não significa que os usos nos quais os medicamentos são obtidos depois da orientação médica sejam necessariamente mais qualificados, dada a precariedade (ou mesmo a ausência) dos serviços de atendimento à saúde aos quais as mulheres acessam.

Esse é um exemplo das consequências que podem resultar da ausência de acompanhamento médico durante o consumo dos psicofármacos, que produziu um quadro de dependência e episódios de crise como o descrito. Em muitos casos, semelhantes aos de Júlia, os efeitos colaterais desencadeiam ou aprofundam o comprometimento psíquico em que as mulheres se encontram.

Apesar dos riscos e danos, esses medicamentos também constituem uma estratégia de sobrevivência no cárcere, para entorpecer os sentidos, amenizar a dor, distorcer o tempo e fazer com que os dias pareçam mais curtos. Por isso, são assentidos e buscados pelas próprias encarceradas. O relato a seguir exemplifica isso:

Carla, e os dedos de suas mãos completamente comidos, nas pontas e cutículas, jamais consumiu substâncias psiquiátricas. A jovem, de aproximadamente 20 anos, deu entrada no CDP feminino de Franco da Rocha nos últimos meses de 2014. Os longos dias de espera que, lentamente se transformaram em meses, sem obter se quer uma informação sobre a situação perante a justiça, fizeram com que ela solicitasse um atendimento na enfermaria da unidade, passando a consumir diazepam, fluoxetina e pamergan: *não aguento mais, tô chapando aqui dentro, a minha cabeça tá a milhão, tô comendo tudo os dedos, não consigo dormir*. A jovem é apenas um exemplo de como esses medicamentos amenizam os efeitos desencadeados pelo próprio funcionamento do aparato penal. *Eu vou pedir pra aumentar a dose porque tá fraca, tem dia que eu tomo logo um monte pra ficar dormindo. A gente toma pra isso mesmo, pra se dopar, pra conseguir dormir. Tem um monte de gente que toma pra tirar a cadeia dormindo*. (MALLART, 2019, p. 178, grifos do autor).

Até aqui mostramos que existe a demanda por tratamento psicológico e/ou psiquiátrico e que mesmo aquelas mulheres que não possuem um quadro patológico podem recorrer a psicofármacos como meio de entorpecer o sofrimento produzido pela prisão. Mas tais necessidades das encarceradas não explicam porque razão o acesso é tão amplo em uma realidade que se caracteriza pela sistemática negligência às necessidades e direitos dessas pessoas. Nesse contexto, a administração e facilitação da circulação de psicofármacos tornam-se uma forma de controle (ALMEIDA, 2013b; QUEIROZ, 2015; MALLART, 2019; MAREGA; SHIMA; TESTON, 2020).

Falamos de uma instituição que, desde sua origem, organizou-se a partir de tecnologias de controle. Foi na transição entre os séculos XVII e XVIII que a prisão tornou-se a pena por excelência, antes disso havia outras formas e concepções de punição. Foucault (2014) mostrou que a prisão nasceu visando a produção de um

tipo específico de homem e mulher, buscando “reformá-los” e adequá-los às demandas do sistema econômico e produtivo em ascensão naquele período, o capitalismo industrial, articulada a um conjunto de outras instituições que operavam na construção de uma sociedade disciplinar em nações europeias e da América do Norte. Já os estudos de Goffman (1974) desvelaram as dinâmicas de controle e seus efeitos sobre as identidades das pessoas internadas em instituições fechadas (por ele chamadas de *instituições totais*³⁴), como as prisões e hospitais psiquiátricos. Nos tempos atuais e em nosso país, as prisões distinguem-se em muitos aspectos daquelas consideradas por esses autores. A superlotação e as precariedades em todos os serviços realizados em seu interior comprometem não apenas os interesses das(os) prisioneiras(os), mas as possibilidades da instituição em exercer o controle sobre elas(es). Não falamos em instituições disciplinares e totais nos sentidos atribuídos por Foucault (2014) ou Goffman (1974), nem da produção racional de um determinado tipo de ser humano. Em nossos tempos é mais adequado falar em contenção e administração da pobreza (WACQUANT, 2015) do que em controle ou disciplinamento³⁵. De todo modo, é preciso dispor de instrumentos para manter algum nível de controle interno, entre os quais aparece o que Almeida (2013b) chamou de medicalização para o controle da mente.

Almeida (2013b) denunciou o uso indiscriminado de psicofármacos, promovido pela instituição, como uma das vulnerabilidades a que estão expostas as mulheres encarceradas. É uma forma de conter nelas os impulsos violentos, enfraquecer suas resistências às opressões do cárcere, amenizar tensões, evitar brigas e resolver conflitos. Para a autora, a medicalização e o isolamento físico são as principais formas de controle objetivo, ambas constituindo também formas de violência simbólica, na medida que colaboram na introjeção de valores acerca do que é ser mulher (submissa, calma, controlada).

Embora a literatura evidencie que a administração de psicofármacos seja mais intensa nas unidades femininas, também acontece nas masculinas. Em ambos

34 Na análise das entrevistas com docentes, na categoria “A legitimação da cultura do silêncio sob o fantasma da ‘segurança’” nos aprofundamos no conceito de instituição total e recorreremos às contribuições deste autor para análise de fenômenos que apreendemos na análise das falas de docentes

35 Uma discussão mais elaborada sobre as funcionalidades (declaradas e efetivas) da prisão, bem como das contribuições de Foucault (2014) e Wacquant (2001; 2003; 2008a; 2015) para desvelá-las, será desenvolvida na seção 3.2 e em suas subseções.

os casos, remediando problemas causados pelo próprio confinamento. A esse respeito, Mallart (2019) argumenta que:

Nas prisões, sintomas decorrentes da própria dinâmica carcerária são geridos através de substâncias psiquiátricas. As condições funestas do cárcere, produto de sua mecânica de funcionamento, provocam efeitos, físicos e mentais, que são administrados através de pílulas e injetáveis. Nesse ponto, nota-se que os psicofármacos operam como mecanismo químico de administração de corpos e mentes, tecnologia de condução de condutas individuais. Ademais, de outra escala analítica, observa-se que a prescrição dessas substâncias em presídios comuns, que muitas vezes sequer possuem psiquiatras, aponta para o fato de que elas também figuram como tecnologia de gestão da população presa, bem como de espaços superlotados e precários (MALLART, 2017). Não pode ser outra a constatação diante das narrativas de funcionários, mas também de presos e presas que atuam como lideranças no interior das muralhas. (MALLART, 2019, p.180).

O consumo de psicofármacos mostra-se como uma situação significativa para as mulheres encarceradas, pela frequência com que é reportado e pelas contradições que o desvelamento de suas razões nos indicam. Aqui, nós destacamos a facilidade de acesso a essa categoria de medicamentos em uma instituição que padece de todos os serviços de atenção à saúde. É uma estratégia de sobrevivência às opressões do cárcere por parte das presas (e, por isso, referendada por elas mesmas), ao mesmo tempo em que é uma estratégia de opressão por parte da instituição, remediando problemas que ela mesma produz ou intensifica³⁶.

3.2. A CRIMINALIZAÇÃO DE ALGUMAS DROGAS PSICOATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES

As taxas de encarceramento cresceram acentuadamente em todo o mundo no final do último século, sobretudo a partir da década de 1970, na emergência do que Wacquant (2001; 2003; 2015) chamou de Estado Penal. A expansão do poder punitivo ao mesmo tempo em que o Estado se apequena nas questões sociais e econômicas são, para o autor, fenômenos indissociáveis e fundamentais ao capitalismo neoliberal, a nova era do capitalismo que expande-se e consolida-se no

³⁶ O consumo intensivo de psicofármacos foi uma das situações que selecionamos para as entrevistas com as encarceradas, pelas questões levantadas ao longo desta seção e pelo fato de se articular às demais situações geradoras de sofrimento psíquico que exploramos em outras seções.

mesmo período em todo o mundo. Uma de suas teses é a de que a emergência do Estado Penal responde às consequências do aprofundamento das desigualdades sociais causadas pela atrofia do Estado na garantia dos direitos sociais. Isso tem implicações para os homens e as mulheres, mas de modos e intensidades distintas.

No Brasil, entre 2000 e 2016 houve uma elevação de 656% na quantidade de mulheres presas, enquanto o número de homens subiu 293% — segundo dados do INFOPEN mulheres 2016. Já a taxa de aprisionamento subiu de 6,5 para 40,6 mulheres presas em cada 100 mil habitantes — em uma elevação de 455% ao longo do período (BRASIL, 2018). O encarceramento masculino também cresceu expressivamente, mas proporcionalmente menos do que o feminino. O relatório do INFOPEN não trouxe dados específicos da evolução da taxa de encarceramento masculino para compararmos com o feminino, apenas do encarceramento total, que nesses 16 anos subiu 157% (BRASIL, 2017). Ainda que essa elevação geral seja bastante expressiva, a taxa feminina é significativamente superior.

Entre as principais maneiras como o Estado tem exercido o poder punitivo na atualidade está a repressão penal a drogas psicoativas criminalizadas, cujos efeitos são particularmente intensos sobre as mulheres. No ano de 2016 a proporção de homens presos para responder pelo crime de tráfico de drogas era de 26,5%. Entre as mulheres a proporção era de 62%³⁷. Esses números, por si só, indicam que há algo significativo no comércio ilegal de drogas para a vida das pessoas que chegam às prisões em nosso país. Algumas das muitas questões que emergem desse fenômeno e que se mostraram relevantes em nossas leituras foram: os condicionantes para a inserção nesse mercado; as implicações das concepções tradicionais de gênero para os modos como dele participam as mulheres (tanto em relação às suas motivações quanto aos papéis que assumem); os papéis ocupados pelas mulheres nas relações de trabalho; as razões que fazem desse tipo penal, entre todos os passíveis de prisão na legislação brasileira, aquele que mais leva

37 Roubo e furto são os outros dois crimes que mais encarceram. Entre homens o roubo representava 25,7% da população prisional e o furto 12,1%. Entre as mulheres o roubo representava 10,7% e o furto 8,4% (BRASIL, 2017). A esse respeito Valois (2020) chama atenção para o fato de que muitos dos roubos e furtos punidos com a prisão foram efetuados por pessoas envolvidas com o tráfico ou consumo de drogas criminalizadas, havendo conexões entre essas atividades e a natureza das relações comerciais no tráfico ilegal de drogas. Citamos, por exemplo, a possibilidade de se obter drogas a partir de trocas de mercadorias e não exclusivamente através de pagamentos em dinheiro, bem como a elevação dos preços desses produtos como consequência das dificuldades que a criminalização impõe para a sua oferta.

peças à prisão; as implicações, para as mulheres, suas famílias e comunidades, do seu encarceramento.

3.2.1. A construção da guerra às drogas e a seletividade penal

A repressão do consumo de drogas, ao ponto de se tornar a guerra militarizada de proporções globais que vivemos hoje, é uma construção do século XX. Antes disso, houve iniciativas pontuais ao longo da história. Por exemplo, no século XVII a China proibiu o consumo de tabaco, punindo fumantes com a pena de decapitação. No século seguinte, em 1729, proibiu o ópio sob a justificativa de que a elevação do seu consumo estaria provocando também o aumento das importações do produto e, com isso, trazendo problemas para a balança comercial do país. Porém, as importações continuaram de modo clandestino, agravando os problemas econômicos que motivaram a proibição. Nas primeiras décadas do século XIX, a China intensificou a fiscalização e apreensões nos portos por onde entrava o produto. Naquele período a Inglaterra conquistou o monopólio da comercialização de ópio e passou a reagir às restrições chinesas, buscando impor a abertura do seu comércio entre os dois países. Essas disputas produziram dois momentos agudos de conflito entre a China e a Inglaterra, conhecidos como guerras do ópio.

Do lado da China, a justificativa era a defesa da soberania nacional e proteção de sua balança comercial. Para a Inglaterra, era o livre comércio para a exportação do ópio e para a importação de produtos chineses, como chás e prata. Esse conflito é chamado por Valois (2020) de “primeira guerra às drogas”. A Inglaterra acabou vitoriosa. Pouco tempo depois, novos conflitos associados ao ópio emergiram em outros países do mundo e já nos primeiros anos do século XX começaria uma “segunda guerra às drogas”, que se estende até os dias de hoje, com dimensões mundiais e envolvendo diversos outros produtos além do ópio.

Em 1909 aconteceu o primeiro grande encontro internacional para discussão sobre o controle da circulação de psicoativos, a Conferência em Xangai. Pouco tempo depois, no ano de 1912 em Haia, foi firmado o primeiro tratado internacional sobre o tema, a Convenção internacional do Ópio, na qual os países signatários concordaram estabelecer políticas para o controle de ópio, cocaína, morfina e seus derivados, restringindo seu uso para fins medicinais. Nas décadas seguintes, outras conferências e tratados internacionais foram realizados, reunindo cada vez mais

nações, ampliando o rol de substâncias a serem controladas e complexificando a sua regulamentação. Em todo o mundo, países criaram suas políticas internas e acordos externos — alguns, sobretudo os Estados Unidos, investindo mais intensamente que outros em desenvolver um aparato legal e repressivo robusto de combate às drogas (VALOIS, 2020).

Embora tenha começado muito antes disso, foi na década de 1970 que o então presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, declarou oficialmente a guerra às drogas. Nos anos e décadas seguintes, tornou-se cada vez mais militarizada, resultando em incontáveis mortes e encarceramento massivo em todo o mundo. Naquele momento, o país já exercia grande poder sobre as políticas internacionais e seus esforços nessa guerra deram-se não apenas nos limites de suas fronteiras, mas nas políticas e ações militares de outros países, sobretudo na América Latina.

Até o início do século XX ainda não existia o “problema das drogas” na opinião pública. O terror que hoje despertam foi gestado para legitimar a guerra, impulsionado por questões econômicas e também por moralismos, xenofobia e racismo (HARI, 2018; OLMO, 1990; RODRIGUES, 2012; VALOIS, 2020). A esse respeito, em um estudo sobre a militarização da guerra às drogas na América Latina, Rodrigues (2012) sustenta que:

A recriminação do “uso recreativo” e a defesa estrita do “uso médico” eram, nessa época [a primeira metade do século XX], o foco das discussões entre médicos e autoridades sanitárias nos Estados Unidos e em outros países nas Américas, Ásia e Europa. Ganhava força o argumento de que psicoativos como o ópio e a morfina alimentavam um problema de saúde pública que precisava ser enfrentado pela via do rigoroso controle dessas substâncias. A ojeriza ao uso de algumas drogas foi impulsionada e potencializada pelo vínculo anteriormente estabelecido entre algumas delas e determinados grupos de imigrantes e/ou minorias étnicas. (RODRIGUES, 2012, p. 10).

No Brasil, por exemplo, as primeiras leis antidrogas aconteceram ainda no século XIX para a proibição do consumo e venda de maconha, constituindo o arsenal de dispositivos jurídicos que criminalizavam hábitos vinculados à cultura das pessoas negras ex-escravizadas, entre os quais estava o de fumar maconha (SAAD, 2013).

Mas nenhum país mobilizou e mobiliza tantos esforços nessa guerra quanto os Estados Unidos. Em meio a seus esforços iniciais para a criminalização de algumas drogas (seja entre suas fronteiras ou entre as de outros países), a maconha

era associada a hispânicos, a cocaína a negros e o ópio a chineses — grupos étnicos e raciais indesejados naquele país. Na América do Sul, os Estados Unidos encontrou vínculos entre produção e comércio de algumas drogas e alguns movimentos de esquerda de orientação comunista (como as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia e o peruano Sendero Luminoso). Intervir nesses países para reprimir as drogas, oferecendo auxílio militar e financeiro, tornou-se uma forma de perseguir aqueles movimentos (RODRIGUES, 2012; VALOIS, 2020).

Ao mesmo tempo em que os países firmavam tratados, criavam leis penais e desenvolviam suas políticas internas de repressão, cooperações internacionais e intervenções militares para controlar a circulação desses produtos, também ocupavam-se da opinião pública, construindo o senso comum de que efetivamente se tratava de um mal a ser combatido. Nos processos de criminalização, a realidade material das drogas foi (e ainda é) menos importante do que os discursos e estereótipos que são construídos em torno delas (OLMO, 1990).

Assim, histórias sobre pessoas que consumiam determinadas drogas e que também cometeram crimes ou que desenvolveram padrões compulsivos e que tornaram-se moradores de rua são tratadas como casos paradigmáticos das consequências de seu consumo, fomentando, ao mesmo tempo, o medo da droga e de quem a consome (ou supõe-se que consome). Nas palavras de Valois (2020, p.48): “Circunstância que se tornará comum na história da guerra às drogas: a manipulação das estatísticas, a supervalorização de situações específicas, o exagero como retórica para sustentar discursos proibitivos”.

O fato é que a guerra às drogas tornou-se a principal causa (ou justificativa) de encarceramento em nosso país e em grande parte do mundo. Até recentemente, tanto o tráfico quanto o consumo eram ilegais no Brasil. Hoje, a nossa política nacional de drogas é normatizada pela Lei 11.343, sancionada em 2006 (BRASIL, 2006), que despenalizou o consumo e a posse para uso pessoal. Nesse sentido, poderia ser interpretada como um avanço, mas tornou-se mais dura com as atividades tipificadas como tráfico, aumentando a pena mínima para esse crime em relação à legislação anterior. Além disso, não estabeleceu critérios objetivos para a distinção entre traficante e usuário, ficando condicionada pelas circunstâncias da apreensão e pelas perspectivas das autoridades policiais. Isso não colaborou para a redução do encarceramento, pelo contrário (BOITEUX, 2006; 2015; 2017).

Na ausência de critérios objetivos para distinção entre usuária(o) e traficante, a avaliação da(o) policial que realiza a abordagem e apreensão torna-se a fonte privilegiada para a tomada de decisões pelo Ministério Público e Judiciário. É a polícia quem avalia, no momento do flagrante, se uma pessoa que detém certa quantidade de drogas é traficante ou não. Também está submetida aos seus critérios da definição de “indivíduo suspeito” — algo indissociável das concepções de territórios e corpos suspeitos — que condicionará aquelas pessoas (ou residências) que serão abordadas e revistadas nos patrulhamentos e blitzes, a forma mais ou menos violenta com que isso acontecerá, a tendência de interpretá-las como traficantes ou como usuárias (BOITEUX, 2015; VALOIS, 2020).

Em uma análise de inquéritos policiais relacionados ao tráfico de drogas, Valois (2020) indicou aspectos que corroboram tais afirmações sobre a centralidade da palavra da polícia nas prisões e condenações por tráfico. A maioria das apreensões teve como única testemunha as(os) agentes policiais que participaram da abordagem (74% dos casos) — em parte dos outros casos não havia nenhuma testemunha ou as testemunhas eram pessoas que tinham razões para temer a polícia (usuárias ou outras pessoas que estavam nas residências no momento das apreensões). As(os) agentes policiais, no momento do flagrante, avaliam se há circunstâncias que indiquem o crime de tráfico, decidem pela abertura do inquérito e, mais tarde, se tornam as testemunhas do crime diante do poder Judiciário. Assim:

O que chega para o processo e para a avaliação do magistrado são somente as provas colhidas pela polícia, ou seja, os depoimentos de policiais colhidos por policiais que, agora, na fase processual, serão *revistos* sob o manto legitimador do contraditório.

Se a paridade de armas, requisito para um processo justo, tem como pressuposto que ambas as partes iniciem o processo em igualdade de condições, no processo penal de crime de tráfico de drogas essa paridade é quase inexistente. A prova pré-configurada no inquérito policial (este que praticamente não tem mais qualquer diligência a não ser a espera do laudo da substância entorpecente), que basicamente é a prova do auto de prisão em flagrante, conquanto tenha influência na formação do convencimento do juiz, faz com que a acusação inicie o processo e clara vantagem. (VALOIS, 2020, p. 517-518).

Cumprir notar que os seus depoimentos, diante de um juiz, acontecerão meses (ou anos) mais tarde — quando suas lembranças do momento do flagrante já estão comprometidas. Não falamos de um episódio pontual na vida de uma pessoa comum, mas de uma situação (a detenção por suspeita de tráfico), com a qual

essas(es) trabalhadoras(es) deparam-se cotidianamente, fazendo com que seja extremamente difícil que tenham memórias precisas das circunstâncias de uma prisão específica.

Outro aspecto levantado por Valois (2020) foi o fato de que a grande maioria das apreensões não é feita após uma investigação. Em sua análise dos argumentos registrados nos autos de prisão em flagrante pela polícia, reconheceu que a grande maioria mencionava que as apreensões e prisões foram realizadas após “patrulhamento de rotina” ou “atitude suspeita”³⁸.

Nas estatísticas criminais do país também há predominância de pessoas encarceradas por crimes de rua, mais expostos a prisões sem investigação. Prisões por roubos, furtos e tráfico podem ser realizadas com alguma facilidade nas abordagens policiais realizadas nas ruas, não exigem um trabalho sofisticado de investigação. Entre os crimes de furto e roubo realizados por mulheres e penalizados com prisão, celulares são os objetos subtraídos com maior frequência. Já as quantidades de drogas apreendidas, geralmente pequenas, também não indicam a atuação em posições que possam ser consideradas expressivas na estrutura de poder do tráfico de drogas ou que indiquem crimes violentos (ITTC, 2017).

Sobre as circunstâncias e argumentos usados nas prisões, Valois (2020) afirma que:

Dois argumentos se repetem mais, a alegação de que o indiciado está em *atitude suspeita*, e a informação que o policial está em *patrulhamento de rotina*, termo que pode variar e vir como *estava em operação de rotina*, em *incursão na comunidade*, em *ronda*, etc. Noventa e três por cento dos procedimentos não faz referência a nenhuma investigação, sendo a prisão mera ilação do policial, enquanto nos demais, nos que a informação de a prisão ter se dado após investigação prévia, nada há nos autos a respeito dessa tal investigação. [...]

Muitos dos depoimentos são indisfarçadamente cópias uns dos outros, com alguns faltando a assinatura até do delegado em algumas folhas, resultando do encarceramento a toque de caixa exigido pela guerra às drogas. Às vezes sequer é colhido o depoimento de testemunha policial, mas apenas o condutor, vindo do termo da oitiva da testemunha apenas a referência: *ratifica os termos de oitiva do condutor*; mantendo-se, nos autos, apenas uma versão dos fatos. (VALOIS, 2020, p. 511-512, grifos do autor).

38 A frequência de menções a cada argumento foram as seguintes: patrulhamento de rotina (67%); atitude suspeita (55,2%); local ponto de tráfico (13,6%); denúncia anônima (26,4); abordagem/blitz (15,6%); após investigação (6,4%) (VALOIS, 2020).

Como é impossível que as forças policiais deem conta de patrulhar e revistar continuamente todos os territórios e pessoas para encontrar drogas e prender traficantes, essas apreensões e prisões dependem de processos de seleção daqueles territórios, pessoas e atitudes consideradas suspeitas. O fato de as prisões terem muito mais pessoas pobres e negras do que a sua proporção na população geral nos diz muito sobre as decisões acerca de que comportamentos e sujeitos estão sob a mira do sistema penal.

3.2.2. Encarceramento de mulheres por tráfico de drogas

Quando falamos no encarceramento de mulheres, algo que as aproxima aos homens é essa “facilidade” de prendê-las sob acusação de tráfico, dispensando uma investigação e um repertório robusto de provas da atividade ilegal. Falamos, ainda que brevemente, sobre os critérios de classe e raça privilegiados nas avaliações das polícias acerca das pessoas e territórios tomados como suspeitos. O gênero é também uma das dimensões que afetam o encarceramento por drogas. Embora elas sejam, em números absolutos, a minoria das prisões por drogas, a repressão ao tráfico é o que mais encarcera mulheres e isso se dá de modo distinto do que acontece com os homens.

Por exemplo, no estudo de Valois (2020), entre todas as prisões de mulheres, 57% foram realizadas em suas casas. Enquanto do total de prisões, independente do gênero, 27% foram realizadas em domicílios, o que nos indica que elas são mais afetadas que os homens por esse tipo de abordagem. Nas prisões em domicílios, não raro, todas as pessoas que se encontram no local são presas e vinculadas à atividade ilegal. Assim, mães, filhas, avós ou outras parentes podem ser presas mesmo que não seja comprovada a participação direta. Além disso, mulheres que efetivamente atuam no tráfico de drogas, não raro, desenvolvem atividades que se dão no âmbito da casa: permitem o uso do espaço para armazenamento de drogas ou para o esconderijo de traficantes; trabalham na pesagem e embalagem de drogas para a comercialização; comercializam dentro da própria casa, o que lhes permite dar conta de outras atividades reservadas ao feminino (responsabilidades domésticas, cuidados com os filhos ou outros familiares).

A participação feminina no tráfico de drogas precisa ser contextualizada nos conflitos de gênero, raça e classe que perpassam a sociedade como um todo e que são reproduzidos no mundo do crime. Em um estudo sobre o tema, Ramos (2012) chamou atenção para o fato de que ao longo da história as mulheres (sobretudo brancas) foram identificadas com atividades relacionadas ao cuidado, o trabalho reprodutivo e doméstico, enquanto aos homens foram associados ao trabalho produtivo. Às mulheres negras, além daquelas responsabilidades com as(os) próprias(os) filhas(os) e casas, foi reservado o trabalho de cuidado com as(os) filhas(os) e com as casas das famílias brancas das classes mais abastadas. Apenas nas duas últimas décadas do século XX, com reestruturação do setor produtivo, que começou a haver uma maior participação das mulheres (de novo, principalmente as brancas) no trabalho produtivo e assalariado, porém em posições subalternizadas em relação àquelas ocupadas pelos homens.

Ramos (2012), a partir de relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao período 2001-2009, sintetizou o seguinte cenário para o trabalho feminino no país: a população economicamente ativa feminina aproximava-se da masculina, com a progressiva inserção das mulheres no mercado de trabalho; quando se considerava a totalidade das mulheres, a maior parte dos postos de trabalho estava em atividades relacionadas à prestação de serviços, setor agrícola, comércio e atividades auxiliares; mas quando se considerava a classe social na distribuição dos postos de trabalho, as mulheres não pobres se diferenciavam por ocuparem, com maior expressividade que as pobres, postos de trabalho no comércio, em serviços administrativos e em áreas científicas e artísticas; a carga horária semanal de trabalho assalariado das mulheres era menor do que a dos homens, ao mesmo tempo em que assumiam com mais frequência que eles as responsabilidades como trabalho doméstico não remunerado, o que indicava uma associação entre jornada reduzida e a necessidade de cumprirem com as demandas domésticas; recebiam, em média, salários menores que os dos homens; estavam em menor número nos postos de chefia ou de maior prestígio; havia forte concentração feminina em trabalhos informais ou aqueles considerados subempregos.

Ramos (2012) também destacou ter ocorrido, entre 2001 e 2009, maior inserção das mulheres em posições privilegiadas no mercado de trabalho, aquelas que exigem maior formação educacional. Ao mesmo tempo, houve a elevação do

número de mulheres em empregos de trabalho doméstico. Assim, nas palavras da autora:

Para que algumas mulheres possam estar em posições mais privilegiadas de trabalho, elas precisam abdicar ou diminuir seu tempo de afazeres domésticos, transferi-los para outra mulher, o que conseqüentemente se somará ao elevado e crescente número de mulheres precarizadas e pobres. Assiste-se, assim, ao aparecimento, pela primeira vez na história do capitalismo, de uma camada de mulheres que exploram outra camada de mulheres, para ascenderem. (RAMOS, 2012, p. 105).

As conquistas de uma parcela reduzida das mulheres dá-se lado a lado à exploração e à precarização das condições de existência de muitas outras. Esse fenômeno precisa ser compreendido no bojo das transformações mais amplas que se dão na sociedade. Ao longo do século XX, as lutas dos movimentos feministas pelos direitos das mulheres forçaram a abertura de espaços antes restritos aos homens. A maior participação no mercado de trabalho deve-se, em certa medida, a essa busca por independência e igualdade. De outra parte, as últimas décadas daquele século foram marcadas pela reestruturação da organização produtiva em todo o mundo, no contexto da expansão e consolidação do capitalismo neoliberal, o que tem implicado no agravamento das desigualdades sociais e da pobreza. Isso tem implicações ainda mais severas para as mulheres face ao fenômeno da feminização da pobreza:

A feminização da pobreza, termo cunhado pela socióloga norte-americana Diane Pearce e utilizado pela primeira vez em 1978, diz respeito ao processo histórico de aumento da proporção de mulheres entre os pobres nos Estados Unidos da América e à expansão do número de famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica que são chefiadas por mulheres. (GERMANO; MONTEIRO; LIBERATO, 2018, p.35).

Para as mulheres que se tornam responsáveis exclusivas pelo sustento de suas famílias, face ao abandono dos pais de seus filhos e filhas, somam-se às responsabilidades atribuídas ao feminino pelo patriarcado (o trabalho reprodutivo e doméstico) a exigência de sustentar suas famílias em um contexto de aumento da pobreza, que passa a afetá-las de modo cada vez mais severo. Tudo isso empurra as mulheres pobres para o mercado de trabalho e as ocupações que alcançam, como demonstrado por Ramos (2012), são mal remuneradas e com baixa valorização social. Assim, a maior participação feminina não significa algo que se

possa chamar de igualdade de gênero, pelo contrário, associa-se a novas formas de opressão. E é nesse contexto que a inserção das mulheres nas atividades ilegais vem sendo analisada por pesquisadoras(es) do campo da Criminologia Crítica e Feminista (por exemplo, CORTINA 2015; RAMOS, 2012; GERMANO; MONTEIRO; LIBERATO, 2018). O tráfico de drogas oferece alternativas econômicas, um meio de subsistência que pode, inclusive, ser desempenhado em suas casas (daí a prevalência de detenções de mulheres nas abordagens policiais em domicílios) e em horários flexíveis. Facilita, desse modo, que concilie a manutenção financeira da família com os cuidados com filhas(os) e as tarefas domésticas.

Outra leitura, muito popular, sobre as causas da criminalidade feminina é aquela que a interpreta como consequência do envolvimento afetivo com homens já inseridos em atividades ilegais, o que se costuma chamar de “amor bandido”:

É comum ouvir-se dizer que a maioria das mulheres presas por tráfico está nessa situação, por terem sido compelidas a levar droga para seus companheiros presos em unidades prisionais. O homem, seja ele o marido, o irmão, ou o filho está sendo ameaçado e a mulher precisa levar a droga para que aquele possa vendê-la e assim conseguir o dinheiro, ou mesmo oferecê-la em pagamento a quem o ameaça. A elas cabe a tarefa de arriscar serem presas para evitar que algo de ruim venha acontecer àquele homem. Agem por amor. (RAMOS, 2012, p. 21).

Essa é uma interpretação vinculada às perspectivas hegemônicas sobre o que é ser mulher, passiva e submissa ao homem, que vive para amar e para cuidar. Assim, as suas ações são justificadas pelo amor aos homens ou às(os) filhas(os). Isso, de fato, é uma das dimensões da participação feminina no tráfico de drogas, mas não a única. É recorrente que a inserção esteja de algum modo vinculada a seus companheiros afetivos, como nos casos em que os auxiliam nas atividades que desenvolvem no tráfico, quando assumem os seus negócios depois de serem presos, no transporte de drogas para dentro das unidades penais ou naqueles casos em que sequer estão diretamente envolvidas, mas acabam acusadas e presas por tráfico ao estarem com seus companheiros no momento da abordagem policial. Há também muitos casos em que a entrada no tráfico não é consequência de uma relação de submissão a um companheiro traficante, mas favorecida por ele quando, ao procurar uma alternativa financeira, o fato de estar envolvida com um homem que já está no tráfico de drogas facilita que a mulher também consiga um posto de

trabalho (HELPEZ, 2014; RAMOS, 2012; BARCISNKI, 2009; 2012; QUEIROZ, 2015).

Mais do que a estrita sobrevivência ou a submissão a um afeto, o mercado de drogas ilícitas pode representar, para as mulheres, um modo de forçar os limites dos lugares a elas impostos nas relações sociais. Barcinski (2009; 2012) investigou tensões entre vitimização e protagonismo nas narrativas de mulheres sobre motivações para a participação no tráfico de drogas. Os seus estudos revelaram mulheres que não eram motivadas apenas pela sobrevivência diante de circunstâncias de extrema miséria, ou condicionadas pelas relações com homens já inseridos nessas atividades — duas leituras predominantes das motivações femininas para a criminalidade. A pesquisadora argumenta que a criminalidade feminina se dá em meio a tensão entre protagonismo e vitimização, mostrando que as mulheres também podem ser impulsionadas pelo desejo de independência econômica, poder e reconhecimento que experimentam quando alcançam posições mais elevadas na hierarquia do comércio ilegal de drogas. Um “protagonismo possível”, todavia, sob os limites das relações com outros homens e mulheres e do contexto social e econômico em que se encontram. A perspectiva de poder se dá, sobretudo, nas relações entre mulheres e sujeitas ao reconhecimento por parte dos homens, ao assumirem papéis que são tipicamente masculinos. Por exemplo:

De acordo com seus relatos, Denise e Vanessa foram “traficantes de verdade”, empunhando armas, entrando em combates, carregando drogas e armas entre diferentes favelas, enfim, assumindo destemidamente os riscos que somente os homens são preparados a assumir. E ao se portarem e, principalmente serem reconhecidas como “traficantes de verdade” (como os homens), as duas mulheres experimentavam o prazer, o prestígio e o poder tradicionalmente destinado aos homens.

[...] O que suas trajetórias atestam é que as duas jamais experimentaram este poder de forma absoluta, como uma prerrogativa adquirida de forma definitiva e que prescindisse de negociação constante. É quase que exclusivamente na comparação com outras mulheres que elas se sentem especiais: mais fortes, mais corajosas, mais autorizadas ao exercício da força e da subjugação. (BARCINSKI; CÚNICO, 2016, p. 67-68).

Embora uma parte das mulheres possa alcançar essas posições de maior reconhecimento, a grande maioria ocupa postos de trabalho subalternizados — reproduzindo a divisão sexual do trabalho que se dá na sociedade como um todo.

No quadro a seguir, algumas das funções que existem na estrutura desse mercado.

Quadro 3 – Postos de trabalho no comércio ilegal de drogas

Posição	Atividades
Avião	Transporta pequenas quantidades de drogas entre dois pontos de venda, entre um ponto de venda e um(a) comprador(a) ou entre o ponto de armazenamento e um(a) “vapor”.
Mula	Transportam drogas, geralmente entre diferentes países ou para dentro de unidades penais dentro do próprio corpo (vagina, anus ou estômago).
Olheira	Vigiam os acessos à região de comércio de drogas e avisam as(os) superiores(es) quando há aproximação de policiais.
Vapor	Vende e distribui drogas.
Gerente	Organiza a gestão do fluxo de mercadorias e das(os) trabalhadoras(es).
Dona de boca	Possui um ponto de venda de drogas.
Dona do morro	Controla o comércio em uma região e que detém a maior parte dos lucros.
Bucha	Pessoa que é presa por estar na cena de flagrante em uma abordagem policial, ainda que não esteja empenhada em atividades no tráfico de drogas.

Fonte: elaborado pela autora, com referência nos trabalhos de Chernicharo (2014) e Ramos (2012).

As atividades desenvolvidas pelas mulheres nesse mercado estão concentradas no varejo, na venda de pequenas quantidades de drogas e transporte para dentro de unidades penais, ou no transporte de quantidades maiores no tráfico internacional (CHERNICHARO, 2014; RAMOS 2012; ITCC, 2017). Essas posições são menos valorizadas, tanto socialmente quanto economicamente, e também mais expostas às abordagens policiais. Estão na periferia das redes de poder do tráfico de drogas, dominadas por homens.

A condição de “mulher” influencia de formas diversas os modos como entram nesse mercado, as posições que ocupam e as formas como são “capturadas” pelas polícias. A prevalência de encarceradas sob acusação ou condenação de participação no tráfico é indissociável do endurecimento da repressão penal sobre as populações empobrecidas, da feminização da pobreza, da super-responsabilização das mulheres no cuidado com seus filhos, filhas e companheiros (daí a frequência com que esposas e namoradas de homens presos são detidas ao transportarem drogas para dentro das prisões).

A nossa atual relação com as drogas, a cultura proibicionista e a militarização da repressão, foi construída ao longo do último século. Um de seus efeitos nefastos é o encarceramento em massa, particularmente violento para as mulheres pobres e negras. Mas há inúmeros outros, para as dinâmicas produtivas e comerciais e também para as pessoas que consomem os produtos criminalizados. A

ausência de qualquer regulação nas relações comerciais e trabalhistas produzem uma guerra pelas drogas. São alguns dos inúmeros efeitos da guerra contra as drogas e pelas drogas: a organização de traficantes em cartéis e facções, que resolvem todo tipo de conflito por meio da violência (aqueles que emergem de disputas de poder entre os grupos rivais, entre indivíduos de um mesmo grupo e também entre traficantes e consumidoras(es); corrupção das polícias, de trabalhadoras(es) do sistema prisional e de outros agentes públicos; comprometimento da qualidade das drogas comercializadas e da saúde dos consumidores, que, na ausência de qualquer regulação, nunca sabem exatamente o que estão consumindo; comunidades inteiras que, mesmo não estando diretamente envolvidas em atividades ilícitas, vivem sob a permanente ameaça de serem assassinadas pelas polícias ou vitimadas por balas perdidas nos conflitos entre grupos rivais de traficantes³⁹.

3.2.3. As ideologias que legitimam a guerra

Tudo o que se faz em nome do combate às drogas criminalizadas não seria possível se não houvesse o senso comum de que esses produtos e as pessoas que os comercializam são suficientemente perigosos para merecerem ser tratados de tal modo. Foi necessário tornar hegemônicas a ideologia antidrogas e a proibicionista, ambas se complementam e sustentam essa guerra. Por isso, as compreensões sobre as consequências do consumo de drogas e sobre os modos mais adequados para lidar com os problemas que possam derivar desse consumo são tão relevantes quanto as práticas objetivas para sua repressão e as suas consequências. Além disso, nosso levantamento indicou que o consumo de drogas é um problema para grande parte das mulheres que são levadas às prisões.

Em suas análises sobre a criminalização das drogas, Baratta (2004b) compreendia tratar-se de uma política que se reproduz ideologicamente e materialmente:

³⁹ Os aspectos que levantamos ao longo das leituras sobre ao encarceramento feminino e que aqui sintetizamos indicam que o comércio ilegal de drogas constitui um importante centro de conflitos, cujo desvelamento revela uma diversidade de condições de produção de sofrimento e opressão. Por esse motivo, selecionamos encarceramento por tráfico como uma das situações mediadoras de nossas entrevistas com as mulheres presas (conforme apresentamos na subseção 2.2.2).

Por reprodução ideológica se entende aqui o mecanismo geral por meio do qual cada ator ou grupo de atores dentro do sistema encontra confirmação da própria imagem da realidade na atitude de outros atores. Este mecanismo pode ser simbolizado por um círculo: trata-se, em efeito, de um processo circular no qual cada ator depende dos outros, de tal modo que esta dependência torna difícil ou improvável uma modificação da própria imagem da realidade e de sua atitude.

Por reprodução material se entende o processo pelo qual a ação geral do sistema, determinada por uma imagem inicial da realidade, modifica parcialmente a realidade, de tal modo que a torna, em uma fase posterior, mais próxima da imagem inicial. (BARATTA, 2004b, p.112, tradução nossa).

A imagem da realidade construída pela ideologia antidrogas é a de que o consumo invariavelmente leva à dependência; as consideradas mais leves são uma porta de entrada para outras mais pesadas; consumidoras(es) possuem uma subcultura anormal; consumidoras(es) dependentes encontram-se em um irreversível estado patológico. A intervenção penal, legitimada por esta ideologia e pelo punitivismo (que considera a punição como medida ideal para a repressão e intimidação de comportamentos indesejáveis), faz com que a realidade se pareça cada vez mais com aquela imagem inicial: apenas casos extremos são colocados em evidência, sobretudo nos meios de comunicação; a marginalização faz com que as pessoas omitam o consumo para outras que não são consumidoras e, assim, estas últimas não têm oportunidades de conhecer situações de usos controlados e sem danos. A reação criminalizadora e marginalizadora produz a realidade que a legitima.

Os danos relacionados aos modos como lidamos com as drogas são inúmeros. Baratta (2004b) argumentou que mesmo aqueles mais diretamente vinculados aos efeitos farmacológicos são indissociáveis da criminalização, que condiciona os processos de produção, a composição química e a qualidade desses produtos.

Na ausência de regulamentação e controle de agências de fiscalização, não há nenhuma segurança em relação à composição desses produtos. O que se compra sob o nome de cocaína, por exemplo, possui muito mais do que a substância hidrocloreto de cocaína, o princípio psicoativo estimulante dessa droga. A consumidora ou o consumidor, ao ter em mãos uma porção de pó, não sabe a concentração de cocaína, tampouco outras substâncias que constituem o produto. Além dos eventuais efeitos adversos que podem resultar dessas outras substâncias, uma concentração de cocaína maior do que o habitual, para uma pessoa que tem o

hábito de injetar esta droga, pode levar a uma overdose acidental, entre outras consequências. A proibição também favorece a produção de drogas com concentrações mais elevadas, efeitos mais intensos e potencialmente mais danosos. Para o comércio ilegal isso é extremamente interessante por otimizar o transporte e, desse modo, os lucros (HARI, 2018; VALOIS, 2020; SOUZA, 2016).

Mas os efeitos físicos e psíquicos sobre os seres humanos não são determinados exclusivamente pelas propriedades químicas das substâncias que compõem uma droga. A imagem de usuária(o) problemática(o) é a de quem usa drogas compulsivamente, que não consegue deixar de fazê-lo, algo que se habituou a chamar de vício — o senso comum é de que esses efeitos são explicados pela natureza da interação da droga com o organismo humano. Mas há muitos possíveis consumos de drogas, padrões que podem ir desde a experimentação ou uso ocasional até aqueles que se tornam compulsivos, associando-se a motivações que podem ser religiosas, recreativas, meditativas, terapêuticas, entre tantas outras possibilidades. Há registros de usos de substâncias alteradoras da consciência pela humanidade desde tempos remotos e nas mais diversas culturas, na grande maioria dos casos sem associações com danos expressivos (LABATE *et al.*, 2008; VARGAS, 1998; 2002). Como já dissemos, o problema das drogas é uma construção do nosso tempo.

Os usos problemáticos e compulsivos não são a regra, nem mesmo para aquelas consideradas mais “pesadas” como o crack. São fenômenos complexos que precisam ser compreendidos desde condicionantes subjetivos, psicológicos, biológicos, farmacológicos, culturais e contextuais (ALVES; MACRAE, 2019; SILVEIRA-FILHO, 2002). Assim:

Torna-se imperativo lembrarmos que uma fármaco dependência é uma organização processual de um sintoma cuja gênese é tridimensional: a substância psicoativa, com suas propriedades farmacológicas específicas; o indivíduo, com suas características de personalidade e sua singularidade biológica; e, finalmente, o contexto sociocultural, onde se realiza este encontro entre indivíduo e droga. (SILVEIRA-FILHO, p. 15, 2002).

Aquelas imagens estereotipadas às quais Baratta (2004b) se referiu, promovem a estigmatização das pessoas que consomem drogas, fazendo com que busquem fazê-lo de modo reservado, em grupos restritos constituídos apenas por consumidoras(es). Favorece o seu isolamento social e a criação de uma subcultura,

em um grupo que tem no consumo de drogas o principal interesse comum, reforçando cada vez mais aquela imagem estereotipada que força esse isolamento. Outro problema: a tendência de as pessoas que desenvolvem relações problemáticas com drogas e que começam a sofrer danos, físicos e/ou psíquicos, buscarem auxílio apenas no interior do próprio grupo de consumidoras(es), temendo as reações de outros grupos sociais.

Certamente a "junkização"⁴⁰ dos adictos é um efeito da criminalização das drogas; seu isolamento social é efeito da estigmatização massiva da qual são objeto e que determina a tendência de buscar respaldo, pela própria percepção da realidade, no interior da subcultura de adictos. (BARATTA, 2004b, p. 123, tradução nossa).

Um estigma é uma identidade virtual atribuída a um indivíduo em um determinado contexto social e que é distante daquilo que se esperava que ele fosse, ou seja, do que é considerado a normalidade naquele contexto. É um atributo pessoal percebido negativamente na sociedade de tal modo que a pessoa marcada pelo estigma está ciente dos julgamentos aos quais está submetida e tem seus comportamentos moldados por esse senso de julgamento externo, pela vergonha, pela sensação de que está aquém do que deveria ser (GOFFMAN, 1988).

Para consumidoras(es) de drogas, um dos efeitos da estigmatização é a permanente necessidade de esconder o ato de consumi-las pelo temor dos julgamentos morais e da repressão policial, tudo isso favorece o desenvolvimento de quadros de ansiedade e outros transtornos. A imagem inicial da realidade produz uma realidade concreta, de usuárias(os) isoladas(os) em pequenos grupos, acometidas(os) por transtornos psíquicos, com comportamentos paranoides, sensação de perseguição.

Fraser *et al.* (2017) desenvolveram um estudo, na Austrália, sobre os efeitos dos estigmas no âmbito do trabalho, do atendimento à saúde, do sistema de justiça penal, das relações afetivas e familiares e sobre os modos como são representadas(os) nos meios de comunicação. Foram entrevistadas 60 pessoas que se declaravam dependentes de drogas ou possuem o hábito de consumi-las. O grupo de pesquisa reconheceu que essas pessoas tinham diversos aspectos de suas vidas moldados pela ameaça do descrédito. No trabalho, procuravam esconder

40 Junky é um termo pejorativo em relação a consumidoras(es) de drogas que, assim como a palavra "viciada(o)" que usamos no Brasil, está carregado de estereótipos.

a relação com drogas, inclusive omitindo das(os) empregadoras(es) quando participavam de programas de tratamento. Entendiam que consumidoras(es) são vistas(os) como pessoas não empregáveis e sentiam medo de serem demitidas. Percebiam que o estigma as colocariam em posição de inferioridade em relação às pessoas consideradas normais.

Nos sistemas de saúde era onde sentiam os efeitos mais severos da estigmatização. Pessoas dependentes de heroína, por exemplo, relataram que se sentiam inferiorizadas ao buscarem por suas doses de metadona (um fármaco usado no tratamento para dependência de heroína); enfrentavam dificuldades para acessar agulhas e seringas para consumir a droga; em casos de acidentes, houve consumidoras(es) que sofreram dificuldades para conseguir sedação com analgésicos, devido o seu histórico de uso de drogas; pacientes com quadros de overdose receberam tratamento grosseiro por parte de profissionais de saúde. Todas essas experiências faziam com que evitassem procurar serviços de saúde, seja quais fossem os problemas, fazendo com que o fizessem apenas tardiamente, quando esses problemas já haviam se agravado (FRASER *et al.*, 2017).

Em relação ao sistema de justiça penal, a pesquisa apontou que o histórico de consumo de drogas, registrado, por exemplo, através das marcas de agulhas em seus copos, tornava essas pessoas mais sujeitas a revistas policiais e abordagens agressivas. Quando eram acusadas de algum crime e precisavam ser atendidas por um(a) advogado(a), sentiam-se que essas(es) profissionais não acreditavam que merecessem o direito à reabilitação. Mas as experiências mais dolorosas davam-se nas relações afetivas: a discriminação por parte das pessoas amadas; parentes que não querem que seus filhos se aproximem; a condição permanente de suspeição; mães que se afastam ou que as impedem de entrar em suas casas; entre outras (FRASER *et al.*, 2017).

Fraser *et al.* (2017) também investigaram o modo como os estigmas atuam nos meios de comunicação. Ao mesmo tempo em que os estereótipos condicionam as representações apresentadas nesses meios, essas representações alimentam e perpetuam as imagens distorcidas, estigmatizantes e desumanizantes das pessoas que consomem drogas. Os usos abusivos, patológicos e com implicações dramáticas costumam ser os únicos considerados. Isso não se dá, obviamente, de modo igual em relação a todo tipo de drogas, pelo contrário. Em diferentes momentos históricos e contextos socioculturais, haverá aquelas drogas e

consumidoras(es) mais estigmatizadas(os). No contexto australiano, o consumo de heroína tem um significado bastante distinto do que possui no Brasil. Aqui, as pessoas mais estigmatizadas são pobres que consomem crack. A sua representação nos meios de comunicação e, conseqüentemente, no imaginário popular é de extrema desumanização: são mortos-vivos, “zumbis”. A imagem construída em torno dessas pessoas é a de uma figura com feições distorcidas, maltrapilha, que vaga pelas ruas dos grandes centros urbanos em uma busca alucinada por crack (ALVES, 2015; BOES; AMARAL, 2019, SOUZA, 2016).

Quando o crack começou a ganhar destaque nos meios de comunicação dos Estados Unidos (na década de 1980) e em suas políticas criminais (que influenciaram as adotadas em grande parte do mundo) foi tratado como algo devastador, que transformava as pessoas em seres desumanizados. Na mesma época, a cocaína também era tratada com preocupação pelas autoridades e meios de comunicação, mas associada às classes mais abastadas e revestida de certo *glamour*⁴¹ (HARI, 2018; HART, 2014; 2015).

Essa imagem inicial estereotipada da pessoa que usa crack faz com que todas as outras pessoas façam o uso dessa droga às escondidas – aquelas que o fazem de modo ocasional, que não sofreram danos ou que sofreram, mas que, por razões diversas, não foram empurradas para a vida nas ruas. Quando percebem que o uso da droga está causando problemas, o temor do estigma faz com que se evite que eles sejam conhecidos por muitas pessoas, escondendo-os ao máximo e diminuindo as possibilidades de receberem auxílio. Os preconceitos por parte da família também dificultam as possibilidades de oferecerem algum tipo de ajuda e contribuírem para a redução dos danos. Tudo isso amplia as vulnerabilidades em que se encontram as pessoas que desenvolvem problemas com a droga e faz com que apenas os casos extremos sejam conhecidos – reproduzindo, assim, a imagem inicial estereotipada, a reprodução material e ideológica à qual Baratta (2004b) se referia e que legitima a manutenção da criminalização e da política de guerra às drogas.

41 A esse respeito, Hart (2014, p. 158) exemplifica a cobertura jornalística sobre a cocaína no início dos anos 1980: “Em julho de 1981, a revista *Time* se referia à cocaína como ‘Uma droga com *status* e uma ameaça’, em uma matéria de capa ilustrada com uma taça de martíni cheia de pó brilhante. No mesmo ano, a *Newsweek* associava cocaína a champanhe, caviar e outros símbolos de riqueza”. Ao longo daquela década a droga começou a ser barateada e também disseminada a prática de conversão do hidrocloreto de cocaína em base de cocaína, assim como o hábito de fumar em lugar de aspirar ou injetar.

Entre as muitas agências que atuam nessa reprodução ideológica está a escola. No Brasil, a inserção das drogas como objeto de estudo no contexto escolar remonta da década de 1970. Estávamos sob um governo ditatorial civil-militar, sob grande influência política dos Estados Unidos e em meio ao processo de militarização do controle das drogas. À escola foi atribuído o papel de informar os jovens sobre os prejuízos físicos, psicológicos, morais e sociais associados ao consumo das drogas criminalizadas – a fim de que, ao conhecerem os malefícios, delas se distanciassem ao mesmo tempo em que construía(m) imagens pessimistas sobre as(os) consumidoras(es) (RIBEIRO, 2010).

Carlini-Cotrim e Rosemberg (1991) analisaram os discursos sobre drogas em 18 livros didáticos de Ciências, Biologia e Educação Moral e Cívica publicados no Brasil entre 1983 e 1989. Reconheceram que em lugar de “transmitirem precisões conceituais, dados sobre incidência, análise das causas e orientações para prevenção e tratamento, ocorre uma hipertrofia do efeito do uso de drogas, mais especialmente de sua dependência” (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991, p.301). Os textos caracterizavam-se por um tom generalizante em que as drogas necessariamente levariam a efeitos extremos, que para as autoras “é a base de um texto onde a loucura, a morte, a cegueira e a despersonalização aparecem como uma possibilidade eminente [sic] para qualquer usuário de droga” (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1991, p. 301).

Em livros didáticos brasileiros mais recentes, distribuídos no ano 2017, encontramos posições um pouco menos aterradoras (BIAGINI, 2018). Os prejuízos extremos foram apresentados como uma possibilidade — não como fatalidade. Dizia-se que as drogas “podem” causar dependência, prejuízos à sociedade e às famílias, graves danos à saúde física e mental e morte. Tudo isso, porém, mencionado de modo superficial sem discussão dos condicionantes para tais riscos extremos. Os textos sugeriam de que qualquer uso de drogas apresenta os mesmos riscos potenciais. Não havia menção a fatores relacionados às motivações para o uso de drogas, tais como a busca por prazer e a existência de diferentes padrões de uso, desde a simples experimentação até o consumo abusivo. Elementos subjetivos e contextuais que se relacionam aos diferentes padrões eram omitidos. As características particulares de cada substância — efeitos imediatos, efeitos a médio e longo prazo, efeitos relacionados aos diferentes padrões de consumo, à idade e à via de administração — também não eram exploradas, aparecendo pontualmente e

com simplificações problemáticas. Abordagens como as analisadas no estudo não contribuem para a superação das compreensões de senso comum sobre o uso de drogas, sobre os usuários e sobre aquelas pessoas que atuam na sua produção e comércio, pelo contrário, atuam na reprodução e manutenção de estereótipos.

Em pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, Adade e Monteiro (2014) reconheceram o predomínio de visões negativas sobre as drogas (palavra geralmente associada pelas(os) participantes a produtos ilícitos, negligenciando as lícitas, como álcool e cigarro). De modo geral, revelaram compreensões individualizadoras e descontextualizadas, associando o consumo à fraqueza psíquica e à doença — perspectiva que sustenta o estereótipo de doente e fracassado. Além disso, explicitaram informações equivocadas sobre os efeitos dos diferentes tipos de drogas.

A pesquisa em educação em Ciências tem oferecido tímida contribuição para a discussão dessas questões e conquista de novos níveis de consciência sobre questões associadas às drogas, superando essas leituras ideologizadas de senso comum. Há escassos trabalhos publicados no país com discussões nesse sentido. Em um levantamento feito nos anais e atas de todas as edições disponíveis *online* do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, do Encontro Nacional de Ensino de Biologia e do Encontro Nacional de Ensino e Química encontramos apenas 21 artigos com discussões relacionadas ao tema⁴². Em outro levantamento, nos periódicos *Investigações em Ensino de Ciências*, *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, *Ciência & Educação*, *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências* e *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, encontramos apenas 03 trabalhos (CAVALCANTE *et al.*, 2005; GONZALEZ; SILVA, 2012; SÁ; CEDRAN; PIAI, 2012).

A guerra às drogas é uma das principais causas da expansão do encarceramento no Brasil e em grande parte do mundo na última metade de século (ALEXANDER, 2017; BORGES, 2018; VALOIS, 2020), afetando violentamente as populações empobrecidas e grupos étnicos e raciais marginalizados, mas também as pessoas que consomem esses produtos.

A repressão penal e o encarceramento são respostas oficiais (e preferenciais) do Estado para um pretenso controle das drogas. Supõe-se que

42 Uma análise desse material foi apresentada no XII ENPEC, em junho de 2019 (BIAGINI, GONÇALVES, 2019).

deveriam colaborar para enfrentar eventuais danos do consumo. Em meio século de combate militarizado, o mercado e a demanda por esses produtos continuam expandindo-se. Nem mesmo o interior das prisões é uma zona livre de drogas. Pelo contrário:

Todos os agentes do sistema penal (agentes penitenciários, policiais, promotores de justiça e juízes) sabem que os presos consomem drogas nas galerias superlotadas dos presídios e toleram essas práticas tóxicas como estratégia de manutenção da ordem carcerária. Daí porque o cárcere pode ser considerado uma zona livre de interferência, um território no qual o consumo de substâncias psicoativas é tacitamente legalizado.

A revista íntima, principal instrumento de repressão, é muito mais uma forma de humilhação das mães e esposas dos desclassificados sociais encarcerados, um simulacro que serve apenas para agradar a opinião pública e conferir a aparência de que tudo está “sob controle”. A liberação do consumo de drogas no cárcere pode ser considerada uma das principais estratégias de política carcerária adotadas atualmente, um exemplo da “má-fé institucional”. (MAYORA, 2016, p.156-157).

Já discutimos sobre a criminalização das drogas e seus efeitos na criminalização e encarceramento de mulheres pobres e negras. As compreensões deturpadas sobre o consumo dessas drogas têm implicações nesses processos, para aquelas que se envolvem de alguma maneira no comércio ilegal. Mas também resultam em danos para aquelas que são consumidoras. E diversos trabalhos indicam alta frequência de mulheres com históricos de consumo problemático de drogas criminalizadas antes e durante a prisão, por parte delas e/ou familiares (p. ex., CANAZARO; ARGIMON, 2010; QUITETE *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2017; VARELLA, 2017).

Tudo o que é feito em nome da repressão do comércio de drogas criminalizadas é sustentado por concepções estereotipadas sobre os seus efeitos e sobre as pessoas que as consomem, construídas sob interesses econômicos, racistas, xenofóbicos, moralistas e reproduzidas com a colaboração dos meios de comunicação e da escola. Assim, é de fundamental relevância discutirmos essas concepções, bem como as experiências concretas que as mulheres encarceradas possuem com esses produtos⁴³.

43 Conforme apresentamos na subseção 2.2.2 desta tese, selecionamos, para mediar nossas entrevistas com encarceradas, uma situação envolvendo o uso de drogas que representa os estereótipos que discutimos ao longo desta seção: uma usuária de crack, grávida, negra e aparentemente em situação de rua.

3.3. ENTRE A IGUALDADE FORMAL E A DESIGUALDADE CONCRETA: NÃO SOMOS “TODAS E TODOS IGUAIS PERANTE A LEI”

Entre a igualdade expressa nas letras jurídicas e a realidade concreta há uma imensa distância, cuja compreensão passa pela análise dos condicionantes históricos, econômicos e políticos da produção e concretização das normas. Faremos isso considerando duas características fundamentais do Estado neoliberal: a minimização de sua ação na regulação da economia e na garantia dos direitos sociais e a maximização de sua ação punitiva sobre as classes populares.

3.3.1. A universalidade formal do direito à educação e a sua negação às classes populares

No Brasil, a primeira vez em que a educação escolar foi assumida como “direito de todos” em uma norma nacional foi em 1934 na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1934). A lei estabelecia que o ensino primário deveria ser gratuito e obrigatório e sinalizava a possibilidade de extensão da gratuidade aos demais níveis de ensino. A responsabilidade por promovê-la seria da Família e do Estado, mas não foram criados mecanismos de reivindicação da efetivação do direito. Foi apenas a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que atribuiu o caráter de direito público subjetivo ao Ensino Fundamental, inclusive para quem não o concluiu na idade considerada própria, e previu que o mesmo deveria acontecer, progressivamente, com o Ensino Médio. Essa nova definição, “direito público subjetivo”, significa tratar-se de uma obrigação do poder público que, quando não cumprida, pode ser reivindicada por qualquer pessoa portadora do direito. Com isso, passamos a ter um instrumento jurídico para demandar o exercício do direito à educação (HIDALGO, 1998; 2009).

Novos instrumentos foram sancionados nos anos seguintes, entre eles a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) — ambas sustentam o caráter de direito público subjetivo da educação escolar. Além desses documentos, diversos outros foram criados em âmbito nacional e internacional, apontando demandas e orientações para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais: diretrizes curriculares; planos nacionais e estaduais de educação; pactos e convenções internacionais.

Representam conquistas jurídicas para as lutas das classes populares por seus direitos, mas sua produção e concretização também carregam as marcas dos interesses das classes dominantes.

O fato é que a escola pública não foi efetivamente democratizada. No ano de 2019, 87% da população encarcerada no Brasil não havia concluído a educação básica. É um contingente imenso de mulheres e homens que não tiveram condições objetivas de exercer plenamente esse direito ao longo de suas vidas. Uma vez encarceradas(os), o Estado segue negando a possibilidade de exercê-lo. Naquele mesmo ano, apenas 65% das unidades penais ofereciam vagas na educação básica. O acesso a elas era bastante restrito: 10% do total de presas e presos no país estavam matriculados em alguma atividade educativa formal⁴⁴ (BRASIL, 2019). Os índices de acesso a vagas não informam sobre a natureza e a qualidade dos processos educativos desenvolvidos, mas já são um indicativo inicial das negligências do Estado com os grupos sociais de onde o sistema penal seleciona aquelas mulheres e homens que encarcera.

O fortalecimento do direito à educação no âmbito normativo e sua negação na realidade concreta é uma contradição que deve ser contextualizada nas lutas de forças sociais do nosso momento histórico. Desde a redemocratização do Brasil, após a ditadura civil-militar, intensificou-se a produção de leis e outros documentos normativos com diretrizes para a universalização dos direitos sociais – os quais impõe ao Estado a responsabilidade pela sua promoção. Ao mesmo tempo, sofremos as consequências da expansão do capitalismo neoliberal em todo o planeta, que se caracteriza pelo desmonte do Estado em sua ação garantidora de direitos, pela precarização dos serviços públicos e implementação das lógicas de gestão do setor privado dentro do setor público. Temos aqui uma contradição: a defesa formal da democratização de direitos sociais às classes populares e o enfraquecimento do Estado, do conjunto das instituições encarregadas de proteger os interesses públicos e garantir tais direitos, em benefício de uma pequena parcela da população. As classes populares, empobrecidas, demandam por igualdade e justiça social. As classes dominantes, que concentram o poder econômico, pautam-

44 O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias com dados relativos ao período julho-dezembro de 2019, publicado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, registrava que um total de 16,53% da população prisional participava de atividades educativas. Além da Educação Básica, integravam esse índice: educação superior, atividades complementares (videoteca, lazer, cultura), cursos profissionalizantes e programas de remição da pena pelo estudo através da leitura ou do esporte.

se pela manutenção e ampliação de suas posições na estrutura social. A positivação dos direitos e a sua negação concreta precisam ser analisadas como componentes desse conflito de classes.

Os modos como as leis se traduzem (ou não) em políticas públicas estão sempre associados aos projetos de sociedade dos atores políticos que participam de sua construção, bem como às disputas de forças entre eles. Cabral (2019) chamou a atenção para a essencialidade de analisarmos essas tensões para compreendermos as razões pelas quais, embora a educação das pessoas encarceradas seja revestida de imensas esperanças nos discursos oficiais⁴⁵, não observamos investimentos efetivos do poder público no sentido de promover transformações substanciais na ampliação e na qualidade da educação desenvolvida no chão das unidades penais. Por isso, é preciso situá-la dentro dos condicionamentos de nosso tempo histórico e político – analisar a negação do direito à educação das(os) prisioneiras(os) em articulação com um quadro geral de negligências, que antecede e ultrapassa os muros da prisão e os limites das salas de aula.

A produção da Constituição Federal de 1988 deu-se após mais de duas décadas de governos autoritários. Os anos 1980 foram caracterizados por intensa mobilização de grupos progressistas pela democratização do país. Organizações de trabalhadoras(es), estudantes, intelectuais e movimentos sociais pautavam as demandas das classes populares por direitos, democracia e justiça social. De outra parte, as classes dominantes atualizavam suas formas de organização para manutenção e ampliação de suas estratégias de dominação — respondendo às lutas sociais internas do país e também se alinhando às transformações do capitalismo que se davam em nível mundial, a globalização neoliberal (CASIMIRO, 2016).

Concomitantemente à positivação dos direitos sociais na Constituição, com a responsabilização do poder público pela sua efetivação, e à reestruturação do Estado após o período ditatorial, o empresariado articulava-se por meio de uma variedade de Institutos, Fundações e outros modos de organização que passaram a atuar para consolidar o projeto neoliberal no país. A década de 1990, quando novos marcos normativos importantes para a positivação do direito à educação foram

⁴⁵ Quando mencionamos “discursos oficiais”, o fazemos em referência àqueles presentes em documentos normativos (leis, resoluções, tratados internacionais, entre outros). Não nos referimos a indivíduos representantes das instituições de Estado em suas falas públicas. Nesse último caso, vivemos um período de discursos e políticas ostensivamente contrários à universalidade dos direitos humanos.

produzidos (como a LDB e o ECA), foi também quando intensificaram-se as pressões dessas organizações empresariais sobre o poder público, influenciando uma série de reformas ao longo da década:

[...] essas organizações da grande burguesia brasileira atuaram sistematicamente na formulação de seus próprios projetos de reformulação da ossatura material do estado. Dessa forma desenvolveram mecanismos tático-operacionais para o aprofundamento e atualização das formas de expropriações sociais, estabelecendo diretrizes e cobrando por reformas: na legislação tributária; privatização tanto da estrutura estatal dos fundos políticos, como da própria gestão do bem público; nas relações do trabalho; e na estruturação de estratégias de inserção, mesmo que subalterna, do Brasil no conjunto de determinações do capitalismo globalizado. (CASIMIRO, 2016, p. 41-42).

Nas mais diversas áreas de atuação do Estado, as classes dominantes empreenderam e empreendem ofensivas para direcionar a ação do poder público de acordo com os seus interesses. O enfraquecimento do Estado em sua ação garantidora de direitos e bem-estar social se dá por meio da participação intrincada do setor privado dentro do próprio Estado, direcionando suas ações. Não se trata de negar qualquer acesso a direitos, mas do controle político e ideológico sobre eles, submetendo-os aos interesses das classes dominantes.

Esse controle se faz de modo particularmente delicado quando consideramos a educação. A história da instituição escola e da ampliação do seu acesso pelas classes populares sempre foi atravessada pelos conflitos de classes. É nela que nos apropriamos de bens culturais, mas também pode ser instrumento para a difusão das ideologias das classes dominantes e manutenção de seu poder. Por isso insistimos tanto na necessidade de considerarmos muito além do acesso a vagas quando discutimos o direito à educação nas prisões.

Pleitear “educação de qualidade” ainda não é o bastante, porque o que se entende por “qualidade” vincula-se a concepções de educação e projetos de sociedade conflitantes.

Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os

empresários. Isso não é democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública. (FREITAS, 2014, p. 51).

As pressões sobre políticas educacionais vêm de longa data, mas é notória a sua intensificação nas últimas décadas. Freitas (2012; 2014; 2016) é um dos pesquisadores que têm se dedicado a compreender esse fenômeno. Entre os aspectos que precisamos considerar está a progressiva sofisticação tecnológica em todos os setores econômicos, que ampliou as exigências de formação educacional das(os) trabalhadoras(es). Quando há poucas pessoas com a formação demandada pelas empresas a produtividade diminui, o custo da força de trabalho aumenta e os lucros diminuem. De acordo com o pesquisador, aqui está uma das razões dos investimentos do empresariado nas políticas educacionais:

[...] um país que pague renda média menor a seus trabalhadores pode produzir bens e serviços mais baratos e permitir maiores lucros aos empresários: melhora a competitividade. Sem educação de “qualidade” não se amplia o número de formandos e com poucos formandos o salário médio sobe ao invés de descer. Lei da oferta e procura. A armadilha da renda média consiste no aumento do salário médio dos trabalhadores sem que se consiga alterar fatores de infraestrutura como educação, responsáveis pelo aumento da produtividade e simultaneamente, dispor de uma maior quantidade de formandos que reduza pressões salariais. (FREITAS, 2014, p. 50).

O interesse do empresariado na ampliação do acesso à educação pública entre as classes populares não se sustenta em princípios éticos e compromisso com os direitos do povo, pois há interesses econômicos muito concretos. E um maior nível de escolarização da população não implica em um maior nível de renda global em um país, em melhores condições de vida, em igualdade e justiça social. Educação para todos não significa trabalho para todos. É justamente a existência de força de trabalho excedente que diminui o seu custo aos empresários. Por isso, diante dos discursos que enfatizam o papel da educação escolar na preparação para o trabalho, tão presentes quando tratamos da EJA em prisões, é fundamental questionarmos se, de fato, existem postos de trabalho e quem são os sujeitos que se beneficiam dos produtos desse trabalho.

Há ainda muitos outros aspectos que poderíamos destacar aqui: a busca, pelas classes dominantes, pela manutenção do controle ideológico sobre o povo oprimido; a formação de pessoas com conhecimentos, competências e visões de mundo que respondam a demandas do mercado; a desmoralização da educação

pública e das(os) professoras(es); a privatização dos sistemas públicos de ensino (seja por meio da implementação da lógica de gestão privada nas escolas públicas; da terceirização da gestão; ou da distribuição, pelo poder público, de bolsas e *vouchers* em instituições privadas (FREITAS, 2012; 2014; 2016). Processos que se desenvolvem sob o manto de um discurso generoso, em prol da universalização e qualificação da educação pública, difundido por uma série de organizações do empresariado – continuidade do já citado projeto de hegemonia das classes dominantes em nosso país em curso desde a redemocratização nos anos 1980 (CASIMIRO, 2016).

É preciso insistir em algo que nos deveria soar como uma obviedade: o fim da opressão não será protagonizado pelos opressores. Não usarão de seu poder para incentivar políticas que sejam capazes de destruir a sua hegemonia:

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2013, p. 41-42).

A intrincada participação das classes dominantes nas mais variadas áreas de atuação do Estado, não apenas nas políticas educacionais, em lugar de colaborar para a democratização dos direitos sociais positivados em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) como responsabilidade do poder público, resulta no seu contrário: no desmonte do Estado de bem-estar social; na precarização dos serviços públicos; na introjeção no imaginário coletivo das crenças de que o privado é bom e o público é ruim, de que a lógica de organização da iniciativa privada é mais adequada para resolver os problemas sociais.

Tudo isso enquanto ignoramos, sob o véu fatalista da ideologia neoliberal, que a má qualidade dos serviços públicos não é algo que lhe seja intrínseco – mas, em grande medida, fruto da cooptação do Estado pelas classes dominantes, as mesmas que investem em nos convencer da superioridade da organização privada de todo tipo de serviço ou processo produtivo. Mas há, ou deveria haver, uma imensa diferença entre as lógicas pública e privada: na primeira, por princípio, toda

ação volta-se ao bem comum de todas as mulheres e homens; na segunda, as ações pautam-se pelo acúmulo de capital, que depende da exploração da força de trabalho de homens e mulheres.

A ofensiva dos detentores do capital econômico sobre o Estado não é uma particularidade brasileira, pelo contrário. É característica fundamental do estágio do capitalismo em que nos encontramos, a globalização neoliberal, em que os conflitos de forças não estão restritos aos limites geográficos de um país. Nesse sentido, precisamos destacar o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na produção das agendas educacionais globais. A UNESCO é a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) que desenvolve ações voltadas à universalização da educação. Entre elas, a produção de documentos com orientações para os países em relação às suas políticas educacionais — mais tarde, incorporadas em seus documentos internos.

A partir de suas análises dos discursos sobre educação presentes em documentos com orientações para a educação em prisões elaborados no âmbito da UNESCO, Cabral (2019) argumentou que:

[...] A EJA aparece como a chave para o desenvolvimento no século XXI – os organismos internacionais insistem nisso por meio de documentos que configuram a política educacional na área. E, enquanto modalidade, acaba abraçando o papel de “educar” os indivíduos para o enfrentamento das mudanças globais, atribuídas ora a uma espécie de modernização social, ora aos efeitos da contemporaneidade; mas nunca se situa em relação às consequências decorrentes da apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista, da mundialização da economia e do agravamento das condições materiais desiguais de vida entre as pessoas, sobretudo em países considerados periféricos. Por essa linha, a EJA, inclusive em EPRL [espaços de privação e restrição de liberdade], tem assumido (e por vezes se limitado) a funções de preparo para exercício da cidadania e adaptação às exigências do mercado de trabalho. (CABRAL, 2019, p. 426).

As análises desenvolvidas pela pesquisadora evidenciaram que as diretrizes educacionais elaboradas no âmbito da UNESCO estão subordinadas a uma agenda de desenvolvimento econômico pautada em premissas neoliberais, em cuja construção são protagonistas os países que ocupam posições dominantes na economia mundial. De acordo com Cabral (2019), os discursos que tecem esses documentos depositam expectativas alargadas na educação para o enfrentamento de todo tipo de problemas sociais, mas sem que sejam enfrentadas as raízes desses problemas – em grande medida, causados pela mesma lógica neoliberal com a qual

propõe-se remediá-los. Ao fim e ao cabo, as diretrizes traduzem-se em políticas públicas (ou nem isso) que acabam por colaborar para a manutenção do atual estado das coisas.

Tudo isso auxilia-nos a compreender porque razão o direito à educação, embora tão destacado nos discursos como caminho para a uma sociedade justa e igualitária, não se concretiza enquanto prática libertadora, humanizadora, emancipadora, dedicada à compreensão e à superação das estruturas que reproduzem as desigualdades. Educação como prática de liberdade só pode ser feita pelas mulheres e homens oprimidos e por quem com elas e eles se solidariza e luta. Dizemos “luta”, pois a transformação da realidade e das condições que produzem sofrimento não se dão exclusivamente por meio da educação desenvolvida sob os limites das paredes (ou grades) das salas de aula (FREIRE, 1967; 2013).

3.3.2. As pessoas encarceradas e a negação do direito à educação

As mulheres e os homens selecionados pelo sistema penal são predominantemente dos estratos mais empobrecidos e marginalizados da sociedade, suas vidas são marcadas pela negligência do poder público e precário (ou inexistente) acesso aos direitos sociais. Essa realidade fica nítida, por exemplo, quando observamos os baixíssimos índices de escolarização da população encarcerada no país. Uma vez na prisão, essas pessoas seguem tendo pouquíssimas oportunidades de exercer seu direito à educação. Até pouco mais de uma década não havia sequer referências nacionais para políticas públicas em educação nas prisões.

O projeto “Educando para a Liberdade”, iniciado em 2005 em uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, é frequentemente indicado na literatura como um marco para a educação em prisões no Brasil. Até aquele momento a oferta educacional consistia em iniciativas localizadas, que se efetivavam de forma desarticulada e improvisada, sem integração a políticas públicas regionais e/ou nacionais (CARREIRA, 2009; UNESCO, 2006). A atenção acadêmica também era bastante tímida, expressa no pequeno número de publicações sobre o tema antes da década de 2000, como indicado nos levantamentos realizados por Biagini (2017) e Cabral (2019). Foi a

partir daquele momento que reconhecemos um maior número de pesquisas que nos permitiram a aproximação com a realidade educacional nesses espaços.

Um estudo bastante abrangente foi realizado pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação entre os anos 2008 e 2009, que realizou uma missão em 11 unidades prisionais de 4 estados brasileiros. O estudo, sistematizado por Carreira (2009), envolveu visitas às unidades; mais de duas centenas de entrevistas com administradoras(es), profissionais de educação, prisioneiras(os), ativistas de organizações da sociedade civil e agentes penitenciárias(os); participação em eventos sobre educação em prisões; análises de documentos oficiais e pesquisas acadêmicas.

A Relatoria encontrou situações muito precárias na gestão da oferta educacional, nas condições de trabalho docente e na qualidade do ensino proporcionado aos discentes. Quando existia, a educação escolar dependia, em grande parte, de improviso e voluntarismo. Era condicionada à iniciativa dos gestores das unidades ou de organizações não governamentais. Professoras(es) formadas(os), concursadas(os) ou temporárias(os), estagiárias(os) e pessoas presas lecionavam em instalações inadequadas, com carência de materiais escolares e didáticos básicos (como cadernos, lápis, livros) e ausência ou precariedade de bibliotecas e computadores. O atendimento às(os) estudantes era limitado pelas dinâmicas de segurança de diversas maneiras (morosidade no deslocamento entre as celas e as salas de aula; suspensão de aulas; professoras(es) submetidas(os) ao controle de agentes penitenciárias(os); repressão das interações entre docentes e estudantes). Não existia uma diretriz para a gestão das unidades escolares e cada uma se organizava de acordo com os condicionantes locais. Submetida às perspectivas dos funcionários e administradores da instituição prisional, a participação em atividades escolares era frequentemente entendida como privilégio, boicotada e interrompida. A disponibilidade de vagas era muito inferior à demanda. Quando havia projetos pedagógicos, de modo geral, não se explicitava a busca pelo diálogo com os sujeitos de aprendizagem e suas especificidades — as(os) educadoras(es) não encontravam suporte formativo e institucional para isso. Diante dos resultados da investigação, concluiu-se que o “Estado brasileiro (União, Estado e Município) viola o direito humano à educação das pessoas encarceradas nas unidades prisionais brasileiras ao não garantir condições mínimas que permitam a efetivação desse direito” (CARREIRA, 2009, p. 88).

A pesquisa retratou problemas que teriam que ser enfrentados pelo poder público a fim de que fosse atendido o direito das pessoas presas à educação. Nos anos seguintes foram publicadas, pelo governo federal, as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010). O primeiro documento pelo Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias e o segundo pelo Conselho Nacional de Educação. A oferta educativa passou a ser atribuição dos órgãos responsáveis pela educação em articulação com os responsáveis pela administração penitenciária nos Estados e no Distrito Federal, e do Ministério da Educação e Ministério da Justiça no caso das penitenciárias federais. Ficaram definidas responsabilidades para cada esfera da administração pública na oferta educacional e as fontes de recursos para financiá-la (as mesmas destinadas à promoção da educação de jovens e adultos em outros contextos). Também estabeleceu-se a necessidade de que os estados elaborassem planos estaduais para a oferta educativa nesses espaços.

Nos anos seguintes, outros documentos foram elaborados, como a Lei da Remição da Pena por Estudo ou Trabalho (BRASIL, 2011b), o Plano Estratégico para Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011a) e os planos estaduais de educação em prisões (p. ex., SANTA CATARINA, 2017).

Foi também a partir de meados dos anos 2000 que, nas universidades, pesquisadoras(es) de programas de pós-graduação em Educação passaram a dedicar maior atenção às prisões e às pessoas encarceradas. Há relativamente poucas pesquisas publicadas antes daquele momento, havendo expressiva elevação nos anos seguintes. Vem sendo desenvolvidos estudos relacionados ao papel da educação, em ensaios teóricos com os posicionamentos das(os) autoras(es) ou pesquisas empíricas sobre os posicionamentos de docentes e pessoas encarceradas (p. ex., CARVALHO, 2016; CUNHA, 2010; GRACIANO; SCHILLING, 2008; JULIÃO, 2016; MAEYER, 2013; OLIVEIRA, 2013; ONOFRE, 2011a, 2011b; RAMOS, 2013; SANTOS; DURAND, 2014; SOARES; VIANA, 2017); publicações com relatos e análises de experiências educativas (NONATO, 2011; ARAÚJO; LEITE, 2013); discussões sobre a formação de docentes que lecionam nesses espaços (ANDRIOLA, 2013; ONOFRE, 2012, 2017; SILVA; ROCHA, 2017; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016); as especificidades do trabalho docente

(NAKAYAMA, 2011); as políticas públicas em educação em prisões (ONOFRE; JULIÃO, 2013)⁴⁶. Todos eles contribuem para ampliarmos nossa compreensão sobre a educação dessas mulheres e desses homens, seus obstáculos e respostas em construção.

As pesquisas indicam demandas para a efetivação das previsões normativas — em parte, já sinalizados no estudo sistematizado por Carreira (2009) no âmbito do projeto Educando para a Liberdade. Entre os desafios está a garantia de vagas para quem precisa e deseja dar continuidade aos estudos. Em 2016, quando 80% das pessoas encarceradas no Brasil não haviam concluído a escolarização básica, 57% das unidades prisionais não possuíam escolas funcionando e apenas 10% da população prisional participava da educação escolar (BRASIL, 2017). Mas o direito à educação não se restringe à matrícula e à permanência durante certo período dentro de uma sala de aula. Tão importante quanto a disposição de vagas são as condições sob as quais se desenvolvem as práticas educativas, pois a permanência na escola e a diplomação podem representar, ao contrário do que as estatísticas de elevação dos níveis de escolaridade podem sugerir, a negação do exercício do direito à educação.

E o que a literatura denuncia é que as condições materiais são, em grande parte das unidades, extremamente precárias. Falamos sobre um sistema prisional que, como um todo, apresenta graves problemas estruturais: com quase o dobro de presas(os) que o número de vagas (BRASIL, 2017) não surpreende que os problemas se estendam às escolas. Salas de aula improvisadas em corredores e outros espaços reduzidos, mal iluminados, mal ventilados e úmidos; carência de materiais escolares e didáticos básicos (como cadernos, lápis, livros); ausência ou precariedade de bibliotecas e computadores são problemas que não foram superados desde o estudo apresentado por Carreira (2009). Em relação à formação profissional, as pesquisas indicam que grande parte das(os) professoras(es) não possuem formação prévia para educação de jovens e adultos em prisões e que as iniciativas de formação continuada são bastante limitadas (ANDRIOLA, 2013; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016).

Além dos aspectos já levantados nas páginas anteriores, outros destacados na literatura são: a maioria das(os) trabalhadoras(es) possui contrato temporário e

⁴⁶ Não nos dedicaremos, neste texto, à apresentação de um estado da arte com uma sistematização dos levantamentos bibliográficos realizados ao longo desta pesquisa, os quais nos permitiram essas indicações sobre temas de destaque nas pesquisas sobre educação em prisões.

não leciona por longos períodos na mesma instituição; as(os) docentes ocupam essas vagas não por terem a docência para pessoas jovens e adultas encarceradas como aspiração profissional, mas por serem as vagas de trabalho mais convenientes no momento (muito embora, significativa parte delas(os) passe a preferir a docência nesse contexto depois da primeira experiência); as estratégias de segurança e organização institucional não favorecem as relações entre docentes e demais profissionais da prisão, limitando as possibilidades de colaboração e desenvolvimento profissional (NAKAYAMA, 2011; SILVA; ROCHA, 2017).

A primazia da segurança compromete o exercício da docência e o direito à educação das pessoas encarceradas. Há unidades em que os estudantes não podem estudar nas celas, levar livros, cadernos e material para escrita. Em algumas podem levar esses materiais, mas enfrentam dificuldades para conseguir tempo, silêncio e espaço adequado para se concentrar em atividades de estudo. Por vezes, esses materiais são recolhidos por agentes penitenciárias(os) como forma punição. Em outras unidades não podem usar materiais escolares e livros fora das salas de aula (CARREIRA, 2009). As justificativas para essas regras nem sempre são nítidas: histórias sobre canetas que viram armas, coletes à prova de balas improvisados com livros e cadernos ou túneis de fuga disfarçados com materiais escolares, são algumas das evocadas como razões dos temores da administração prisional que explicariam a cautela⁴⁷. Há ainda unidades em que as pessoas precisam escolher entre estudar ou passar um tempo ao sol (CENTENARO, 2014); em que professores e estudantes são separados por grades; em que estudantes urinam em garrafas plásticas no fundo da sala de aula, pois não podem usar os sanitários durante as aulas.

As dificuldades nas relações com as equipes responsáveis pela segurança nas unidades penais vão além da “segurança”. As(os) docentes precisam lidar cotidianamente com as resistências das(os) agentes penitenciárias(os). Carreira (2009) sintetizou deste modo os conflitos reconhecidos nas unidades investigadas em seu trabalho:

47 Justificativas como estas não constam nos estudos citados (que não se dedicam a investigar as relações entre determinadas restrições e os riscos à segurança). Soubemos sobre elas em nossas interlocuções com pessoas que possuíam algum tipo de relação com o sistema prisional, como educadoras(es) e agentes penitenciárias(os), que em momentos não formais da pesquisa contribuíram para nossa aproximação com a realidade em que atuavam.

- em todas as unidades visitadas, foi identificada a resistência, que chega muitas vezes ao boicote, por parte dos/das agentes penitenciários à liberação de presos para as aulas. Em algumas unidades, observamos a existência de revistas (blitz) regulares por agentes e policiais militares que destroem materiais e trabalhos escolares. Como já citado, há casos de agentes que criam problemas para a entrada e saída de professores e geram constrangimentos e coação ao trabalho dos educadores e educadoras;
- a existência de uma mentalidade entre muitos agentes, diretores, juízes e promotores que entende o direito à educação como um privilégio aos presos e presas. (CARREIRA, 2009, p.86).

A concepção da educação como privilégio e a necessidade de reafirmá-la como direito são expressões da desumanização das pessoas encarceradas – desviantes, mal comportadas, criminalizadas e presas, que recebem com o estigma de “criminosas” o peso da desfaçatez punitivista que desumaniza sem pudores. Não é algo restrito ao universo das(os) agentes penitenciárias(os). Sua força em nossa cultura manifesta-se, por exemplo, na popularidade de expressões como: “cadeia não é hotel”; “aprontou, agora que aguente”; “que apodreça na cadeia”; “bandido bom é bandido morto”; “direitos humanos para humanos direitos”. Esta última, a enunciação literal da qualidade “não humana” dos indivíduos selecionados pelo sistema penal. São entoadas, inclusive, pelas vítimas preferenciais desse sistema: as populações pobres e negras – manifestação da colonização das consciências dos oprimidos pelas ideologias dos opressores, condição para a continuidade de sua opressão (FREIRE, 2013). A libertação, que é também sua humanização, exige que se descubram “hospedeiros” e isso implica, nesse caso, problematizações de noções punitivistas: da prisão como mero castigo para o crime; das condutas definidas como crime como naturalmente más e merecedoras de punição e a extensão da malignidade à natureza dos indivíduos que as praticam; do encarceramento como política de segurança pública; da penalização como meio de garantir a ordem pública expressa no lema “lei e ordem” da política criminal importada dos Estados Unidos.

As concepções de senso comum sobre as pessoas criminalizadas não apenas influenciam as leituras da realidade por parte das(os) agentes penitenciárias(os), mas também colaboram para nosso estado de ignorância e negligência em relação às violências e ilegalidades que se passam no interior das prisões. No entanto, as dificuldades impostas pelas(os) encarregadas(os) da custódia de prisioneiras(os) ao trabalho docente não podem ser interpretadas exclusivamente como questão de “má vontade” fruto das concepções particulares

daquelas(es) trabalhadoras(es)⁴⁸. Há todo um quadro de precarização das unidades penais e das condições de trabalho das(os) profissionais que atuam em todos os seus setores, incluindo a segurança. Temos um cenário de péssimas condições materiais, instalações insalubres, superlotação, insegurança física, estresse psíquico permanente: “onde seres humanos lutam apenas pela manutenção de questões básicas, para tentar a sobrevivência” (CABRAL, 2019, p. 227). Tudo isso, na mesma instituição que tem como objetivos declarados a prevenção do crime e o preparo para o retorno à sociedade além de seus muros. Nas palavras de Wacquant (2003, p. 155): “Devendo dar remédio à insegurança e à precariedade, ela não faz senão concentrá-las e intensificá-las, mas na medida em que as torna invisíveis, nada mais lhe é exigido”.

Por fim, queremos destacar um aspecto que nos chamou atenção desde o início de nossas leituras sobre educação em prisões: a centralidade, nos textos, da ressocialização no papel atribuído à educação. A significação desse vocábulo, *ressocialização*, é imprecisa, não há alinhamento teórico sobre o seu significado nem mesmo nos textos jurídicos. De acordo com Cuéllar e Angarita (2016), emergiu nas discussões sobre as funções da pena nas primeiras décadas do século XX, em um Tratado de Direito Penal alemão. Logo após proliferaram outros termos, com sentidos aproximados, tais como “readaptação”, “reintegração”, “ressocialização” e “reabilitação” (também muito recorrentes na literatura em educação), cada um recebendo sentidos diversos de acordo com as(os) autoras(es) que os enunciam. E isso é um grande problema, dada a centralidade da “ressocialização” (e os outros “res”) nos discursos sobre a função da prisão ao mesmo tempo em que sequer há um consenso sobre o que isso significa. Apesar da imprecisão semântica desses termos, é possível dizer que são usados em referência a processos que se dão ao longo do período de encarceramento com objetivo preparar as pessoas encarceradas para o retorno ao convívio social além dos muros da prisão, de maneira que tenham melhores condições de participação social sem recorrerem a atividades ilegais.

O estudo desenvolvido por Cabral (2019), dedicado especificamente aos sentidos atribuídos à educação na literatura e em documentos oficiais de diretrizes

48 O aprofundamento de nossos estudos do trabalho de Goffman (1974) sobre instituições totais e as nossas análises das entrevistas com docentes permitiram-nos reconhecer outros fatores que condicionam as relações entre agentes, docentes e presas(os). Exploraremos isso na seção 5.1 do texto de análise das entrevistas com docentes.

educacionais, corroborou nossa percepção inicial. A pesquisadora reconheceu que a educação aparece como elemento central do que as(os) autoras(es) entendem como “ressocialização”, como se fosse a garantia da educação escolar a revolução pendente para alcançar tal propósito e fosse nela o principal âmbito em que se daria o “preparo” para a vida além da prisão. Isso é problemático por vários motivos, primeiro porque a educação não tem que ser instrumentalizada para nada que não sejam os interesses e necessidades das pessoas que gozam desse direito. A “ressocialização” é uma função declarada de outra instituição, a prisão, não da escola. Depois, aí está a contradição, porque os objetivos declarados da prisão não correspondem às suas funções sociais efetivas. Professoras e professores recebem o peso de uma responsabilidade que nunca foi a verdadeira função da prisão. É preciso, então, enfrentar a ideia de “ressocialização”, tomá-la como problema, superar essa difusão semântica e precisar o que, de fato, se pretende dizer com ela. Algo que nos impõe um movimento anterior, muito antes do vocábulo ter sido cunhado: questionar as funções da prisão ao longo de sua história.

3.3.3. As funções declaradas e efetivas das penas: uma breve história da prisão

Desde muito cedo aprendemos a interpretar a punição como consequência justa para a transgressão das normas que definem o que é correto e o que é errado, mesmo com imensas dificuldades em questionar essas normas que sequer lembramos quando e como passamos a aceitar como justas. Punir mais e mais severamente, geralmente, se apresenta como a solução aparentemente óbvia para todo tipo de problema, desde aqueles que se dão nas relações interpessoais na esfera afetiva e doméstica, até os que envolvem a coletividade, cuja mediação atribuímos ao Estado (como a violência urbana, violações do patrimônio material ou da integridade física dos indivíduos, o consumo problemático de drogas, a corrupção, a violência de gênero, o racismo, a homofobia, as agressões ao meio ambiente, entre tantos outros). A solução privilegiada é a prisão, ainda que já estejam superlotadas e não tenhamos sinais de arrefecimento dos problemas que ela supostamente haveria de remediar. A reação violenta, ostensiva e imediata, é facilmente aceita e até mesmo incentivada como solução para os comportamentos considerados nocivos.

Tudo isso constitui o nosso senso comum punitivo, um nível ingênuo de percepção da realidade construído ao longo de séculos de colonização seguidos de uma República com longos períodos de governos autoritários, mas que ganhou contornos mais agudos justamente após a ditadura civil-militar, no período em que temos chamado de “democrático”. Pois esse também tem sido um período de endurecimento das leis penais e das políticas de encarceramento, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Um fenômeno, como discutiremos adiante, vinculado à expansão do neoliberalismo.

Mas antes de analisarmos o papel que a prisão assume nas sociedades contemporâneas, teceremos algumas breves considerações sobre sua história. As diferentes sociedades e culturas humanas já elaboraram as mais diversas maneiras de punir comportamentos que estabeleceram como criminosos, bem como diferentes formas de justificar a legitimidade das penas e a função a elas atribuídas. A própria noção de crime é uma construção. Mas a prisão como a conhecemos hoje, meio privilegiado de punição e com funcionalidades associadas à “educação” das(os) criminosas(os), foi gestada na Europa e na América do Norte, no bojo das profundas transformações na estrutura social e produtiva que se deram nesses continentes ao longo do século XVIII. Elas fomentaram, como defendeu Foucault (2014, p.80) em seu clássico estudo sobre o tema, *Vigiar e Punir*, o estabelecimento de uma “nova ‘economia’ do poder de castigar”. A seguir, recorreremos às suas contribuições para situarmos o contexto histórico do nascimento da prisão.

De acordo com Foucault (2014), até o século XVII e parte do XVIII, as punições na Europa respondiam ao que se julgava serem ofensas das(os) criminosas(os) ao reino, o que significava também serem agressões à pessoa do soberano (os países do continente, em sua maioria, ainda eram monarquias absolutistas), nas mãos de quem concentrava-se também o direito de punir. Tratava-se mais de castigo e vingança, do que da busca por reparação de danos ou “tratamento” do comportamento nocivo. A ideia de “educação” para que não voltassem a cometer crimes ainda não figurava entre as funcionalidades das penas. As sanções poderiam ser diversas, como multas; trabalhos forçados; banimentos (quando o condenado era forçado a abandonar seu país); castigos físicos; pena capital; suplícios. Estes últimos configuravam não apenas uma pena, mas um estilo penal, que possuía racionalidade, tecnologias e funcionalidades específicas:

Deve-se conceber o suplício, tal como é ritualizado ainda no século XVIII, como um agente político. Ele entra logicamente num sistema punitivo, em que o soberano, de maneira direta ou indireta, exige, resolve e manda executar os castigos, na medida em que ele, através da lei, é atingido pelo crime. Em toda infração há um *crimen majestatis*, e no menor dos criminosos um pequeno regicida em potencial. E o regicida, por sua vez, não é nem mais nem menos que o criminoso total e absoluto, pois em vez de atacar, como qualquer delinquente, uma decisão ou uma vontade particular do poder soberano ele ataca seu princípio na pessoa física do príncipe. A punição do regicida deveria ser soma de todos os suplícios possíveis. (FOUCAULT, 2014, p. 55).

Os suplícios poderiam contar com humilhação, tortura, mutilação, esquartejamento, morte e destruição dos restos mortais. Tudo isso em uma espécie de espetáculo público que reunia uma multidão de expectadoras(es). Os procedimentos variavam de acordo com o crime e a pessoa condenada. O sofrimento físico era amenizado em alguns casos, como na execução por guilhotina. Em outros, levado ao extremo, como no emblemático suplício de Damiens⁴⁹, condenado por tentativa de regicídio. Nas palavras de Foucault (2014, p. 37, grifos no original): “a morte-suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em ‘mil mortes’ e obtendo, antes de cessar a existência, *the most exquisite agonies*”. Uma “arte de punir”, racionalmente projetada. Ali, a prisão já existia, não como punição, mas como o espaço em que acusadas(os) por crimes aguardavam as sentenças e sua execução.

A prisão consolidou-se como pena no contexto das transformações econômicas, científicas e políticas que se deram ao longo do século XVIII e que provocaram a formação do que Foucault (2014) chamou de sociedade disciplinar. Essas mudanças deram-se, por um lado, no setor produtivo. O capitalismo industrial estava em franco desenvolvimento e expansão; a demanda por mão de obra deslocava-se do campo para as fábricas, onde o trabalho organizava-se de modo radicalmente distinto, impondo novas exigências à força de trabalho. Por outro lado, a Europa experimentava uma explosão demográfica; aumentava a população sem moradia fixa e também o número de pessoas que importava, às classes

49 [Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (FOUCAULT, 2014, p. 9).

privilegiadas, controlar ou manipular. Era necessária, portanto, uma nova economia da punição, que atingisse um número maior de pessoas e que fosse mais produtiva. Somava-se a isso, o conflito de forças no tecido social, particularmente no seio das classes privilegiadas, com a burguesia em ascensão, crescia também a resistência à concentração de poder nas mãos do soberano. Os novos códigos penais haveriam de racionalizar e generalizar tanto os julgamentos, quanto o estabelecimento das penas e sua execução. O crime, não mais representaria uma agressão direta ao rei e a pena uma vingança, mas à sociedade como um todo e a pena uma sanção racional com potencialidades “educativas”:

Na passagem entre os dois séculos [XVIII-XIX] uma nova legislação define o poder de punir como uma função geral da sociedade que é exercida da mesma maneira sobre todos os seus membros, e na qual cada um deles é igualmente representado; mas, ao fazer da detenção a pena por excelência, ela introduz processos de dominação característicos de um tipo particular de poder. (FOUCAULT, 2014, p. 90).

A análise de Foucault (2014) não foi apenas sobre o nascimento da prisão, mas sobre como ela se estabeleceu no seio de um conjunto de mecanismos disciplinares que se desenvolveram no período, novas formas de exercício de poder e de produção de sujeitos. A sociedade industrial, cada vez mais populosa, exigia indivíduos disciplinados (“corpos dóceis”, nas palavras do autor) para o trabalho fabril, para a manutenção da estrutura social, para a ordem pública.

Lógica semelhante pautou a organização de diferentes instituições, a escola, a fábrica, o hospital, os quartéis militares e a prisão. Em todas elas, o uso do tempo passou a ser rigidamente controlado, submetido às determinações da administração de cada instituição, bem como às tecnologias disciplinares que adotavam, regulando e vigiando desde as atividades coletivas até os cuidados de higiene individual. Com isso, além dos seus objetivos declarados (fossem eles educar crianças, produzir bens de consumo, curar enfermos, preparar soldados ou punir criminosos), essas tecnologias disciplinares buscavam produzir indivíduos com características específicas para atender aos interesses de outros grupos sociais, que, ao fim e ao cabo, serviam para manter as suas posições subalternizadas na estrutura social.

Embora todas aquelas instituições possuíssem aproximações, a prisão era a que trabalharia de modo mais absoluto sobre os corpos e espíritos: “tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições”

(FOUCAULT, 2014, p. 228). Mais do que um efeito repressivo (punir e intimidar determinados comportamentos), a pena tem efeitos produtivos: fabricar indivíduos e produzir saber sobre eles a fim de mantê-los submissos:

A modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo, o aprendizado das técnicas induz a modos de comportamento e a aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relações de poder; formam-se bons agricultores vigorosos e hábeis⁵⁰; nesse mesmo trabalho, desde que tecnicamente controlado, fabricam-se indivíduos submissos, e constitui-se sobre eles um saber em que se pode confiar. Duplo efeito dessa técnica disciplinar que é exercida sobre os corpos: uma “alma” a conhecer e uma sujeição a manter. (FOUCAULT, 2014, p. 290-291).

Diversos modelos penitenciários e técnicas disciplinares foram elaborados e experimentados desde então. Muitos deles, incluindo a educação escolar e o trabalho no conjunto de recursos utilizados a fim de produzir indivíduos úteis e produtivos. Também foram diversos os modos como esses modelos desenvolvidos na Europa e América do Norte, alcançaram outras regiões do planeta. Muitas sociedades nunca chegaram a tornar-se efetivamente disciplinares. Nas prisões brasileiras do século XXI, por exemplo, o que se obtém entre seus muros é, geralmente, muito diverso do que se poderia entender por um controle total sobre as mulheres e homens encarcerados. De todo modo, nossas crenças nas promessas da prisão em reprimir a criminalidade e de transformar criminosas(os) em “pessoas de bem”, têm raízes naquela sociedade disciplinar que se estruturou na Europa e que instituiu a prisão como pena por excelência.

Não demorou para que seu fracasso começasse a ser denunciado. Críticas aos seus efeitos foram encontradas por Foucault (2014) em publicações feitas nas primeiras décadas do século XIX: as estatísticas indicavam que não se mostrava eficiente para diminuir as taxas de criminalidade e a quantidade de criminosas(os), pelo contrário, reconheciam com frequência o seu aumento; favorecia a continuidade em atividades ilícitas após o cumprimento da pena, as taxas de reincidência mostravam-se elevadas, resultado das condições de existência dentro das unidades penais e também das que encontravam ao se tornarem egressos (dificuldade para

50 Aqui, o autor referia-se especificamente a Metty, uma colônia penal agrícola francesa fundada em 1840, destinada a crianças, adolescentes e jovens delinquentes. Ali o regime disciplinar alcançava um grau extremo, incorporando modelos aplicados em diversas outras instituições: exército, monastério, igreja, família, escola. Para Foucault (2014, p. 289), a fundação de Mettray seria um marco do momento em que se completou a formação do sistema carcerário moderno, pois expressava “a forma disciplinar no estado mais intenso, o modelo em que concentram todas as tecnologias coercitivas de comportamento”.

encontrar trabalho, restrições de circulação e comportamento impostas pelo Poder Judiciário, vigilância policial, entre outros); favorecia a formação de organizações de criminosas(os); fabricava indiretamente criminosas(os), pelas implicações aos familiares da pessoa encarcerada (algo particularmente dramático quando o encarcerado era o homem provedor da família, deixando esposa e filhos sem recursos financeiros).

Entre a primeira publicação de *Vigiar e Punir*, na década de 1970, e o momento em que esta tese é construída muito se passou, inclusive no que se refere ao papel que a prisão assume no contexto do capitalismo neoliberal que se estabeleceu ao longo das décadas seguintes à publicação, com características distintas do capitalismo industrial da prisão analisada por Foucault (2014). Pois:

Foucault pensou no cárcere como o modelo radicalizado da sociedade disciplinar, montada ao longo da modernidade com o objetivo de produzir o “cidadão”. Entretanto, numa sociedade que nunca universalizou as pré-condições subjetivas para a aquisição da cidadania, do que deriva a “ralé” estrutural, o cárcere tem de ser abordado de outra perspectiva, pois por aqui nunca cumpriu qualquer função propriamente disciplinar. É, ao contrário, o espaço por excelência dos “indisciplinados e indisciplináveis”, do subcidadão, que como tal deve continuar. (MAYORA, 2016, p. 157).

No Brasil a prisão nunca chegou a cumprir essas funções disciplinares, mas essa já não é mais a sua função em grande parte do mundo atual. Já não importa tanto disciplinar ou trabalhar no sentido de qualquer transformação, mas castigar e neutralizar indivíduos dos grupos sociais subalternizados que assim devem continuar. Nas palavras do sociólogo estadunidense Loïc Wacquant, que tem nos ajudado a compreender as funções efetivas da prisão no capitalismo neoliberal:

Ao invés do adestramento (“treinamento” ou “domesticação”), destinado a moldar “corpos dóceis e produtivos” postulado por Foucault, a prisão contemporânea é direcionada para uma neutralização brutal, uma retribuição automática e a um simples armazenamento – por negligência, se não for algo intencional. (WACQUANT, 2015, p. 13).

Esse sociólogo analisa o neoliberalismo como projeto político, não como programa econômico como outras linhas teóricas fazem. Para Wacquant (2012), não se trata do dismantelamento do Estado, mas de sua reestruturação para adequar a sociedade ao mercado e às demandas das classes dominantes, tornando-se o que chamou de *Estado-centauro*:

[...] que exhibe rostos opostos nos dois extremos da estrutura de classes: ele é edificante e 'libertador' no topo, onde atua para alavancar os recursos e expandir as opções de vida dos detentores de capital econômico e cultural; mas é penalizador e restritivo na base, quando se trata de administrar as populações desestabilizadas pelo aprofundamento da desigualdade e pela difusão da insegurança do trabalho e da inquietação étnica. O neoliberalismo realmente existente exalta o *"laissez faire et laissez passer"* para os dominantes, mas se mostra paternalista e intruso para com os subalternos, especialmente para com os subalternos [...]. (WACQUANT, 2012, p. 512, grifos do autor).

Já falamos um pouco sobre isso no contexto nacional quando trouxemos as contribuições de Casimiro (2016) sobre os modos como as classes dominantes se organizaram a partir da redemocratização do Brasil para a manutenção da sua hegemonia ideológica e posições de poder através da instrumentalização dos aparelhos do Estado. Wacquant (2001; 2003; 2008a; 2008b; 2015), de outra parte, situou a repressão penal como política de contenção dos problemas sociais produzidos e agravados por essa reestruturação.

O enfraquecimento da atuação do Estado na garantia de direitos sociais e na regulação da economia, privilegiando a "liberdade" dos mercados em detrimento da liberdade humana, tem resultado na desregulamentação do trabalho assalariado e aumento da informalidade, contribuindo para a precarização das condições de trabalho, produzido e ampliado vulnerabilidades socioeconômicas nas classes populares, impulsionado atividades ilícitas, aprofundado as desigualdades sociais, ampliado a insegurança objetiva e subjetiva dos indivíduos. Diante desses problemas, a alternativa neoliberal é o controle penal da pobreza. Temos, assim, dois fenômenos que se retroalimentam: a redução da intervenção do Estado sobre as questões socioeconômicas e o fortalecimento de sua face punitiva, como meio de responder aos problemas derivados do primeiro. Aqui está o que Wacquant (2008b) apontou como paradoxo central do projeto neoliberal:

[...] a promoção do mercado como engrenagem ideal para organizar todas as atividades humanas requer não apenas um "pequeno governo minimalista" nos fronts social e econômico, mas também, sem contradição, um alargado e diligente sistema penal armado para intervir com força para manter a ordem pública e desenhar saliente e étnica fronteira social. (WACQUANT, 2008b, p. 71, tradução nossa).

Assim, a prisão tem como função efetiva muito mais a contenção e punição da pobreza do que qualquer propósito "reformador" das pessoas criminosas. As

injustiças sociais agravam-se progressivamente, consequências de um conjunto de políticas de Estado que respondem aos interesses das classes dominantes, tornando furtos, roubos e o comércio ilegal de drogas alternativas de sobrevivência para cada vez mais pessoas. Todavia, não é apenas porque essas pessoas estejam cometendo mais esses crimes que as prisões estão cada vez mais lotadas. A elevação nos índices de encarceramento é resultado do endurecimento da ação repressiva do Estado sobre as classes populares, mas não diz nada (ou muito pouco) sobre a realidade da criminalidade em nossos dias. É preciso discutirmos um pouco mais sobre porque razões há tantos pobres e tão poucas pessoas das classes mais abastadas na prisão. Quando discutimos as negligências do Estado na garantia de direitos sociais para as classes populares, argumentamos que entre a igualdade prevista nas letras das leis e a realidade há um abismo. O mesmo vale para as leis penais. Também somos desiguais frente ao poder punitivo.

3.3.4. Seletividade penal: por que há tantas mulheres, pobres e pretas, presas por tráfico de drogas?

Dissemos que há um número muito grande de mulheres que se tornaram mães bastantes jovens, que precisaram assumir sozinhas a responsabilidade por essas crianças, que possuem transtornos mentais, que são consumidoras problemáticas de drogas. Diante disso, uma conclusão fácil seria a de que estão nesses problemas as explicações para o crime e que, por consequência, enfrentá-los seria uma forma de enfrentar a criminalidade. Poderíamos, então, propor uma prisão que oferecesse escolarização e formação profissional, tratamento de saúde mental e reabilitação para as consumidoras problemáticas de drogas. Mas isso seria equivocado.

Para estudar a criminalidade a partir das características das pessoas que são levadas às prisões é preciso assumir que elas representam o conjunto das que cometem todas as ações tipificadas como crimes, ou seja, que o sistema penal alcança igualmente todas as pessoas e todas as atividades criminosas. Mas quando observamos as estatísticas criminais percebemos que, entre todos os crimes previstos em nosso código penal, por alguns poucos responde a grande massa carcerária. Em 2016, apenas 3 tipos penais representavam 65% dos crimes pelos quais respondiam ou eram condenadas as pessoas presas no país: tráfico (28%),

roubo e furto (juntos, 37%) — crimes típicos das classes mais empobrecidas. Os demais tipos com maior incidência eram formação de quadrilha, homicídio, receptação, latrocínio, violações à Lei do Desarmamento e violência doméstica. Todos os outros tipos penais, juntos, somavam menos de 11% do total. Mas esses números dizem muito pouco sobre a totalidade dos comportamentos criminalizados. As estatísticas não nos oferecem a real dimensão da criminalidade porque o sistema penal não é igualitário no exercício do poder punitivo.

De acordo com Andrade (2003), a seletividade penal pode ser interpretada a partir destas duas variáveis estruturais:

Em primeiro lugar, à incapacidade estrutural de o sistema penal operacionalizar, através das agências policial e judicial, toda a programação da Lei penal, dada a magnitude da sua abrangência, pois está integralmente dedicado "a administrar uma reduzidíssima porcentagem das infrações, seguramente inferior a 10%." (Baratta, 1993, p. 49). Por outro lado, se o sistema penal concretizasse o poder criminalizante programado "provocaria uma catástrofe social". Se todos os furtos, todos os adultérios, todos os abortos, todas as defraudações, todas as falsidades, todos os subornos, todas as lesões, todas as ameaças, todas as contravenções penais etc. fossem concretamente criminalizados, praticamente não haveria habitante que não fosse criminalizado. E diante da absurda suposição – absolutamente indesejável – de criminalizar reiteradamente toda a população, torna-se óbvio que o sistema penal está estruturalmente montado para que a legalidade processual não opere em toda sua extensão (Zaffaroni, 1991, p. 26-7). [...]

Deste ponto de vista, a impunidade, e não a criminalização, é a regra no funcionamento do sistema penal (Hulsman, 1986, p. 127, e 1993, p. 65; Baratta, 1991, p. 103, e 1993, p. 49; Hassemer e Conde, 1989, p. 47).

Em segundo lugar, a seletividade do sistema penal se deve à especificidade da infração e das conotações sociais dos autores, pois impunidade e criminalização são orientados pela seleção desigual de pessoas de acordo com seu status social, e não pela incriminação igualitária de condutas objetiva e subjetivamente consideradas em relação ao fato-crime, conforme preconiza a Dogmática Penal. (ANDRADE, 2003, p. 51)

Por isso, em lugar de nos perguntarmos sobre as razões que fazem uma mulher ou um homem traficar drogas ou cometer um crime contra o patrimônio de alguém, é mais profícuo questionarmos o que se pretende com a repressão desses crimes e não de outros. Quando falamos em “seletividade penal” é a isto que nos referimos, a essa preferência do sistema penal pelas mesmas populações que o poder público negligencia no desenvolvimento de políticas públicas para a justiça social e a garantia de direitos, ao mesmo tempo em que é demasiado benevolente com a criminalidade das classes dominantes (p. ex. lavagem de dinheiro, crimes ambientais, sonegação de impostos, etc.).

Do ponto de vista da criminologia crítica, a criminalidade não é mais uma qualidade ontológica de certos comportamentos e de certos indivíduos, mas se revela como um status atribuído a certos indivíduos por meio de uma dupla seleção: em primeiro lugar, a seleção dos bens protegidos criminalmente e dos comportamentos ofensivos a esses bens descritos nos tipos penais; em segundo lugar, a seleção de indivíduos estigmatizados entre todos os indivíduos que cometem infrações a normas penalmente sancionadas. A criminalidade é um "bem negativo" (F. SACK, 1968, 469), desigualmente distribuído de acordo com a hierarquia de interesses estabelecida no sistema socioeconômico e de acordo com a desigualdade social entre os indivíduos. Criminosos, com efeito, na opinião pública, são quem já foi objeto de sanções estigmatizantes, ou seja, na prática, que formou ou faz parte da população prisional. (BARATTA, 2004c, p. 362, tradução nossa).

Baratta (2004c) defendia que a seletividade penal não é mero reflexo das relações de desigualdade, pois tem função ativa na produção e reprodução dessas desigualdades. Primeiro porque o estigma de criminosa(o) imputado às(os) selecionadas(os) reduzem ao extremo as suas possibilidades de mobilidade social. Depois, porque a sanção de alguns comportamentos ilegais (cometidos por pessoas das classes dominadas) oculta aqueles que não são punidos, favorecendo a criminalidade das classes dominantes.

Não estamos, com isso, defendendo que o poder punitivo se agigante ainda mais para alcançar toda a criminalidade, porque aí chegaríamos ao que Andrade (2003) sinalizou: a criminalização de toda a população. A alternativa defendida pela criminóloga e por muitas outras mulheres e homens comprometidos com o enfrentamento das opressões punitivas é a superação do sistema penal e da cultura punitiva, construindo outras formas de resolução de conflitos⁵¹ e enfrentamento dos comportamentos avaliados como danosos. A isso chamamos de abolicionismo penal⁵². Eis um inédito viável:

51 Diversas formas alternativas de controle tem sido propostas e experimentadas. Por exemplo: "processos de descriminalização legal, judicial, ministerial, despenalização, transferência de conflitos para outros campos do Direito, como civil e administrativo, modelos conciliatórios (mediação penal de conflitos, conciliação cara a cara), terapêuticos, indenizatórios, pedagógicos", entre outros (ANDRADE, 2006, p. 173).

52 Seria mais apropriado dizer "abolicionismos". É possível dizer que aquilo que os aproxima é a defesa pela abolição das prisões e da cultura punitiva, substituindo-as por outras formas de controle social. Mas as críticas ao sistema penal que desenvolvem, bem como as propostas e estratégias para sua superação são diversas. Entre os abolicionistas que exercem grande influência sobre o pensamento criminológico brasileiro estão o argentino Raul Zaffaroni (1991) e o italiano Alessandro Baratta (2017). Nas próximas páginas, apresentaremos uma síntese das propostas de Baratta para a construção de uma "política criminal das classes subalternas", o seu projeto rumo ao abolicionismo.

Muitos estão familiarizados com as campanhas para abolir a pena de morte. Na verdade, ela já foi abolida na maioria dos países. Até mesmo os defensores mais ferrenhos da pena capital reconhecem que esta enfrenta sérios desafios. Poucas pessoas acham difícil imaginar a vida sem pena de morte.

Já a prisão, por outro lado, é encarada como um aspecto inevitável e permanente de nossa vida social. A maioria das pessoas fica bastante surpresa ao saber que o movimento pela abolição das prisões também tem uma longa história, que remonta ao surgimento histórico das prisões como a principal forma de punição. [...] Na maioria dos círculos, a abolição das prisões é simplesmente impensável e implausível. Aqueles que defendem o fim das prisões são rejeitados como idealistas e utópicos cujas ideias são, na melhor das hipóteses, pouco realistas e impraticáveis e, na pior delas, ilusórias e tolas. Isso exemplifica como é difícil imaginar uma ordem social que não dependa da ameaça de enclausurar pessoas em lugares terríveis destinados a isolá-las de sua família e de sua comunidade. A prisão é considerada tão “natural” que é extremamente difícil imaginar a vida sem ela. (DAVIS, 2018, p. 10-11).

A ideia de um mundo sem prisões, em um primeiro momento, também nos causava estranhamento e soava utópica, até reconhecermos a sua viabilidade. É possível construir outras formas de enfrentar nossos problemas sociais e individuais que não seja o cárcere, ao menos para a grande parte daqueles que hoje são remediados desse modo. As prisões nunca estiveram efetivamente voltadas ao enfrentamento dos comportamentos que causam danos à sociedade. Suas funções efetivas sempre estiveram em favor dos interesses das classes dominantes, da manutenção das suas posições na estrutura social e do controle sobre as classes oprimidas.

3.3.5. Abolicionismos penais e a política penal alternativa de Alessandro Baratta

As classes populares são as mais interessadas em efetivamente combater os “comportamentos socialmente danosos”, pois são suas maiores vítimas, sobretudo daqueles cometidos pelas classes dominantes e que são negligenciados pelo sistema penal. Os crimes mais frequentemente praticados por detentores do capital econômico (crimes financeiros, ambientais e corrupção de agentes públicos, por exemplo) podem causar danos sociais muito mais profundos do que os furtos, roubos e o comércio de drogas. Diante disso, Baratta (2017) propôs movimentos estratégicos para o que chamou de uma “política criminal das classes subalternas”, seu projeto abolicionista, uma alternativa às atuais políticas de controle punitivo dos problemas sociais e comportamentos avaliados como danosos à sociedade.

A primeira indicação estratégica de Baratta (2017) foi deslocar a atenção da punição da criminalidade para as condições de produção dos comportamentos danosos:

Impõe-se, assim, a necessária distinção programática entre *política penal* e *política criminal*, entendendo-se a primeira como uma resposta à questão criminal circunscrita ao âmbito do exercício da função punitiva do Estado (lei penal e sua aplicação, execução da pena e das medidas de segurança), e entendendo-se a segunda, em sentido amplo, como política de transformação social e institucional. Uma política criminal alternativa é a que escolhe decididamente esta segunda estratégia, cada vez mais clara, dos limites do instrumento penal. Entre todos os instrumentos de política criminal o direito penal é, em última análise, o mais inadequado.

[...] Por isso, uma política criminal alternativa coerente com a própria base teórica não pode ser uma política de 'substitutivos penais', que permaneçam limitados a uma perspectiva vagamente reformista e humanitária, mas uma política de grandes reformas sociais e institucionais para o desenvolvimento da igualdade, da democracia, de formas de vida comunitária e civil alternativas e mais humanas, e do contrapoder proletário, em vista da transformação radical e da superação das relações sociais de produção capitalistas. (BARATTA, 2017, p. 201).

Reconhecemos essa perspectiva reformista à qual o autor se refere em grande parte das articulações entre ressocialização e educação. Muitas pessoas, preocupadas com a barbárie das prisões, reivindicam a efetivação de direitos e transformações estruturais para que se tornem instituições racionalmente organizadas em torno de propósitos educativos, com projetos pedagógicos que alinhem em objetivos comuns a educação escolar e todas as outras atividades oferecidas às pessoas presas (p. ex., MAEYER, 2013; ONOFRE, 2016; ONOFRE, JULIÃO, 2013; SILVA, 2001; 2015; SILVA; MOREIRA, 2009; 2011). Não rejeitamos que esse seja um trabalho fundamental, sobretudo para reduzir os danos imensos que esta instituição causa às pessoas encarceradas e enquanto ainda temos o encarceramento como política de Estado. O problema, a nosso ver, é a crença de que um dia a prisão possa se tornar boa, que possa cumprir com os propósitos educativos aspirados. O risco é que os discursos reformistas colaborem para a relegitimação do sistema penal, em lugar de sua superação e das lutas por outro

projeto societário⁵³. Pois, como temos argumentado, trata-se de um instrumento de controle das classes dominantes sobre as oprimidas.

Enquanto houver prisão, haverá mulheres e homens sobrevivendo dentro delas, e precisamos brigar pela garantia de condições regulares para o cumprimento das penas. Nesse sentido, também defendemos transformações — não com a esperança de que se torne uma “boa prisão”, mas para que os seus efeitos sejam menos danosos. São alguns dos desafios urgentes: fazer com que sejam cumpridas as normas previstas na LEP para a execução penal; garantir direitos e qualificar os serviços prestados para as(os) encarceradas(os), rejeitando qualquer instrumentalização para interesses que lhes sejam alheios; proporcionar oportunidades educacionais e de trabalho; eliminar os obstáculos à conexão dessas pessoas com as suas famílias e comunidades e criar estratégias para fomentar tal conexão; enfrentar todas as formas de violência que caracterizam o cotidiano nas prisões. Para nós, essas pautas caminham aliadas à crítica do sistema penal e das políticas punitivas, bem como à construção de outras formas de enfrentar os problemas sociais, no sentido da justiça social e do enfrentamento das opressões.

A segunda indicação de Baratta (2017) para uma política criminal das classes subalternas foi a de que, enquanto ainda não se alcançasse a abolição do sistema penal, ele fosse utilizado de modo alternativo em benefício da coletividade. Isso significaria forçar a sua atenção para áreas até então negligenciadas mas que causam grandes danos sociais:

[...] a saúde, a segurança no trabalho, a integridade ecológica, etc. Trata-se de dirigir os mecanismos de reação institucional para o confronto da criminalidade econômica, dos grandes desvios criminais dos órgãos e do corpo do Estado, da grande criminalidade organizada. (BARATTA, 2017, p. 202).

O autor também defendeu o recurso a meios alternativos de controle em lugar da prisão, por exemplo, sanções administrativas ou civis, que não produzem os mesmos danos do encarceramento, em particular, a estigmatização dos indivíduos

53 A esse respeito, Foucault (2014) advertiu que assim como o fracasso da prisão começou a ser denunciado desde suas origens, as alternativas predominantes também mantiveram-se semelhantes: “Ora, a essas críticas, a resposta foi invariavelmente a mesma: a recondução dos princípios invariáveis da técnica penitenciária. Há um século e meio que a prisão vem sempre sendo dada como seu próprio remédio; a reativação das técnicas penitenciárias como a única maneira de reparar seu fracasso permanente; a realização do projeto corretivo como o único método para superar a impossibilidade de torná-lo realidade”. (FOUCAULT, 2014, p. 263-264).

punidos. Pois, como já dissemos, o estigma de “criminosa(o)” é impresso pelo cárcere. Importa menos as ações praticadas do que a passagem pela prisão. Ainda no bojo do uso alternativo do direito penal, defendeu a progressiva despenalização. Mencionou os delitos de opinião à injúria e contra moralidade pública, a personalidade do Estado e o aborto — aos quais incluímos o comércio de drogas criminalizadas.

Baratta (2017; 2004) rechaçava a ideia de que alguma reforma possa fazer a prisão alcançar efeitos úteis para as pessoas presas e seu retorno à sociedade além muros. Mas isso também não significava o abandono a qualquer iniciativa que pudesse torná-la menos danosa. Por isso, a sua terceira indicação para uma política criminal das classes subalternas foi a “abertura” da prisão para favorecer a reinserção das(os) presas(os) na sua classe e na sociedade. Isso envolveria, por exemplo, maior recurso à liberdade condicional e a formas de execução das penas com alternância entre os períodos na rua e na prisão. A abertura, para o autor, também significava a entrada de instituições e organizações na prisão⁵⁴ — além daquelas empenhadas em atender os direitos das pessoas presas, outros tipos de organizações, com destaque para movimentos de trabalhadoras(es). Seria uma das possibilidades de reinserção dessas pessoas em sua classe. Eis o contraponto de Baratta (2017) às funções declaradas da prisão:

É esta a alternativa colocada em face ao mito burguês da reeducação e da reinserção do condenado. Se, de fato, os desvios criminosos de indivíduos pertencentes às classes subalternas podem ser interpretados, não raramente, como uma resposta individual, e por isso não “política”, às condições sociais impostas pelas relações de produção e de distribuição capitalistas, a verdadeira “reeducação” do condenado é a que transforma uma reação individual e egoísta em consciência de classe e ação política dentro do movimento da classe. O desenvolvimento da consciência da própria condição de classe e das contradições da sociedade, por parte do condenado, é a alternativa posta à concepção individualista e ético-religiosa da expiação, do arrependimento, da *Shune*. (BARATTA, 2017, p. 204).

54 A abertura institucional também tem sido a reivindicação de parte das(os) pesquisadoras(es) brasileiras(os) em Educação, entre os quais destacamos Elionaldo Julião. Ele defende maior articulação entre diferentes instituições responsáveis pela promoção de direitos sociais, como aquelas encarregadas pela saúde, pela segurança, pela educação básica e profissional, pelas assistências social, jurídica, religiosa e também aquelas instituições que oferecem postos de trabalho. Isso seria uma possibilidade para a transformação da prisão no sentido de contribuir ao desenvolvimento das potencialidades das mulheres e dos homens encarcerados; à sua mobilidade social; à superação ou abrandamento das dificuldades que experimentam após a liberação. A interação entre tais instituições já existe. Apesar das imensas precariedades, algumas assistências são promovidas por diferentes órgãos públicos e privados, a defesa desse pesquisador é a de que essas instituições colaborem para a construção de um projeto educativo em comum que ultrapasse as atividades desenvolvidas por todas elas (JULIÃO, 2010; 2016; 2017).

Nossa posição é a de que a educação escolar, em uma perspectiva libertadora, deve trabalhar nessa mesma direção, ou seja, a conscientização política e o engajamento em lutas coletivas para a transformação das condições de produção de desigualdade e sofrimento humano. No entanto, reconhecemos que as possibilidades de atuação das(os) trabalhadoras(es) da educação são condicionadas pelos limites que encontram na realidade prisional. A sala de aula não é uma bolha isolada de seu contexto. Nisso concordamos com pesquisadoras(es) que defendem transformações que proporcionem a colaboração entre profissionais de diferentes áreas que trabalham nas prisões. No entanto, alertamos para a necessidade de vigilância para não permitirmos que essa defesa de colaboração profissional — em lugar de visar as necessidades das mulheres e dos homens presos — não colabore para a relegitimação do encarceramento.

A última indicação de Baratta (2017) foi o enfrentamento ideológico para a construção de uma nova consciência sobre a criminalidade⁵⁵. É necessário desconstruir os estereótipos acerca da criminalidade, que criam alarme social e legitimam as políticas punitivas na opinião pública:

Trata-se, também neste terreno como em tantos outros, de reverter as relações de hegemonia cultural, com um decidido trabalho de crítica ideológica, de produção científica, de informação. O resultado deve ser o de fornecer à política alternativa uma adequada base ideológica, sem a qual ela estará destinada a permanecer uma utopia de intelectuais iluministas. Para este fim é necessário promover sobre a questão criminal uma discussão de massa no seio da sociedade e da classe operária. (BARATTA, 2017, p. 205).

Para isso, a nossa atuação como educadoras(es) é extremamente importante, dentro ou fora da prisão, seja para a reprodução ideológica ou para a produção de uma nova consciência. Por exemplo, quando as(os) estudantes não fazem tarefas ou não respeitam as regras que estabelecemos em nossas aulas e apostamos nas sanções, em ações repressivas, estamos trabalhando nesta

55 O enfrentamento e superação da cultura punitiva é um ponto de convergência entre diferentes abolicionismos. Não se trata, simplesmente, de acabar com as instituições que formalmente operam o poder punitivo, mas as bases de sustentação ideológica do poder punitivo. A esse respeito, Andrade chamou a atenção que o sistema penal compreende: “a totalidade das instituições que operacionalizam o controle penal (Parlamento, Polícia, Ministério Público, Justiça, Prisão) a totalidade das Leis, teorias e categorias cognitivas (direitos + ciências e políticas criminais) que programam e legitimam, ideologicamente, a sua atuação e seus vínculos com a mecânica de controle social global (mídia, escola, universidade), na construção e reprodução da cultura e do senso comum punitivo que se enraíza, muito fortalecidamente, dentro de cada um de nós, na forma de microssistemas penais” (ANDRADE, 2006, p. 169-170).

reprodução ideológica. Não raro, as sanções são reivindicadas pelas(os) próprias(os) estudantes, ao pedirem que determinada colega que está a “perturbar” a aula seja encaminhada para a orientação educacional, onde sabem que levará uma advertência e algum tipo de punição. A construção coletiva de uma outra cultura escolar para lidar com esse tipo de conflito e a problematização das soluções punitivas é parte de nossas possibilidades de enfrentamento ideológico — de abolição daquilo que Andrade (2006) chamou de “microssistemas penais”, que operam dentro de cada uma de nós. Também fazemos isso quando questionamos a criminalização de problemas sociais, a sua efetividade e alternativas não punitivas para lidarmos com eles. É importante ter isso em mente nas discussões que desenvolvemos na escola sobre homofobia, machismo, violência doméstica, racismo e agressões ao meio ambiente. É preciso questionar a solução penal em todos os espaços em que ela se apresenta, mesmo quando se trata de problemas que afligem os oprimidos.

Nesse sentido, são preciosas as análises de Karam (1996) sobre a “esquerda punitiva” em nosso país. A autora denunciou a emergência desse fenômeno a partir da década de 1970 no seio dos movimentos feministas brasileiros que reivindicavam punições aos homens que cometiam atos violentos contra mulheres. Em pouco tempo, a busca por sanções penais como solução privilegiada para problemas sociais contaminou outras pautas do campo político da esquerda. No momento da escrita do seu texto, a autora reconhecia a aposta punitiva em relação a práticas cometidas pelas classes dominantes e que historicamente foram ignoradas pelo sistema penal, os abusos do poder político e econômico. A esse respeito, disse que:

Inebriados pela reação punitiva, estes setores da esquerda parecem estranhamente próximos dos arautos neoliberais apregoadores do fim da história, não conseguindo perceber que, sendo a pena, em essência, pura e simples manifestação de poder - e, no que nos diz respeito, poder de classe do Estado capitalista - é necessária e prioritariamente dirigida aos excluídos, aos desprovidos deste poder. Parecendo ter se esquecido das contradições e da divisão da sociedade em classes, não conseguem perceber que, sob o capitalismo, a seleção de que são objeto os autores de condutas conflituosas ou socialmente negativas, definidas como crimes (para que, sendo presos, processados ou condenados, desempenhem o papel de criminosos), naturalmente, terá que obedecer à regra básica de uma tal formação social - a desigualdade na distribuição de bens. Tratando-se de um atributo negativo, o status de criminoso necessariamente deve recair de forma preferencial sobre os membros das classes subalternizadas, da mesma forma que os bens e atributos positivos são preferencialmente

distribuídos entre os membros das classes dominantes, servindo o excepcional sacrifício, representado pela imposição de pena a um ou outro membro das classes dominantes (ou a algum condenado enriquecido e, assim, supostamente poderoso), tão somente para legitimar o sistema penal e melhor ocultar seu papel de instrumento de manutenção e reprodução dos mecanismos de dominação. (KARAM, 1996, p.3).

Não muito tempo depois da publicação dessas palavras, a esquerda brasileira viu-se vítima dessa mesma sanha punitivista. A Operação Lava Jato, realizada pela Polícia Federal Brasileira entre os anos 2014 e 2021, levou à prisão dezenas de empresários, parlamentares e governantes de todos os espectros políticos, mas foi a esquerda, sobretudo o Partido dos Trabalhadores (PT), que sofreu as consequências mais danosas da operação. Durante grande parte desse período os grandes meios de comunicação do país, alinhados aos interesses das classes dominantes, colaboraram na criminalização do PT e da esquerda brasileira como um todo – através de vazamentos seletivos de informações sigilosas das investigações, da espetacularização das “conduções coercitivas” e das prisões, tudo isso criando na opinião pública a compreensão de que apenas membros desse partido cometeram ilegalidades. Criou-se a percepção de que os programas sociais desenvolvidos ao longo dos anos de governos petistas eram fachadas para uma suposta corrupção generalizada, que teria se instaurado na estrutura do Estado apenas a partir do momento em que o partido chegou ao poder (SOUZA, 2017). Já sabemos dos desdobramentos da Operação, além da desmoralização das esquerdas, a eleição de um Presidente da República da extrema direita, Jair Bolsonaro. A justiça social, o fim das desigualdades e violências, não serão conquistados pela punição. Como nos disse Andrade (2003, p. 107): “o paraíso não passa pelo sistema penal”.

Além da superação do punitivismo na cultura escolar e da rejeição à solução penal na análise dos problemas sociais, é desafio nosso, educadoras(es) comprometidas(os) com a liberdade, reconsiderar os modos como abordamos as questões relativas às drogas. Em momentos anteriores deste texto, quando problematizamos o encarceramento por tráfico e o consumo de drogas criminalizadas, argumentamos que as imagens estereotipadas desses produtos e de quem os consomem operam na legitimação de toda violência perpetrada pelo Estado em nome do combate ao seu comércio. Nós, professoras(es), trabalhamos para a difusão dessas imagens e para a continuidade dessa guerra (e de todas as

suas consequências) se nossas abordagens sobre drogas na escola limitam-se à discussão dos riscos que o seu uso pode representar, desconsiderando a realidade em que elas são produzidas e consumidas, as consequências da criminalização para a produção desses danos e a pluralidade de relações (inclusive as benéficas) que seres humanos podem desenvolver com os vários tipos de psicoativos.

Com a discussão que desenvolvemos ao longo desta seção, indicamos a distância entre as funções declaradas e efetivas das prisões, bem como a impossibilidade de qualquer reforma lograr cumprir com os propósitos declarados. A solução para os comportamentos socialmente danosos que hoje são criminalizados não serão encontradas pela resposta punitiva, pelo contrário, são por ela aprofundados. As propostas de Baratta (2017) para a construção de uma política criminal das classes subalternas representam inéditos viáveis a serem perseguidos, no sentido de uma sociedade mais democrática e igualitária. Nossas reivindicações por melhores condições de existência para as mulheres e os homens ainda encarcerados são parte do caminho a ser trilhado, ao mesmo tempo em que trabalhamos por alternativas penais, enfrentamos a cultura punitiva e combatemos as raízes das desigualdades sociais.

3.4. DA PROBLEMATIZAÇÃO DAS RAÍZES DAS VIOLAÇÕES PENAIS À PROBLEMATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO

Se eu fosse tentar sintetizar as minhas impressões das visitas às prisões ao redor do mundo, e na sua maioria foram visitas a prisões femininas, incluindo três penitenciárias que visitei involuntariamente, teria de dizer que elas são sinistramente parecidas. Sempre me senti como se estivesse no mesmo lugar. Não importa o quão longe eu viajasse através do tempo e do espaço – de 1970 a 2000, e da Casa de Detenção feminina em Nova Iorque (onde eu mesma estive presa) até a prisão feminina em Brasília, Brasil –, não importa a distância, existe uma estranha similaridade nas prisões em geral, e especialmente nas prisões femininas. Essa mesmice das prisões femininas precisa ser avaliada com relação ao quanto é importante para os feminismos desvencilharem-se da noção de que há uma qualidade universal que podemos chamar de mulher. (Angela Davis em diálogo com Gina Dent, em DAVIS; DENT, 2003).

Não é possível considerar as opressões que sofrem as mulheres exclusivamente a partir da categoria gênero. Os seus lugares de classe, de raça, a orientação sexual, a cisgeneridade ou transgeneridade, tudo isso constitui a realidade existencial de uma mulher. Quando estudamos o perfil das encarceradas

retratadas na literatura, reconhecemos o que Angela Davis observou em suas muitas visitas a prisões de diferentes partes do mundo. São mulheres de grupos sociais e raciais subalternizados, aquelas que interessa ao Estado controlar e punir.

Em nossa aproximação à realidade das mulheres presas no Brasil, reconhecemos que são predominantemente negras, pobres e possuem imensas carências na formação escolar e profissional. Vivem em instituições violentas e ilegais, que negligenciam direitos, provocam sofrimento e amplificam as vulnerabilidades que as vitimavam antes de serem presas. Caso nos limitássemos a tais aspectos, sem diálogos com outras áreas do conhecimento que já desenvolveram níveis de consciência mais elaborados acerca dessa realidade, desde nosso olhar intelectualmente trabalhado para analisar as questões mais familiares à Educação em Ciências, estaríamos sujeitas(os) a equívocos que poderiam fomentar a construção de propostas educativas que, em lugar de libertadoras, se articulariam a processos de opressão.

Um desses equívocos, nada incomum, seria interpretar aquelas características mais frequentes da população prisional como favorecedoras da criminalidade. Por exemplo, associar a baixa escolaridade e a ausência de formação profissional às raízes da investida em atividades ilegais. Diante disso, nossos esforços poderiam limitar-se às lutas por democratização do acesso à escola e por melhores oportunidades de participação no mercado de trabalho. Outro risco seria concentrar as nossas lutas na reforma das prisões, no sentido de torná-las mais “eficientes” e para que funcionem de acordo com as leis que as normatizam.

Chamamos essas possibilidades interpretativas de arriscadas porque são atraentes, acomodam-se com razoável harmonia à relevância que muito habitualmente atribuímos à educação para todo tipo de transformação social e também à sua fragilidade ou ausência como raízes dos problemas sociais. Acomodam-se ao nosso senso comum que já naturalizou a prisão como consequência da infração de normas jurídicas. E, para nós, que nos consideramos progressistas, a defesa pela humanização da prisão, pela sua legalidade, pelos direitos humanos das pessoas encarceradas, é quase que uma reação.

No entanto, as contribuições desenvolvidas no âmbito da Sociologia e da Criminologia, nos permitem leituras distintas. Deslocam nossas problematizações de perguntas como *“quem são as pessoas que estão presas e por que razões cometeram crimes?”* para outras do tipo *“por que os crimes cometidos por pessoas*

pobres (roubos, furtos e tráfico de pequenas quantidades de drogas) são os mais reprimidos pelo sistema penal?"; "quais as funções efetivas da prisão?"; "como se dão os processos de criminalização?". As respostas para essas questões são de fundamental importância para a interpretação do cenário que encontramos ao realizarmos essa aproximação inicial à realidade das mulheres encarceradas, para o reconhecimento das contradições que o constituem e para a problematização das perspectivas sob as quais interpretam a própria realidade.

Nas próximas duas partes deste texto, contribuirão para as análises que apresentaremos das entrevistas realizadas com o grupo de encarceradas e, mais tarde, com o grupo de docentes.

4. O MAL DAS DROGAS

A partir daqui, analisaremos as entrevistas que realizamos com mulheres encarceradas. Em muitos momentos indicaremos fragilidades nos seus modos de interpretar a própria realidade. Ao fazermos isso, nossa intenção não é a de indicar que pouco sabem sobre si mesmas, tampouco ensiná-las a pensar como nós. Pelo contrário. Essas mulheres experimentaram uma realidade dolorosa, da qual nos aproximamos apenas pela literatura e depois por meio de suas narrativas ao longo das entrevistas. Mas as suas interpretações da experiência de dor, muitas vezes, mostraram-se colonizadas pelas ideologias que produzem as condições de seu próprio sofrimento. Libertar-se significa também dizer a própria palavra, superar a *cultura do silêncio* (FREIRE, 1981; 2013) imposta às classes populares e que lhes impede de construir leituras autênticas da realidade — valendo-se da experiência concreta e dos conhecimentos sistematizados produzidos pelas ciências. É nessa direção que problematizaremos as falas das mulheres com as quais dialogamos.

As categorias que emergiram da análise gravitaram em torno do “mal das drogas”, expressão que abarca experiências de dor que se emaranham a relações com drogas psicoativas, sobretudo as criminalizadas. A seguir, apresentaremos os textos analíticos que construímos, ao longo dos quais problematizamos a ideia de que existe um “mal das drogas” a ser combatido. Analisaremos os modos como ela se articula aos sofrimentos que as mulheres relataram ao longo de suas falas, bem como os desafios que os diálogos que tecemos com elas sinalizam para processos educativos libertadores nas prisões (e também fora delas).

Os títulos das categorias trazem indicativos das discussões que desenvolveremos nas próximas páginas: “A droga é um inferno”; “As origens da destruição: determinismo químico e biológico na interpretação da compulsão por drogas”; “Remédios para uma realidade dolorosa”; “Efeitos das drogas: as compreensões a partir da experiência”; “Muito além da dor: prazer, cura, calma”; “Tráfico: um crime fácil para mulheres frágeis?”; “Prosperidade e destruição”.

4.1. “A DROGA É UM INFERNO”

A droga é um inferno, a droga é o fim do poço do ser humano, seja ela qual for. Eu só experimentei o crack, mas seja ela qual for. (Preta).⁵⁶

Encarcerada pela nona vez, todas em virtude de pequenos furtos que cometeu para obter meios de comprar crack, Preta sentia-se profundamente triste e angustiada em relação às suas filhas. Duas delas, ainda muito pequenas, estavam sob os cuidados da proprietária da casa em que morava antes de ser presa. O pai das meninas, seu companheiro, também estava preso e não possuíam outros familiares a quem pudessem recorrer. Doíam-lhe as saudades, a ausência de notícias sobre as meninas, as incertezas sobre os cuidados que receberiam, o sentimento de culpa, as memórias das outras tantas prisões e da relação dolorida com o crack, o medo do futuro. Outras duas mulheres, Elisângela e Laís, também falaram sobre experiências doloridas vinculadas ao consumo de drogas. Atribuía-lhe um efeito devastador sobre suas vidas, a razão de suas prisões e de grande parte dos sofrimentos que experimentaram antes disso. A maneira como significavam a palavra “droga” estava embebida pela dor que sentiam. Refletiam, em seus corpos e vidas, aquelas imagens estereotipadas das consumidoras de drogas e das consequências do seu consumo.

Elisângela descreveu experiências pessoais muito dolorosas do tempo em que foi usuária contumaz de diferentes drogas, incluindo crack e cocaína injetável. Quando conversamos, presa havia aproximadamente dez anos, ela já não consumia essas drogas (mas se dizia dependente dos psicofármacos que usava para tratar problemas de saúde). Na fala a seguir, ela destaca a fragilidade física e as dificuldades em criar seu filho que experimentou no período em que viveu problemas com aquelas outras drogas:

Eu usava cocaína e o crack. A cocaína eu usava na veia. O crack eu queimava mesmo. [...] Eu era viciada. Sabe o que é, senhora? Eu nunca morei na rua, mas eu já tive uma noite com o meu filho debaixo assim, da minha blusa assim, pra ele não passar frio. E eu chegar no outro dia de manhã, chegar num restaurante e dizer pra senhora “pelo amor de deus, a

56 Os fragmentos que aparecem no início do texto analítico de cada categoria são *falas significativas* (SILVA, 2004), que expressam dimensões problemáticas da realidade e níveis de consciência das mulheres encarceradas. Na segunda etapa de pesquisa empírica, essas falas tornaram-se mediadoras de nossos diálogos nas entrevistas com docentes que lecionam em prisões. A organização das entrevistas com docentes a partir das falas das mulheres está apresentada no Apêndice D.

senhora me dá marmitta nem que seja só pro meu filho. [...] Isso meu aqui assim [indica uma região no rosto] era fundo pra dentro. Isso aqui ó, era um esqueleto. Os olhos parece que queriam saltar assim. (Elisângela).

Laís foi a terceira mulher que nos relatou experiências dolorosas na condição de consumidora de crack. Quando conversamos, ela estava sem fumar havia pouco menos de um mês, desde o momento em que foi presa. Era usuária regular havia dez anos. Tinha a expressão cansada e seus olhos negros encheram-se de lágrimas em vários momentos, como naqueles em que falava sobre sua relação com a droga:

Eu to aqui por causa do crack, guria. Entrei dentro de uma biqueira⁵⁷ [Laís chora]. Lá na biqueira, daí me pegaram com droga na mão e daí eu já era reincidente. Foi aí que me jogaram aqui dentro de volta. [...] Então eles pegaram 300 reais de dinheiro na minha carteira e pegaram 5 pedras na minha mão. [Fica em silêncio por alguns segundos]. É triste porque é uma coisa que você não consegue parar. [...] Faz 20 dias que eu tô aqui, eu tava com 49 quilos. Eu fui ali em cima na semana passada, em 15 dias eu peguei mais de 3 quilos. Olha a diferença.

[...] Usava todo dia, 5 gramas por dia, guria, 5 gramas por dia. É horrível, sabe. É horrível porque tu não consegue sair dessa vida. Mas eu vou sair daqui e vou embora, vou embora lá pra Cascavel, lá com a minha mãe.

[...] Eu acho que eu tô aqui porque Deus disse assim “não tem outro jeito pra você”, tá? Eu disse “pelo amor de Deus, senhor, me tira dessa vida, senhor, não quero mais fumar crack”. (Laís).

Histórias dramáticas como as que essas mulheres nos contaram são fundamentais para a construção e reprodução dos discursos hoje dominantes sobre drogas. São tomadas como “provas empíricas” do seu caráter nocivo. Quando falavam sobre o “inferno” que causaram em suas vidas, aquelas mulheres valiam-se desses discursos para interpretar as suas próprias experiências de dor. A imagem estereotipada da consumidora de drogas reproduzia-se materialmente em suas próprias vidas.

Para muitas mulheres a prisão torna-se a única saída, ainda que temporária, da dinâmica compulsiva de uso de drogas. Nesse sentido, é comum que interpretem-na como algo positivo. Preta, embora sofresse demasiadamente pelo que a prisão causou a ela e às suas filhas, de modo semelhante a Laís em fala anterior, reconhecia na sua condição uma espécie de providência divina:

Eu vou falar pra você o que aconteceu. Meu marido veio preso 9 de julho. Meu mandato saiu dia 7 e a gente não sabia. Ele veio preso. Passou duas semanas eu me vi sozinha com as duas meninas. É obvio que ia dar essa crise que eu tive agora nesses últimos meses. Nesses três meses atrás eu

57 “Biqueira” é um ponto de venda de drogas.

tava bem mais controlada. Se você pedir pra ver aí no presídio fotos que eu cheguei aqui... anteriores... ver as fotos que eu cheguei agora você vai falar que realmente eu não tô mentindo. Eu cheguei bem mais controlada. Mas antes de eu me deixar ao fundo do poço de novo eu olhei... eu mesma pedi pra Deus ali e ele ouviu. Eu falei assim: “o Senhor não vai deixar isso acontecer comigo estando sozinha com as minhas duas filhas”. Eu pensei pra mim, né? E aí foi aonde eu vim presa. [...] Deus atendeu meu pedido sabendo que aqui ele me tiraria o vício, me limparia de novo, né? E... foi aonde eu vim. (Preta).

Varella (2017) descreveu esse mesmo fenômeno e sua surpresa por ouvir de tantas mulheres, ao longo dos anos em que foi médico em uma penitenciária, que a prisão às haviam salvado do crack, que “graças a Deus” foram presas, pois morreriam se continuassem como antes estavam. Embora haja intensa circulação de drogas no interior de muitas prisões, o acesso ao crack é limitado – não pela eficiência da gestão prisional no controle sobre as pessoas presas, mas por normas criadas e sustentadas pelas(os) encarceradas(os). As facções, por exemplo, geralmente proíbem o consumo dessa droga por seus membros (presos ou não) e também o comércio no interior das prisões, ou galerias, onde exercem seu poder (FELTRAN, 2018; MANSO; DIAS, 2018; VARELLA, 2017). Era o caso da unidade em que as mulheres estavam presas e do sistema prisional do Estado como um todo, de acordo com Atena:

Dentro do sistema é proibido o crack, proibido o uso de crack [...] Pela própria facção é proibido o uso dele. [...] É porque dentro do sistema não tem como, ele é ciente também que vai ser cobrado, que vai dar ruim, então não usa. Mas se for pra rua na primeira oportunidade vai usar. (Atena).

Há outros casos em que a circulação de crack é suprimida pela atuação das igrejas evangélicas, unidades em que há galerias exclusivas para evangélicas(os) e nas quais a droga é proibida. Mas existem também locais em que ela é mais acessível — Mayora (2016), por exemplo, relatou casos de pessoas que começaram a fumar crack durante o cárcere.

A abstinência forçada, todavia, é uma solução momentânea, pois a realidade além dos muros é tão dolorosa e com tantas contingências que, não raro, retomam ciclos abusivos de uso de crack. Uma realidade ainda mais severa pelas marcas simbólicas e concretas deixadas pela prisão, pelo peso dos estigmas que carregam, pela ausência de redes de apoio. Mayora (2016), ao investigar as trajetórias de vida de consumidoras(es) patológicas(os) de crack do grupo social mais subalternizado e

desumanizado, o das(os) pessoas em situação de rua, reconheceu uma dinâmica de alternância entre períodos de vida na rua e períodos de institucionalização, em abrigos, clínicas, comunidades terapêuticas e prisões. Mas a rua e o crack deixam apenas temporariamente de estruturar os seus cotidianos. Não é essa a experiência de toda pessoa que consome crack e que chega desenvolver problemas com a droga. Grande parte das pessoas que circulam maltrapilhas nas cracolândias das grandes cidades e que vivem nas ruas possuem histórias de vida marcadas pela pobreza e pela participação precária (ou inexistente) nas mais diversas instituições sociais (família, escola, mercado de trabalho, associações, sistemas de justiça e de saúde, entre outras) — para elas, a violência dos efeitos da droga agrava ao mesmo tempo em que é agravada pela condição de exclusão (SOUZA, 2016).

Ao longo de dez anos, os únicos intervalos em que Laís ficou sem fumar crack foram os dois em que esteve presa. Depois que foi liberada da primeira detenção, voltou a consumir. No momento da entrevista, desejava que isso não voltasse a acontecer quando fosse novamente liberada — daí o projeto de retornar à cidade em que morava a sua mãe, em busca de uma “nova vida”. Preta, voltou a usar crack depois de todas as oito vezes que já havia sido presa antes de nossa entrevista. As experiências dessas mulheres, sua dificuldade em manter-se em abstinência da droga, podem ser interpretadas com resultado da inexorabilidade do seu mal. E a abstinência forçada, seja pelo cárcere ou pelas internações compulsórias em “instituições terapêuticas”, interpretada como caminho incontornável para a suspensão do consumo. Nesse caso, o mal do crack é uma situação-limite, além da qual não se consegue ver qualquer possibilidade além da abstinência forçada. Mas essa também não resolve a situação-limite, é uma solução momentânea e não garante a superação da relação problemática com a droga.

São necessárias novas leituras, buscar por outros condicionantes para os sofrimentos que as mulheres vivem e que fazem com que busquem no crack uma fonte de prazer, de calma, de entorpecimento ou potência. Em nossos diálogos, compartilharam parte de suas dores e também indicativos de suas raízes, o que nos permitiu problematizar, a partir de suas próprias experiências, a centralidade do crack na estruturação de suas realidades e das leituras sobre elas.

Tudo isso nos aponta para uma situação-limite que pode ser expressa assim: há um inexorável poder destrutivo nas drogas, sobretudo no crack, responsável por todo tipo de sofrimento individual e social. É uma situação-limite

porque sugere que nada possa ser feito para remediar ou minimizar os danos do consumo, tampouco que usos sem danos sejam possíveis. Diante disso, tudo o que resta é a abstinência. Aí está a legitimidade da guerra em nome de uma sociedade livre das drogas e de intervenções que provoquem a abstinência compulsória. Mas nada disso dá conta de resolver as condições que produzem as experiências de dor daquelas mulheres, pelo contrário, são mecanismos para a sua reprodução.

As mulheres que desenvolvem padrões compulsivos de uso de crack ou de outra droga sofrem com isso, é fato. Se essa compulsão causa-lhes dor, impõe-se como necessidade a superação desses consumos problemáticos. Todavia, os níveis de consciência a partir dos quais estamos lidando com isso, enquanto sociedade, não estão dando conta de responder a essas necessidades. As soluções percebidas e praticadas (FREIRE, 2013) são limitadas e momentâneas (proibicionismo, criminalização, militarização da repressão, marginalização de comerciantes e consumidoras(es), abstinência forçada), não dão conta de forçar as situações-limites em que se encontram essas mulheres.

Uma situação-limite não surge na interação de indivíduos particulares e os problemas que experimentam, é sempre uma construção coletiva e histórica, diz respeito a situações concretas e a modos de interpretá-las (FREIRE, 2013). No caso das relações com drogas, o modo como interpretamos os problemas (a inexorabilidade dos danos) e as respostas que lhes apresentamos (a criminalização e abstinência), em lugar de superá-los, reproduz aqueles problemas e cria novos – constituindo o que Baratta (2004b) chamou de reprodução ideológica e material da política de criminalização. Laís, Preta e Elisângela interpretavam a sua realidade sob essas lentes construídas historicamente.

As imagens das pessoas que usam drogas criminalizadas, sobretudo o crack (a mais estigmatizada entre elas), são produzidas a partir daquelas que o fazem sob maior exposição. Nos círculos de convívio social, o estigma faz com que se busque, ao máximo, esconder o uso daquelas pessoas que não pertencem ao subgrupo de usuárias(os). É o fenômeno do isolamento social ao qual Baratta (2004b) se referia. Este é um dos efeitos da criminalização e marginalização: apenas uma parcela das pessoas que consome faz isso em público, geralmente aquelas pessoas que não conseguem escondê-lo ou que já não têm nada a perder ao fazê-lo, por já estarem à margem por diversas razões que ultrapassam a condição de usuárias. São elas que os meios de comunicação retratam, imagens a partir das quais construímos o

estereótipo de consumidora de crack. Também aprendemos a interpretar a droga como razão da condição em que se encontram. Mas os estudos que se dedicam a conhecer essas pessoas e desvelar a realidade em que se encontram revelam um cenário muito mais complexo. Essa literatura indica que o crack é uma droga mais consumida entre pessoas empobrecidas do que aquelas que pertencem às classes abastadas e que a maioria das consumidoras contumazes são, de fato, as que o fazem nas ruas dos centros urbanos (BASTOS *et al.*, 2017; SOUZA, 2016). Diante disso, há distintas leituras possíveis. A mais popular, reproduzida nos meios de comunicação, atribui à droga a condição de extrema vulnerabilidade em que se encontram. Outra, que nos parece mais apropriada, interpreta a compulsão por crack como fenômeno indissociável de vulnerabilidades anteriores.

O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2016) coordenou um estudo de abrangência nacional com o objetivo de desvelar as razões que fazem do crack um fenômeno tão violento entre as pessoas mais pobres entre as pobres, em suas palavras, a “ralé da ralé” – pois estão entre essas a expressiva maioria das que usam a droga de modo regular e problemático⁵⁸. A partir de entrevistas com mulheres e homens de todas as regiões do país que faziam uso regular e problemático da droga, o grupo de pesquisa sustentou a tese de que tais sujeitos padecem, antes da patologia física e psíquica provocada pela droga, de uma “patologia social” (SOUZA, 2016)⁵⁹. São pessoas que ao longo de suas vidas

58 O perfil sociodemográfico do grupo que consome a droga de modo regular em espaços públicos, de acordo com um estudo desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz em 2014 em todo o país, era o seguinte: 78,68% homens, 79,15% declaravam-se não brancos/as; 16,49% haviam cursado/concluído o Ensino Médio; 40% viviam em situação de rua (ou seja, que nela moravam ou passavam a maior parte do tempo); as formas mais comuns de recursos financeiros relatadas foram trabalhos esporádicos e autônomos, 65% (chamando atenção que 7,46 relataram trabalho sexual); 12% pediam esmolas; tráfico foi relatado por 6,42% e furtos/roubos por 9,04% (mas isso não se mostrava como fonte de renda principal); 49% já haviam sido presos/as (por pelo menos 1 dia) e, entre esses, 31% relataram ter sido pelo porte ou uso de droga (algo que, a rigor, não é crime no país); possuíam idade média de 30,28 anos, sendo que um terço possuía entre 18 e 24 anos; o tempo de uso médio era de 7% nas capitais e 5% em municípios do interior. As mulheres possuíam perfil semelhante em relação a maior parte das questões, mas em outras a diferença era violenta: 47% relataram já ter sofrido violência sexual, esse número era de 7,5% entre os homens. (BASTOS; BERTONI, 2014).

59 Trata-se de uma reunião de textos que apresentam os resultados de um grande estudo de abrangência nacional coordenado por Jessé Souza, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas e com o Ministério da Justiça. O projeto, intitulado “A gênese social do Crack”, investigou a relação entre exclusão social, com entrevistas com consumidoras(es) de crack e agentes institucionais (da assistência social, saúde, igreja, entre outras instituições). Com a colaboração de diversas(os) pesquisadoras(es) que reuniram informações e desenvolveram suas análises, a publicação organizada por Souza (2016) conta com textos redigidos pelas(os) pesquisadoras(es) que trabalharam no projeto. Esses textos são citados pontualmente quando nos interessar alguma análise específica. Em outros momentos, como neste, citamos a obra em sua totalidade.

construíram vínculos precários com as mais diversas instituições sociais com as quais tiveram contatos (família, escola, igreja, trabalho, serviço de saúde entre outras). De acordo com Arenari e Dutra (2016) é justamente na interação com as instituições sociais que os seres humanos enriquecem a sua subjetividade, tornam-se “pessoas” à medida que se relacionam com outras “pessoas” que nelas confiam e colocam expectativas de que desempenhem algum tipo de papel social. A condição de extrema exclusão de uma consumidora em situação de extrema exclusão social, na interpretação do grupo de pesquisadoras(es), não pode ser atribuída ao crack, mas a um longo processo de rupturas com essas instituições sociais.

Nosso estudo não teve o objetivo de investigar as biografias de nossas interlocutoras, não sabemos muito sobre elas. Mas aquelas mulheres quiseram compartilhar suas histórias e revelaram realidades muito dolorosas que antecederam e ultrapassavam o uso de drogas e os muros da prisão. Preta, por exemplo, teve sua infância e adolescência marcadas por violência sexual, abandono paterno e materno. Foi preciso assumir responsabilidades do mundo adulto bastante jovem:

A minha mãe conheceu o marido atual. Eu já tinha sofrido abuso por ele aos 8 anos e ela não acreditou, mas... continuamos a morar juntos, mas ele parou depois que eu contei. Ela não acreditou mas ele parou com medo de eu vim a contar de novo. E... quando deu lá os meus 12, 13 anos, eu comecei a sair com os irmãos pra festa, pra isso pra aquilo. O meu padrasto morava na zona sul da cidade de São Paulo e a gente na zona leste na época. E ele tem um terreno na zona sul. Ele fez dois cômodos e levou minha mãe e ela falou... achou que era conveniente ir. E ficou eu e meus dois irmãos na zona leste. Se viramos cada um do jeito que pôde. E foi naquele momento que... eu já namorava o meu primeiro marido, pai do meu filho... e foi ali que ele me levou pra casa dele e ali eu engravidei. (Preta).

Estudos sobre histórias de vida de encarceradas mostram que eventos semelhantes aos que Preta experimentou são marcas contundentes em muitas delas, não apenas entre as consumidoras problemáticas de drogas. A literatura acadêmica é farta de registros de mulheres e homens presos que, ainda na infância ou início da adolescência, foram afastados de familiares (por morte, abandono ou outras razões); que viveram em habitações precárias; saíram muito cedo da escola; e que também muito jovens ingressaram no mundo do trabalho (em ocupações mal-remuneradas, com vínculos informais e em situação de desvantagem em relação aos adultos) (p. ex., ADORNO, 1991; SILVA, 2001; 2015). Entre as mulheres, somam-se a essas questões, o casamento na adolescência, a gravidez, as filhas e filhos, a responsabilidade por elas(es) e por outros familiares – a história de Preta

encontra-se com a de inúmeras outras mulheres presas no Brasil (SANTOS, 2014; ALMEIDA, 2013b; RAMOS, 2013; SOUZA *et al.*, 2013; SOUZA; NONATO; BICALHO, 2017; VARELLA, 2017; QUEIROZ, 2015).

Todas essas condições e eventos criam o fenômeno que Adorno (1991) chamou de “socialização incompleta”. Por socialização entendem-se os processos pelos quais as pessoas aprendem valores, normas, atitudes ou comportamentos compartilhados por um grupo social. Na Sociologia consideram-se ao menos dois momentos de socialização, um deles na primeira infância e no seio familiar. O segundo seria nas inserções na escola, na igreja, no grupo de amigos ou outras. Adorno (1991) entendeu como “socialização incompleta” a participação precária em cada uma dessas esferas. Por exemplo, a criança que muito cedo passou a socializar nas ruas enquanto seus pais trabalhavam, que teve dificuldades de participar dos processos educativos promovidos na escola e dela foi excluída, que precisou trabalhar para sustentar a si mesma ou auxiliar no sustento de sua família, ou que enveredou pela delinquência. Os estudos de Adorno (1991) e de Silva (2001; 2015), com homens presos e jovens “infratores” internados, mostraram que a socialização incompleta era um traço distintivo das biografias de seus interlocutores. As características da população feminina encarcerada nos permitem estender as conclusões desses autores para as mulheres.

O que percebemos nessas trajetórias de vida são opressões, necessidades, violências, rupturas, negligências – experiências dolorosas que antecederam a prisão ou a compulsão por uma droga. Aqui os estudos sobre socialização incompleta de Adorno (1991) e Silva (2001; 2015) sobre homens encarcerados encontram-se com os coordenados por Souza (2016) sobre usuárias(os) de crack em situação de rua – em ambos os casos, pessoas que experimentaram uma socialização incompleta e também violenta. Assim, apropriaram-se de modo muito precário de disposições necessárias à participação social e para a transformação da realidade em que se encontram. Souza (2016) destacou algumas dessas disposições: autodisciplina; capacidade de concentração, abstração e prospecção. São disposições exigidas pela escola, pelas instituições de formação profissional, para a inserção no mercado de trabalho em posições não subalternizadas. E aqui está um ponto em que o autor insistiu nesse e em outros trabalhos: tais disposições são privilégios de classe e a socialização precária das famílias pobres é um mecanismo de reprodução de classe (SOUZA, 2016; 2017, entre outras obras do

sociólogo). Para consumidoras(es) compulsivas(os) de crack ou outras drogas, a sua ausência ou carência, comprometem a capacidade de planejar um futuro e superar a dinâmica caracteriza o cotidiano dessas pessoas, centradas no presente, na busca pela satisfação das necessidades imediatas, entre elas o uso da droga.

Embora “drogas” tenham sido definidas pelas mulheres de modo genérico como causadoras de destruição, as situações mais dramáticas (ou destrutivas) que usaram para exemplificar esse mal se referiam ao uso de uma droga específica: o crack (e também, mas em menor parte, à cocaína aspirada). Mas há uma imensa diversidade de produtos que poderiam ser classificados na mesma categoria, a depender dos critérios aos quais recorreremos.

Na definição de droga emaranham-se sentimentos, opiniões e características concretas dos produtos assim rotulados. Mesmo a conceituação acadêmica enfrenta dificuldades. Para as Ciências Biomédicas, sob critérios farmacológicos, seria qualquer substância capaz de causar alterações nas funções biológicas de um organismo vivo (KRAMER; CAMERON, 1975; LEMOS; LIMA, 2009). Ao apresentar essa definição, a Organização Mundial da Saúde (KRAMER; CAMERON, 1975) ressaltou haver uma amplitude intencional no conceito, reconhecendo abarcar uma grande variedade de substâncias, independentemente de o seu uso possuir relação com finalidades terapêuticas. O critério farmacológico diz respeito à dimensão bioquímica da interação das substâncias com os organismos vivos – não ao tipo de substância ou aos modos como são usadas. É um critério tão abrangente, que inclui produtos indicados por profissionais das Ciências da Saúde (que geralmente chamamos de remédios ou medicamentos); psicoativos que usamos voluntariamente (bebidas alcoólicas, tabaco, cocaína, cogumelos alucinógenos, etc.); substâncias ingeridas acidentalmente ou por consequência de condições insalubres de trabalho (biotoxinas, poluição atmosférica, agrotóxicos e outros contaminantes); e também alimentos (café, chás, chocolate, açúcar, condimentos, etc.). Mas não é esse o modo como habitualmente usamos o vocábulo “droga”. Ao longo do último século aprendemos a aplicá-lo um conjunto muito reduzido de objetos.

A cafeína, por exemplo, é uma droga que causa dependência física e pode implicar em prejuízos físicos e mentais, incluindo tolerância, síndrome de abstinência e induzir outros transtornos mentais (por exemplo, transtorno de ansiedade e transtorno de sono-vigília) (APA, 2014). Apesar disso, dificilmente encontraríamos

alguém que defendesse de modo contundente que a cafeína “é o fim do poço do ser humano”, como fez Preta ao definir o que entendia pelo vocábulo “droga”. Para ela, tratava-se de grupo reduzido de produtos aos quais associava a eventos extremos. Para ela, nem mesmo a maconha seria uma droga:

Porque eu nunca vi ninguém roubar por causa de uma maconha, porque eu nunca vi ninguém... é... se sujeitar a roubar uma coisa de 100 reais e vender por 10 por causa da maconha. Porque eu nunca vi ninguém se humilhar por causa da maconha. (Preta).

Como temos argumentado, esses comportamentos indicados por Preta não podem ser explicados exclusivamente pelo tipo de droga consumido. Ela não chegava a considerar, em suas falas, outros fatores que poderiam ter contribuído para que o consumo de crack assumisse dimensões tão dramáticas em sua própria vida e para que os furtos se tornassem um meio de conseguir recursos para comprar a droga. Furtos, prostituição, venda de pequenas quantidades de drogas são atividades citadas com certa recorrência em estudos realizados com consumidoras(es) de crack das parcelas mais empobrecidas da população (SOUZA, 2016) – casos em que a violência dos efeitos farmacológicos do crack se junta a tantas outras violências que sofreram ao longo de suas vidas.

Quando pedíamos a nossas interlocutoras para que citassem produtos que classificavam como “drogas”, elas falaram em crack, maconha, cocaína, ecstasy, MD, loló — todas ilícitas na legislação brasileira. Geralmente depois de alguma provocação, também citaram alguns produtos lícitos, como o álcool, o cigarro e medicamentos psiquiátricos:

Bom, tem a *Cannabis sativa* que você sabe qual que é, né? A maconha. Aí tem a cocaína, tem MD, tem crack, tem a tal do doce e bala.
[...] No Brasil não tem nada legal, que eu me lembre não. Só tem essas... Todas são proibidas, nada nada... porque se pegam você com uma maconha eles te prendem, se eles te pegam você com uma cocaína eles te prendem, né? Ah, também usam muito esses remédios pra dormir, é uma droga.

[Depois de ter limitado sua relação de drogas às de comércio ilícito, a entrevistadora questiona Laís sobre o cigarro e o álcool, ao que ela responde com a fala que segue]

Que coisa né? É que que não uso nem o álcool nem o cigarro e eu não acho que é droga. (Laís).

As drogas que mais lhes despertavam a atenção eram as criminalizadas, o que não acontece de modo muito diferente com sujeitos que falam de outros lugares sociais, inclusive entre professoras(es) de Ciências da Natureza e outras áreas da educação básica (ARAÚJO *et al.*, 2004; COELHO, 2019), entre estudantes da educação básica de escolas públicas e privadas (ADADE; MONTEIRO, 2014) ou entre médicas(os) (FIORE, 2004). Venturi (2017), em pesquisa nacional com sujeitos com os mais variados perfis socioculturais, também encontrou o predomínio de associações negativas à palavra: ruína, fracasso, degradação pessoal e familiar, morte, violência, viagem sem volta, entre outras⁶⁰. De modo semelhante, para nossas interlocutoras encarceradas drogas seriam, por definição, destrutivas:

Acho que é destruição, né? Tipo “ah que droga”. Às vezes a gente põe isso muito na conversa “ah que droga”, tipo “ah que raiva, que merda”, tipo “acabou com a minha vida”, entendeu? (Sofia).

Destrói as vidas das pessoas. Tira tudo que é de bom e só bota coisa ruim na vida das pessoas. (Júlia).

As leituras fatalistas e deterministas sobre os efeitos de um produto classificado como “droga”, todavia, convivem com outras que relativizam os males de acordo com os propósitos de seus usos. Aqueles usos que visam proteger o corpo, os usos médicos, eram moralmente bem avaliados, mas o contrário acontecia com aqueles que visam o entorpecimento. Havia, inclusive, o entendimento de que um mesmo produto poderia ser ora uma droga, ora remédio:

Droga, droga é aquilo que te faz bem mal. Porque a droga tipo um remédio, ela te faz um bem, ela pára a tua doença, né? Então, tipo assim, você toma, para de doer. E a droga no meu ver, droga de verdade mesmo é aquela que te vira do lado do avesso, aquilo ali é uma droga. Vamos supor, eu to bem agora, acabei de tomar uma droga aí eu já não tô mais legal, tô fora da casinha, então já é uma droga, entendeu? (Laís).

Dependendo do caso do remédio não [é droga], mas esses tarja preta na cadeia se tornam uma droga porque ele supre a falta daquela que você estava acostumada. No caso da cadeia ele se torna uma droga sim. (Preta).

A finalidade terapêutica, a preservação do corpo, tornaria alguns usos mais legítimos que outros. É significativo que no Manual Diagnóstico e Estatístico de

⁶⁰ As associações negativas representaram quase a totalidade das respostas à questão: “quando ouve a palavra ‘droga’, qual é a primeira coisa que você pensa?”. Entre os 2400 sujeitos que participaram da pesquisa, apenas 0,5% fizeram associações consideradas neutras na análise realizada pelo autor e 1% fizeram associações positivas, referindo-se ao uso recreativo ou à autonomia dos indivíduos (VENTURI, 2017).

Transtornos Mentais (DSM-5)⁶¹ o termo “drogas de abuso” tenha sido usado em referência a psicoativos sem utilidade médica (APA, 2014). Usos que não visem estender ou proteger a vida são frequentemente avaliados como moralmente inferiores. Vargas (1998; 2002) dedicou-se a analisar tal distinção. De acordo com o pesquisador, em nenhum outro momento na história da humanidade se promoveu tanto determinados usos de drogas como no último século: para produzir corpos saudáveis (com todo tipo de drogas que prolongam a vida); corpos adequados a ideais de beleza; corpos mais hábeis (com anabolizantes e esteroides, por exemplo); e também para produzir estados de espírito serenos (com ansiolíticos, antidepressivos e moduladores de humor). Outros usos, aqueles em que se busca o prazer e o êxtase, são demonizados e combatidos como nunca antes, ao ponto de haver sido criada uma guerra militarizada que já se estende por décadas.

As mulheres e os homens de todas as culturas humanas experimentaram uma enormidade de relações com cada um dos psicoativos que já aprendemos a consumir (LABATE *et al.* 2008). Os estados alterados da consciência são caminhos pelos quais buscamos por coisas que nos são muito caras, como prazer, êxtase, espiritualidade, conhecimento, produtividade, conforto físico ou psíquico. Na grande maioria das vezes, são experiências com pouco ou nenhum dano, nada que possamos chamar de destruição ou que seja mais danoso que outros hábitos cotidianos ou situações a que estamos expostas(os) involuntariamente – como o ar poluído dos centros urbanos, o estresse no ambiente de trabalho, os alimentos contaminados com agrotóxicos, entre tantos outros. Entretanto, as imagens evocadas por nossas entrevistadas em suas falas sobre os efeitos das drogas foram de situações extremamente dolorosas, que não representam a pluralidade de experiências possíveis com os muito psicoativos que a humanidade consome ou já consumiu. São essas representações estereotipadas, simplistas e generalizantes, que sustentam as políticas proibicionistas para o controle das drogas – as mesmas que levaram aquelas mulheres ao cárcere; que, para parte delas, aprofundaram os danos causados pelo consumo de crack; que as estigmatizaram e marginalizaram.

61 O manual é a referência utilizada por profissionais na área da saúde mental para o diagnóstico de transtornos mentais. A primeira edição da versão mais atualizada do manual, o DSM-5, foi publicada em 2013.

4.2. AS ORIGENS DA DESTRUIÇÃO: DETERMINISMO QUÍMICO E BIOLÓGICO NA INTERPRETAÇÃO DA COMPULSÃO POR DROGAS

Basta a primeira vez, a primeira a segunda já era. Que o crack é feito pra viciar. (Atena).

Nas páginas anteriores analisamos a significação popular de “droga” construída a partir de imagens que emaranham compulsão e destruição como fenômenos indissociáveis do consumo de tudo que seja rotulado como tal. Também já falamos sobre o fato de que essa compreensão, embora popular, nada tem a ver com os interesses das classes populares. É o oposto, pois foi produzida sob a força de interesses econômicos e políticos de grupos sociais, étnico e raciais dominantes. Outro fenômeno que emergiu de nossas análises e que se articula ao anterior é a noção de que o mal das drogas nasce da interação de suas propriedades químicas com nossa estrutura biológica, aspecto que constitui a categoria que agora apresentaremos.

A capacidade de causar compulsão foi enunciada como critério para a definição de um produto como droga, por exemplo:

Que que é uma droga? Bá... definir a droga... Eu acho que droga é tudo que te vicia, né? Tudo que te causa dependência. (Joana).

Nossas entrevistadas usaram com muita frequência a palavra “vício”, que significavam como: um desejo incontrolável em relação a algo — a despeito dos prejuízos físicos, psíquicos e sociais que isso implica — impulsionando atitudes irresponsáveis, perigosas ou delituosas a fim satisfazê-lo⁶². Para elas, estariam

62 A mais recente edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) trabalha com a expressão “transtorno por uso de substâncias” em referência a implicações patológicas do consumo de psicoativos. De acordo com o manual, tal transtorno é caracterizado pelo uso contínuo de uma droga por um indivíduo apesar de experimentar problemas significativos derivados desse comportamento. O termo “dependência”, usado até a versão anterior do Manual, foi preterido, de acordo com o manual, por ser um conceito mais centrado na dimensão bioquímica, incluindo os fenômenos da tolerância e abstinência – podem acontecer com um grande número de medicamentos, mesmo quando administrados sob supervisão médica. Já “adição”, termo muito usado em diversos países, indica quadros mais severos e o manual aplica “transtornos por uso de substâncias” a um espectro maior de sintomas, desde quadros leves até os mais severos. Além disso, destaca que com a nova expressão procura-se evitar conotações pejorativas associadas a outras denominações. Esses cuidados semânticos expressam a delicadeza das tentativas de delimitar e definir o que é um uso patológico de uma droga. Em nossas publicações, como nesta tese, temos optado por utilizar expressões adjetivos como “problemáticos” ou “compulsivos”, para nos referirmos a usos associados a condições de sofrimento.

nesse desejo as raízes da destruição provocada pelas drogas. E a explicação para esse desejo, por sua vez, foi interpretada como combinações de predisposições biológicas, propriedades intrínsecas das drogas e fragilidades psíquicas das(os) consumidoras(es) para o enfrentamento de problemas. Essas fragilidades foram indicadas como razão do impulso inicial para o uso de drogas, a biologia e a química fariam o restante do trabalho que leva à compulsão.

Uma das hipóteses para as origens da compulsão por drogas foi indicada nesta fala de Viúva, que indicou haver nisso uma predisposição genética:

Já nasce... é... por exemplo, assim, já nasce com, por exemplo, pais drogados, filhos com tendência a ser drogados. Pais fumantes, filhos com tendência a ser fumantes. Pais alcoólatras, tendência do filho ser alcoólatras⁶³. [Depois de questionada se isso teria origem genética ou cultural] Genético. Tanto que pais drogados, a mãe drogada, quando nasce um filho hoje existe tratamento. É um medicamento que os médicos dão até um ano, que 80% de chance de ele não ser uma pessoa adicta lá na frente. Interessante isso. Bem interessante. (Viúva).

Os estudos sobre compulsão por drogas também trabalham com a hipótese da influência de fatores genéticos. Volkow e Kai Li (2004), por exemplo, apresentaram resultados de pesquisas em neurobiologia que identificaram genes relacionados a uma maior vulnerabilidade ou proteção a padrões compulsivos de uso. Mas, no mesmo trabalho, também indicaram uma série de outros fatores associados ao fenômeno, tais como as influências do contexto sociocultural e as comorbidades, sobretudo a presença de outros transtornos mentais. Apesar da complexidade das relações com drogas, as mulheres que entrevistamos tendiam a apresentar explicações reducionistas, como a expressa na fala de Viúva, que sobrevalorizou o papel da genética sobre o comportamento humano. Ela também menciona terapias medicamentosas para a prevenção da compulsão por drogas, não encontramos registros de investigações nesse sentido. De todo modo, isso exigiria que o fenômeno pudesse ser compreendido e resolvido exclusivamente a partir da biologia e farmacologia, o que não é possível.

As mulheres também abordaram a compulsão como um fenômeno processual que partiria da experimentação de determinada droga para se alcançar

63 Neste fragmento, Viúva também explicita a diferenciação entre “drogados”, “fumantes” e “alcoólatras”, refletindo a distinção culturalmente estabelecida entre consumidores de álcool, tabaco e drogas ilícitas – que também é uma distinção moral, atribuindo aos últimos um caráter negativo em relação aos primeiros (FIORE, 2004; VARGAS, 2002).

sensações de prazer e que culminaria em compulsão, muitas vezes por drogas mais “pesadas” que as experimentadas inicialmente:

Se pra você aquela sensação continuar sendo boa você vai ficar só naquilo. Mas tem muita gente que não, não quer só aquilo, quer mais. Então ela vai procurando mais e conforme você vai procurando mais você vai se degradando na sua vida pessoal e você vai entrando... E conforme você vai entrando, se você chega a entrar no crack, é difícil sair porque é uma coisa barata que a sensação é rápida. Mas que a sensação passa mais rápido também. Então conforme isso ele vai querendo mais e mais e mais. Vai aonde chega à situação em que ela chega, de não pensar mais em ninguém, pensar só naquilo, não pensar nem a si próprio. Pensa naquilo... Daí, vamos supor, tem gente que eu já vi tirar a roupa do corpo pra poder ter o crack. (Bárbara).

Tipo, começa do cigarro, do cigarro vai para maconha, da maconha vai pra cocaína. E eu já cheguei até a cocaína. Já cheirei, entendeu? Tipo, graças a Deus não cheguei no crack. Crack é a pior droga que tem. Que é onde destrói tudo mesmo. Não digo que as outras não destroem, porque destrói, né? Se tu ficar dependente a daquilo. (Sofia).

As falas de Bárbara e Sofia são muito semelhantes, a compulsão seria um processo gradual que tem “portas de entrada” em psicoativos com efeitos mais leves, menos danosas, até o ponto final (e fatal) do crack. Essa noção já foi bastante explorada em pesquisas científicas — de acordo com Nkansah-Amankra e Minelli (2016), pelo menos desde a década de 1970. Tradicionalmente são tomadas como tal o tabaco, o álcool e a maconha. A hipótese investigada é a de que o consumo de determinada droga aumenta a probabilidade de que se consuma outras mais tarde. Os resultados desses estudos, sob certo ponto de vista, parecem corroborar a hipótese. Indicam que uma parte expressiva das(os) consumidoras(es) de drogas mais “pesadas”, como cocaína, heroína e metanfetamina, consumiu inicialmente álcool, tabaco e maconha (NKANSAH-AMANKRA; MINELLI, 2016; VOLKOW *et al.*, 2014).

Porém, essas pesquisas não são conclusivas sobre as razões de tal “progressão”. Há pesquisadoras(es) que exploram a hipótese de que as drogas mais leves provocam alterações neurológicas que deixariam as pessoas mais suscetíveis à compulsão por outras drogas. Outra hipótese é a de que essas drogas são usadas primeiro porque, em geral, são mais acessíveis — tanto no que se refere à disponibilidade quando à aceitação social (VOLKOW *et al.*, 2014). E a disponibilidade e aceitabilidade de uma droga dependem das realidades socioculturais. Mayora (2016), por exemplo, reconheceu que, não raro, o crack foi a

primeira droga consumida por pessoas em situação de rua que o fumavam regularmente, sem que tivessem oportunidades de experimentar outras consideradas menos “destrutivas” como o ecstasy ou o ácido lisérgico (LSD), reservadas aos economicamente mais abastados. Assim como Preta, que disse não ter consumido outras drogas antes do crack. Para essas pessoas, não existiu porta de entrada. E há muitas outras que não chegam a desenvolver relações problemáticas com as drogas mais temidas, mas que consomem aquelas consideradas mais leves de modo extremamente problemático. O álcool, por exemplo, na maioria dos contextos socioculturais de nosso momento histórico, é razoavelmente tolerado e os levantamentos epidemiológicos indicam ser a mais amplamente consumida e mais associada a usos problemáticos (BASTOS *et al.*, 2017).

Os resultados das investigações que trabalham com a hipótese da “porta de entrada” constataam que grande parte das(os) consumidoras(es) de drogas com uma avaliação social bastante negativa consumiu inicialmente drogas melhor avaliadas pelo senso comum. Porém, não há consensos sobre possíveis fatores fisiológicos que contribuem nesse sentido. De todo modo, a hipótese da “porta de entrada” sugere que todas as drogas podem ter consequências negativas e, por isso, devem ser combatidas — mesmo as mais toleradas, à medida que aumentariam, de acordo com estudos não conclusivos, a probabilidade de se experimentar aquelas avaliadas como “pesadas”.

Outra razão para a compulsão apontada por nossas interlocutoras encarceradas foi o uso continuado:

Tem gente que usa pra curtidão, mas conforme com o tempo, se você usa frequentemente, ela se torna um vício. (Júlia).

Essa compreensão é, em parte, corroborada por pesquisas em Neurociência que indicam que a exposição prolongada a substâncias psicoativas provoca — em muitas(os) consumidoras(es) de longa data, mas não em todas(os) — alterações em circuitos neuronais. Tais alterações são interpretadas como uma das causas da dificuldade em controlar o desejo por elas (VOLKOW; KAI LI, 2004). Todavia, isso não acontece fatalmente com todas(os) as(os) consumidoras(os) — mesmo entre

aquelas(es) que desenvolveram padrões compulsivos, as alterações neuronais nem sempre são identificadas.

A ideia de que a compulsão é um processo condicionado ao tempo do consumo e à migração entre diferentes drogas, embora forte entre as nossas interlocutoras, não era aplicada a todas as drogas do mesmo modo. O crack fugia dessa dinâmica, compreendido como fatalmente viciante. Não seriam necessárias continuidade ou migração:

É, eu, pelas histórias assim que eu ouço falar, o crack tu experimenta e é uma coisa que tu sempre... Que, tipo te vicia. (Ágata).

Todas as mulheres interpretavam a compulsão por crack de modo fatalista. E essa compreensão era alimentada por casos relativamente próximos de pessoas que desenvolveram uma dinâmica de uso regular e problemático, por suas próprias experiências como usuárias, ou pelo que observavam no exercício das atividades no tráfico, ao encontrarem consumidoras(es) que enfrentavam graves problemas de algum modo relacionados à droga.

A experiência de Preta era um exemplo disso:

Aí ele ofereceu uma, duas três, na quarta eu aceitei, na quinta eu pedi, na sexta eu pedi de novo, na sétima eu já estava atrás da droga eu sozinha e com um bebê de 9 meses. [...] Eu não sei se... eu não sei se vai de... como é que fala? Organismo pra organismo. Mas o crack ele é muito rápido pra pessoa... muito rápido. (Preta).

Situações dramáticas envolvendo o consumo de crack eram mais próximas daquelas mulheres do que aquelas envolvendo outras drogas ilegais, como a cocaína em pó, a metanfetamina ou a heroína, exemplos de produtos associados a usos compulsivos e a graves problemas de saúde, mas que não estão presentes de modo expressivo nos contextos socioculturais dos quais participavam. É provável que situações de graves danos envolvendo o álcool e o tabaco estivessem mais próximas de sua realidade concreta, mas a avaliação moral positiva desses produtos dificulta que ocupem o centro do debate quando falamos em “drogas”. Tudo isso colabora para que as mulheres não tenham desenvolvido argumentos em torno desses outros produtos. Mas as generalizações envolvendo o crack estão também revestidas de um pânico moral que é muito diferente dos sentimentos que existem em nosso país acerca de outras drogas. São sintomas dessa distinção as

perspectivas sobre a cocaína em pó, cujo uso problemático é associado a classes mais abastadas⁶⁴.

As raízes da compulsão por crack eram, para Preta, uma questão cotidiana:

É aonde eu queria entender também. É aonde eu me pergunto todos os dias. Todos os dias eu me faço essa pergunta. Eu consigo. Eu consegui conhecer gente que conseguia usar... é... é... uma e parar, como no caso desse meu esposo. E no meu caso se eu pegar a primeira eu não paro. Eu tenho que me manter longe. (Preta).

Ela sabia que sua condição não era algo inexorável e irremediável para todos os seres humanos, conhecia pessoas que conseguiram superar ou que consumiram com certo autocontrole, o que para ela era algo extremamente difícil. Central em sua experiência concreta, origem de sofrimentos, sua relação com o crack era sentida como um limite que possuía imensa dificuldade em superar. Mas Preta não se mostrava entregue, também manifestava a esperança em manter-se como estava naquele momento em que conversamos, distante da droga. Queria voltar às suas filhas, aos braços de seu companheiro, ter novamente uma casa e um trabalho. Laís também sonhava voltar para a cidade de sua mãe, sentir-se amada e acolhida, livrar-se daquele desejo que lhe causava tanta dor. A esperança daquelas mulheres era um alento em meio ao fatalismo que paira em torno do crack. Por outro lado, as perspectivas dominantes sobre como superar a droga estão demasiadamente centradas na própria droga, na abstinência forçada – por isso é que elas ressaltaram o próprio encarceramento como uma benção.

Quando as mulheres buscaram explicar porque o crack seria algo tão potente e destrutivo, citavam aspectos como: as particularidades biológicas das(os) consumidoras(es), que tornariam algumas mais vulneráveis que outras; propriedades das substâncias constituintes da droga; a intensidade de seu efeito; e também as especificidades da via de administração.

Preta acreditava que as mulheres seriam mais vulneráveis a desenvolver padrões compulsivos de uso e enfrentariam mais dificuldades para superá-los, em razão de suas particularidades biológicas:

64 O status social de uma droga está sempre vinculado a um contexto sociocultural e a um momento histórico. Atualmente a cocaína em pó está menos vinculada aos grupos sociais e étnicos oprimidos que o crack, mas nem sempre foi assim. Nos Estados Unidos, por exemplo, a cocaína foi inicialmente vinculada à cultura negra nos processos que levaram à sua criminalização naquele país nas primeiras décadas do século XX (VALOIS, 2020).

Tem organismo, eu costumo dizer. Eu tiro por esse meu marido. Ele conseguia pegar uma pedra, fumar, parar e acabou. Aí ele trazia uma pra mim e falava: Preta, você só vai fumar essa pra passar a sua vontade, deu. Eu não conseguia. Aí eu já fui procurar na internet, pesquisar na internet. Diz que de homens e mulheres: 98% das mulheres não saem do vício. [...] Diz que a mulher tem um hormônio que é compatível com a química do crack. Uma coisa assim. Tenta ler isso aí na internet pra senhora ver. (Preta).

É possível que as informações citadas por Preta sejam de alguma recordação pouco precisa sobre algo que já tenha lido, ou uma recordação adequada sobre informações inadequadas. Não encontramos investigações com resultados semelhantes aos mencionados por ela. Os estudos epidemiológicos sobre os riscos de dependência de drogas possuem variações em seus resultados, a depender da droga, da abordagem teórica e metodológica, da amostra de indivíduos considerada, entre outros aspectos. Apesar dessas variações, os índices não alcançam números elevados o bastante para sustentar essa compreensão fatalista dos efeitos do crack. Por exemplo, um estudo desenvolvido por Lopes-Quitero *et al.* (2011) indicou uma probabilidade de 7,1% para o desenvolvimento de dependência após o primeiro ano de uso de cocaína. Após a primeira década os índices subiam para 11% e considerando períodos mais longos a probabilidade foi de 20,9%. A investigação não reconheceu diferenças nas tendências de homens e mulheres tornarem-se dependentes de cocaína — porém houve uma ligeira tendência superior dos homens tornarem-se dependentes de maconha e álcool em comparação às mulheres. A pesquisa incluía na categoria “cocaína” diferentes modos de administração da droga — aspirada, injetada ou fumada (crack).

Outras explicações das mulheres estiveram ligadas à composição química do crack. As compreensões sobre essa composição, todavia, foram variadas. Atena disse o seguinte:

Porque na composição dele mesmo, como eu já fiz o crack virar, já fiz o crack mesmo, em si, eu sei que é coisas que viciam. Próprias pra viciar que vai na composição dele. [...] Daí tem o tiner, daí tem produto de piscina. A cocaína em pasta base ela é mais viciante do que ele em pó. Ele em pasta base, em escama, ele é batata, usou, uma ou duas vezes no máximo já está viciado. [...] o crack em si tem toda uma composição dele que vicia, já o pó ele é puro. (Atena).

Ela trabalhava no tráfico e havia desenvolvido várias atividades, inclusive na produção de algumas drogas. Atribuiu a força do crack a componentes químicos que

eram adicionados à cocaína durante a sua produção, derivaria da soma dos seus vários componentes “viciantes”.

Referindo-se ao mesmo processo, a argumentação de Laís foi em direção contrária, mas também associada à composição da droga. Para ela a potência do crack se devia ao fato de ter menos componentes:

Qual que é a diferença? Ali onde que você tira... você mistura... bota bicarbonato e cocaína ele vai ficar só a base, aquela base vai pegar fogo e então ela fica bem mais forte. Ela tira toda a mistura... Por isso que todo mundo deixa de usar cocaína para usar crack porque, porque a cocaína tá vindo muito misturada. Entendeu? Daí então eles tiram a essência da cocaína e fazem crack. Entendeu? (Laís).

Uma das consequências da criminalização é que nunca se sabe precisamente o que está sendo consumido, ou seja, a composição da droga. Quando falamos em cocaína, não tratamos uma substância, mas de uma mistura de substâncias que constituem o pó que recebe tal denominação. E nenhum produto ilegal é comercializado com uma embalagem que discrimina detalhadamente todos os seus componentes. São muitos os processos e misturas envolvidos na produção de cada tipo de droga. A ausência de regulamentação e de mecanismos de controle de qualidade aprofundam os riscos à saúde das(os) consumidoras(es).

As falas anteriores (de Atena e de Laís) foram de mulheres que lidavam cotidianamente com crack e cocaína. Possuíam conhecimentos sobre a composição dessas drogas, mencionaram produtos usados na produção do crack, sabiam que tratava-se de uma droga relacionada à cocaína em pó, já haviam produzido crack a partir de cocaína. Mesmo assim, eram muito distintas as suas interpretações sobre o que resultava desse processo produtivo e de como isso se relacionava com os efeitos das drogas sobre o organismo humano.

Uma terceira explicação para o que acreditavam ser o poder destrutivo do crack foi esta proposta por Bárbara:

[...] a cocaína e o crack eles têm mais ou menos a mesma composição. Por quê? Porque o crack ele é feito da cocaína. Então por isso. Só que, como a cocaína ela demora mais pra agir no seu organismo, a maioria das vezes ele busca o mais rápido, que se torna o crack. Porque a cocaína, vamos supor, demora seus 20, 30 minutos pra te dar uma sensação. Pra você sentir o que ela vai te proporcionar. Vamos supor, né? Que uns procura refúgio. Outros, né? Ah, numa balada ou ficar acordado, essas coisas. E o crack ele é de 5 a 10 segundos pra te fazer o efeito da química no seu organismo. Então acarreta eles passar da cocaína pro crack. E o crack ele é

mais viciante, né? Porque além de ele fazer o efeito mais rápido ele passa mais rápido e conforme isso você vai querer usar mais. Você vai ficar com vontade de mais. Daí é onde causa a dependência. (Bárbara).

Algo em comum entre todas as mulheres que teceram considerações sobre a composição das drogas foi o reconhecimento de haver aproximações entre crack e cocaína. Mesmo assim, eram muito diferentes a avaliação moral e o temor que pairava sobre cada uma delas. Nenhuma se referiu à cocaína como fatalmente destruidora e viciante, como foi feito em relação ao crack. A interpretação de Bárbara sobre o poder do crack, de modo distinto do que aparece nas falas das outras mulheres, estava na via de administração, não nas diferenças de composição entre elas. Essa compreensão é a que se mostra mais adequada.

Crack e cocaína são produtos derivados da mesma planta, a *Erythroxylon coca*, e suas propriedades farmacológicas são fundamentalmente as mesmas (HART, 2014). O que conhecemos por cocaína é uma mistura de substâncias, cujo componente psicoativo principal é o hidrocloreto de cocaína. Quando ingerida por aspiração nasal penetra na corrente sanguínea pela mucosa e em algum tempo alcança o sistema nervoso central, estimulando a atividade cerebral e provocando as sensações físicas típicas da droga: excitação, prazer, inibição do apetite, entre outras. Também pode ser administrada por via intravenosa, o que faz com que chegue mais velozmente ao cérebro, em maiores concentrações e provocando sensações mais intensas. Outra possibilidade é fumá-la, o que potencializa ainda mais os efeitos (HART, 2014; VARELLA, 2017).

Das três formas de se consumir cocaína, fumar é a que produz as sensações mais fortes e de modo mais veloz. Mas não é possível fazer isso com o hidrocloreto de cocaína, presente no pó aspirado ou injetado, pois ele se decompõe em altas temperaturas. Já a cocaína presente no crack não tem esse problema, por isso é possível fumá-lo. A diferença de composição química entre os compostos de cocaína presentes no pó e na pedra de crack está no fato de que a segunda não possui o íon hidrocloreto, algo que não tem implicações farmacológicas, ou seja, na natureza das interações entre as moléculas e os neurônios humanos. A cocaína, quando fumada, entra na corrente sanguínea através da ampla superfície da absorção dos alvéolos pulmonares, é levada até o coração e propulsada para o cérebro com a força da circulação arterial. É uma rota ainda mais curta do que aquela percorrida quando a droga é injetada – neste caso, é levada ao coração pela

circulação venosa, depois aos pulmões, retorna ao coração e só então é levada até os neurônios cerebrais. Por isso é possível dizer que, crack e cocaína em pó são, fundamentalmente, cocaína. É a intensidade e velocidade dos efeitos provocados pelas diferentes maneiras de consumi-la que colaboram para a maior ou menor potencialidade de desenvolvimento de padrões compulsivos de uso (HART, 2014; VARELLA, 2017).

Mas quando dizemos que ambas possuem a mesma substância psicoativa principal, a cocaína, isso não significa que não possuam outras substâncias com implicações farmacológicas. A ilegalidade faz com que não tenhamos controles públicos sobre a composição desses produtos, não sabemos sobre a concentração de cocaína em uma determinada porção de droga, tampouco quais os seus outros componentes. Análises de amostras de cocaína em pó e de crack que circulam no comércio ilegal evidenciam grandes variações nas suas composições, sendo que as amostras de crack apresentam graus mais elevados de impurezas (OLIVEIRA *et al.* 2009; SANT`ANA *et al.*, 2019). Além de possuir um menor teor de cocaína, os demais componentes presentes no crack oferecem maiores riscos aos consumidores. O estudo de Sant`Ana *et al.* (2019), com amostras de cocaína em pó e crack que circulavam nas ruas do estado do Rio de Janeiro, identificou que as de cocaína em pó eram compostas predominantemente por compostos inorgânicos com a função de diluentes, o principal adulterante encontrado foi cafeína. Porém, nas amostras de crack predominavam compostos orgânicos com efeitos farmacológicos que implicavam em riscos adicionais à saúde — para além dos oferecidos pela cocaína. O principal adulterante encontrado nas amostras de crack foi o fenacetin, um anti-inflamatório proibido em diversos países e de uso controlado no Brasil por ser carcinogênico e poder causar danos renais. Assim, embora o meio de administração seja uma questão fundamental para a compreensão da intensidade do efeito psicoativo do crack, não é o único fator de preocupação quando consideramos a interação da droga com o corpo humano.

De todo modo, as diferenças no modo como se referiam ao crack e à cocaína em pó sustentavam-se mais em estereótipos do que em conhecimentos apropriados sobre as características objetivas dessas drogas. As falas que seguem exemplificam a distinção:

O crack tu fica alucinado, né? Tu até sai de si. A cocaína ela te dá coragem, ela te deixa... Tu se sente mais inteligente. Tu se sente mais capaz de fazer tudo. Tem gente que usa cocaína e tu nem percebe. Só quem é muito conhecedor pra saber os sinais. Tu trabalha normalmente, tu faz as coisas normalmente. O crack tu não consegue fazer. E tu sem o crack, na abstinência do crack, tu anda, tu anda, tu anda assim... tu caminha o infinito até tu achar o crack, se preciso. Tu não sente dor, tu não sente frio. O crack é devastador. O crack é a pior droga que tem, na minha opinião. O crack é horrível. [...] O crack tu sai de si. Tu não sabe, tu não sabe onde que tu teve, o que tu fez, com quem tu falou. (Joana).

O crack você é casqueiro, você é da rua, você é... não tem mais a sociedade. A cocaína não, a cocaína o rico já usa, pra todo mundo já é normal. [...] É mais ou menos a mesma coisa, mas a cocaína é mais bem vista no mundo das drogas do que o crack, digamos assim. (Preta).

As falas denunciam imagens ideologizadas consumidoras(es) de crack, pessoas completamente sujeitas à droga e capazes de qualquer coisa, imagens de “zumbis” (ALVES, 2015; BÖES; AMARAL, 2019, SOUZA, 2016). Nos meios de comunicação o crack também é a droga que recebe a cobertura mais assombrosa, sendo retratada como fatal e perversa que invariavelmente “escraviza” seus consumidores (ROCHA; SILVA, 2016; RODRIGUES, 2016).

Nas vidas da maior parte daquelas mulheres as drogas estiveram intensamente presentes, de diferentes maneiras. Elas sabiam sobre os sofrimentos dos quais padeceram, outras se lembravam do que sentiam quando se deparavam com compradoras de drogas vivendo situações desoladoras, haviam experimentado os conflitos que nasciam da percepção de ter no seu trabalho a origem da dor daquelas pessoas que delas compravam drogas “destrutivas”. Mas as suas interpretações sobre essa realidade eram atravessadas por estereótipos e informações equivocadas, que alimentam o proibicionismo, a criminalização, a guerra e aprofundam as vulnerabilidades que afetam as pessoas que usam drogas ilícitas — sobretudo o crack, a mais estigmatizada delas no Brasil de nossos dias.

Os problemas que derivam do uso de uma determinada droga, insistimos, não podem ser explicados a partir de um único ponto de origem. Qualquer tentativa de reduzir o fenômeno da compulsão (e outros eventuais danos à saúde) à dimensão biológica e química será limitada. Assim como serão limitadas aquelas abordagens exclusivamente sociais ou psicológicas. As perspectivas explicitadas por nossas interlocutoras tangenciaram muitas questões importantes. Teceram considerações que denunciaram a imprecisão na composição desses produtos, a insegurança das(os) consumidoras(es), a qualidade ruim das drogas acessíveis às

consumidoras(es) pobres. Mas também revelaram limitações nos seus conhecimentos sobre as razões dos padrões compulsivos em drogas, centrando demasiadamente sua atenção a aspectos químicos e biológicos, indicando sustentarem suas perspectivas desde noções deterministas. Ao mesmo tempo em que apostavam nas explicações centradas nas propriedades das drogas e nas reações do organismo humano a elas, demonstraram ter conhecimentos superficiais sobre essas propriedades e interações.

Elas também denunciaram, em suas falas, sofrimentos cujas raízes estavam em injustiças sociais, dificuldades econômicas, relações afetivas e familiares dolorosas e violentas. Falaram sobre fragilidades humanas, lacunas existenciais. Tudo isso, para elas, colaborava para o uso de drogas. Entendiam que as pessoas buscam nelas, meios de remediar a dor, caminhos de fuga da realidade dolorosa – mas que levam a outros sofrimentos, a uma prisão bioquímica. Exploraremos essas leituras na próxima categoria.

4.3. REMÉDIOS PARA UMA REALIDADE DOLOROSA

A maioria das vezes você foge de um problema. Ah, você tá com um problema, em vez de você resolver aquele problema, você quer, tipo, que sua mente viaje em outro estado. Você recorre à droga. Como outras pessoas recorrem à outra coisa. Muitos que não têm uma mente feita recorre [sic] à droga. (Bárbara).

Embora “droga” fosse um vocábulo significado de modo fundamentalmente negativo e o seu consumo fosse interpretado como a razão das condições existenciais desoladoras em que se encontram parte das consumidoras, as mulheres também falaram sobre situações dolorosas que antecedem os usos problemáticos. Descreveram relações muito diversas com drogas e manifestaram compreensões que tornam o fenômeno mais complexo e menos fatalista do que sugerem aquelas suas falas que identificavam droga com destruição.

A fala que escolhemos para iniciar a discussão desta categoria, sintetiza uma determinada compreensão sobre a relação humana com as drogas: o entorpecimento é uma fuga, uma saída para pessoas que não são fortes o bastante para enfrentar os problemas que a realidade impõe. Perder o controle sobre os desejos era interpretado pelas nossas interlocutoras encarceradas como o maior mal das drogas, era assim que significavam a palavra “vício”. Essa compulsão que

levaria as consumidoras às situações mais degradantes, “ao infinito até tu achar o crack, se preciso”, como nos disse Joana. Mas a fala anterior, de Bárbara, tratou de uma fraqueza anterior, que também diz respeito ao controle sobre o corpo: o uso de drogas para fugir da realidade dolorosa é uma saída de quem não tem a “mente feita”. Tudo isso é expressão de um certo consenso, historicamente produzido.

De acordo com Souza (2016), a distinção entre “corpo” e “espírito” estabeleceu-se ainda na Antiguidade, quando o controle da razão sobre as paixões e impulsos do corpo começou a ser assumido como uma virtude. Mais tarde, com a ascensão do Cristianismo, isso se tornou uma espécie de “valor universal”. Na Modernidade, somou-se ao caráter religioso a utilidade prática da disciplina e do autocontrole ao mundo do trabalho e à produtividade. O “trabalho útil” também foi imbuído de sacralidade, com ética instaurada pela revolução protestante. O autor argumentou que a distinção moral entre corpo e espírito tornou-se fundamental na construção das hierarquias sociais. Na interpretação de Souza (2016) o autocontrole opera como um atributo de classificação ou desclassificação social, demarcando fronteiras entre inclusão e exclusão, entre normal e patológico e entre cidadão e bandido. Isso se relaciona com os estigmas que recaem sobre consumidoras(es) compulsivas(os) de drogas e com a marginalização a que são relegadas(os)⁶⁵.

Esse temor pelo descontrole apareceu, inclusive, quando as mulheres consideravam as drogas como recursos na busca de sanidade psíquica. Elisângela, quando conversamos, usava vários psicofármacos com finalidades terapêuticas:

O primeiro é para depressão. [...] O segundo é epilepsia. Que é uma coisa que né, o cérebro... O terceiro é para mim não ficar olhando assim e as coisas tá correndo. Sabe? Se eu não tomar ele parece assim que as coisas tá tudo correndo para vir me pegar. Então é síndrome do pânico que eu tenho. [...] O último é para mim relaxar, para mim alevantar disposta, para mim alevantar... Que eu só levanto e tomo ele. (Elisângela).

Os problemas que ela apontou dizem respeito ao sistema nervoso humano. Aquelas drogas eram usadas com a finalidade de contribuir para a sua saúde psíquica, condição para qualquer tipo de autocontrole (muito embora não seja a

65 Souza (2016) também argumentou que autodisciplina e autocontrole são disposições culturalmente e socialmente transmitidas, condicionadas pelos lugares de classe, raça e gênero: “Assim, os homens são ligados ao espírito e à moralidade distanciada e calculadora, enquanto as mulheres ao corpo e à vida afetiva; os brancos são ligados ao intelecto e ao espírito, enquanto os negros, ao corpo e ao sexo. No contexto que nos interessa, o da relação entre as classes, as classes superiores são sempre “classes do espírito”, enquanto as classes inferiores são sempre “classes do corpo”. (SOUZA, 2016, p. 33).

única). Mas a necessidade de usar diariamente todos esses psicofármacos lhe causava sensação de descontrole e agonia. A virtude do espírito aparecia quando ela se sentia mais forte ao provar para si mesma que não dependia deles:

Porque eu sou assim, eu vou ali no espelho e se eu disser “eu não vou mais tomar remédio” eu não vou mais tomar remédio. É uma decisão minha. Eu vou sofrer as consequências? Vou. Eu vou sofrer dor? Às vezes eu não durmo. A noite passada foi uma noite. Eu tenho um potinho de remédio lá, vou mostrar para senhora, eu disse “Eu não vou tomar remédio. Eu quero ver se eu sou viciada mesmo”. Então eu não tomei. [...] Quantas vezes, quantas vezes, meu Deus, de eu dobrar meu joelho na beira da minha cama e dizer “Senhor me cura, Deus, eu não quero tomar isso tudo de remédio”. Se a senhora ver o tanto de remédio que eu tomo. (Elisângela).

Joana também demonstrou esse desejo de desafiar a si mesma, a sua capacidade de autocontrole, mas também pontuou riscos que isso representa:

Eu usava droga e às vezes eu me falava assim “ah não, mas é uma coisa de eu querer ter controle sobre eu mesma”. Eu falava “não, mas isso aí não me vicia”. Às vezes a pessoa até vai nessa “não me vicia, não me vicia, não me vicia”. Fala que para quando quiser, mas não consegue parar. Mas aí diz que é porque não quer parar, mas já tá viciada. (Joana).

Sucumbir às drogas denuncia, em nossa cultura, fraqueza moral, a vitória do corpo sobre o espírito. Vejamos então, o que as mulheres indicaram como motivações para o uso de produtos que significam riscos tão dramáticos. Ou seja, que tipo de situações fazem com que, mesmo sabendo do “mal das drogas”, algumas pessoas procurem nelas uma solução. A esse respeito, apontaram questões de natureza social, econômica, familiar e afetiva. Parte delas aparecem nestas considerações de Joana sobre a reportagem jornalística que retratava uma mulher grávida consumidora de crack:

Meu Deus. Eu queria saber da história dessa mulher. Provavelmente engravidou porque queria dinheiro pro crack. Eu acho que tudo é educação, né? De casa já, não sei. É uma coisa. Por que que ela tá na rua, né? Tinha que buscar saber porque que ela tá na rua. Porque que ela foi cair nessa vida. De repente pode até ter sido presa um dia, a família pode ter abandonado, viciada. Nossa nem sei, cara, o que te dizer. O que que ia fazer, educação. Falar do quanto droga é ruim. Tá, mas droga é ruim, todo mundo sabe que droga é ruim, que faz mal pra tua vida. Mas por que que tu usa, né? Porque tua vida já é ruim. Porque tu quer sair da tua, do seus problemas, tu quer esquecer. Por que que eu usei droga, né? Porque a minha vida não era ruim. Também não é só porque tem a vida ruim, porque a minha vida era ótima. Eu tinha faculdade, eu tinha trabalho, eu tava com a família estruturada, eu tinha dinheiro. Por quê? Por que que eu to aqui? Olha, a minha resposta pra ti é bem de crente: Deus, cara. Deus. Só Deus pode salvar, todo mundo. Só Deus pode salvar a gente, entendeu? Só Deus

pode tirar a gente desse lugar. Porque se eu falar pra ti que ela tá, que ela usa droga porque, poxa, ela apanhou, porque ela sofreu, porque ela foi abandonada. Meu, e quem tá presa? E quem tá na rua mesmo tendo uma vida boa? É falta de Deus, isso aí. As pessoas buscam se encher de alguma coisa, têm vazio eu acho. Nossa, que loucura né? (Joana).

Joana percorreu várias imagens estereotipadas das(os) consumidoras(es) de crack: prostituição, pobreza, família desestruturada, abandono. Mas essas explicações falharam quando considerou a si mesma e sua própria relação com drogas, pois nada daquilo explicava o que aconteceu consigo. Joana era uma mulher de classe média, estudante de Direito, com uma família unida e afetuosa. Usava drogas regularmente em festas, mas sem desenvolver padrões compulsivos ou deixar de cumprir com suas responsabilidades no estudo e no trabalho. Apaixonou-se por um homem traficante e começou a colaborar com ele em atividades ilegais, até que foi presa. Na prisão, foi abandonada por aquele homem, ficou deprimida, passou a usar compulsivamente psicofármacos, teve ideias suicidas, a gestão da unidade isolou-a em uma cela de seguro para evitar conflitos com outras mulheres. Os estereótipos não explicavam a sua experiência pessoal.

Na ausência de alternativas, na fragilidade de seus conhecimentos para explicar a realidade, era frequente as mulheres recorrerem a Deus. Já falamos da interpretação da prisão como providência divina para a salvação dos males das drogas. Para Joana, foi a fé que lhe ajudou a superar a agonia psíquica que viveu nos primeiros meses de cárcere. Nas condições mais desoladoras, a fé em Deus era a fonte de esperança daquelas mulheres, seja para suportar os danos da prisão, seja para suportar o desespero da compulsão por uma droga. E a fraqueza diante das drogas poderia estar na distância de Deus (a fala anterior, de Joana), ou na proximidade com alguma figura maligna, como aqui:

Não aguento mais isso. Tinha dias que eu dizia “meu Deus, me ajude, me tire dessa” [fala chorando, por vezes pausa para retomar o fôlego]. Nem é a gente, é uma coisa que entra dentro da gente sabe? Parece que ficam rodeando a gente pra gente fumar, uma coisa, não sei, não consigo entender isso. (Laís).

A perplexidade diante do uso compulsivo e patológico de drogas, com implicações extremas nas vidas de algumas pessoas, foi muito forte entre as mulheres. Seja quando tratavam de suas próprias experiências ou quando se deparavam com o retrato da usuária de crack grávida, magra e maltrapilha — esta

era uma cena muito impactante para as entrevistadas. Não a mostramos apenas para Preta – porque percebemos que seria algo muito doloroso, afinal ela mesma já havia passado por situação muito parecida — e para Elisângela, que pediu para terminarmos a entrevista antes que chegássemos à discussão daquela situação. Entre nossas entrevistadas, Laís foi a única mulher consumidora de crack que viu aquela cena e descobrimos sua relação com a droga neste momento, quando caiu em lágrimas ao ver refletida a sua própria experiência de dor. Mulheres que trabalhavam no tráfico, como Bárbara e Atena, disseram ver naquela cena um reflexo do seu trabalho. Em todos os casos, era algo que causava expressivo desconforto.

As mulheres hesitavam ao tentarem encontrar explicações para situações tão dolorosas envolvendo o uso de drogas, várias delas envolveram a noção de vazio, de ausência, seja de Deus, de afetos, de educação ou de família.

Laís, falou sobre a tristeza que sentia pela falta de amor e de uma família:

Até esses dias eu tava pensando “por que será que eu comecei a usar isso, né? Qual o motivo, né?”. Vira e mexe, vira e mexe. Eu botei na minha cabeça assim ó, que devido a eu não ter um bom relacionamento com alguém, devido eu não ter um marido, uma família, talvez foi isso, entendeu? Porque o que mais me dói no coração é ver as pessoas felizes, né? Um casal, com filho, uma família, e eu nunca ter isso. Entendeu? Nunca tive um marido que preste. (Laís).

A família aparecia com muita frequência nas falas das mulheres. Laís sofria por não ter alcançado o ideal tradicional de família (mãe, pai e crianças), acreditava que isso a teria feito mais feliz, que nisso teria encontrado o amor que lhe faltava. Outras mulheres falaram sobre o papel da família na prevenção ou na superação do uso de drogas como o crack. Por exemplo:

Porque, sei lá, muita gente entra nisso porque a família abandonou, né? E daí não tem o que fazer da vida, vai lá se juntar com eles pra fumar, pra esquecer o que viveu. (Ágata).

Porque tudo é sociedade, tudo é familiar, tudo vem da família. Ela não caiu ali sozinha. Algum motivo ela teve pra fugir da realidade. Que é o que eu digo, uma família bem-sucedida. Sucedida, não financeiramente, com base, com estrutura, dificilmente vai cair. Como tem famílias boas que também caem. Sabe? Tipo perder a rédea da coisa. Não sei te explicar direito. Eu vejo que coisas também que me assustam e também eu não to achando resposta pra tudo. (Viúva).

A precariedade das relações intrafamiliares é traço comum nas histórias de vida de pessoas que desenvolveram padrões de consumo compulsivo de drogas, particularmente do crack (SOUZA, 2016). Nos retratos sociológicos de consumidoras(es) em situação de rua, construídos por Lima (2016), reconhecemos experiências de socialização familiar marcadas por laços afetivos frágeis, rebaixamento moral, violência física e moral, escassez amorosa, abandono. A “sociabilidade afetiva anômica” foi a regularidade sociológica encontrada pela pesquisadora em todos os retratos, condicionando a construção das subjetividades daquelas pessoas, suas disposições para pensar, sentir e agir no mundo.

Mas a família, chamam atenção Lima (2016) e o restante do grupo de pesquisa coordenado por Souza (2016), é produzida em um contexto social. Há problemas de sociabilidade familiar nas classes abastadas, mas isso tem efeitos mais violentos entre as mais empobrecidas. A pobreza cria condições de socialização familiar extremamente debilitadas⁶⁶ e as outras instituições sociais às quais as crianças pobres têm acesso não colaboram para amenizar as fragilidades da realidade familiar. A escola, por exemplo, exige delas uma disposição para a autodisciplina que suas famílias não conseguiram proporcionar. É possível uma escola que trabalhe para favorecer que as(os) estudantes desenvolvam essa capacidade de autodisciplina, mas não é essa a educação que tem sido oferecida para as classes mais empobrecidas (SOUZA, 2016).

Dutra e Henriques (2016), em uma discussão sobre o trabalho de psicólogas e assistentes sociais com consumidoras(es) compulsivas(os) de crack, defenderam que, em lugar de atribuir culpa às famílias pelos problemas dessas pessoas, seria necessário reconhecer que essas famílias também estão adoecidas, vítimas de uma estrutura social injusta. Assim, não é de todo equivocada a interpretação de que

66 Na fala a seguir, transcrita por Freire (2018), temos um bom exemplo da percepção do autor sobre como a condição de classe pode condicionar as relações familiares. Em uma reunião com familiares de estudantes, na qual discutiam o problema dos castigos violentos, Paulo Freire defendeu que os presentes não mais tentassem educar as crianças desse modo. Um dos presentes problematizou os posicionamentos do educador, em uma fala que ele reproduziu assim: “O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher” (FREIRE, 2018, p.37-38).

problemas na estrutura familiar colaboram para os problemas com drogas, o equívoco é ignorar as condições materiais de produção das relações familiares dentro da estrutura social de classes.

A educação foi outra ausência denunciada pelas mulheres:

Então por isso que eu te digo, tudo é educação. Educação. Vai levar muitos anos ainda, muitos, porque tudo é precário, isso aqui é precário. Todos que é colocado aqui dentro. Todos. Nenhum vai sair melhor, e sim pior. Mais drogado, mais dependente, mais bandido, mais assassino, mais tudo. Tudo. (Viúva).

Os estudos sobre perfis de pessoas encarceradas e de consumidoras(es) de crack indicam que a baixa escolarização é mesmo bastante comum. Mas a saída precoce da escola não acontece no vazio, é algo frequentemente associado a compromissos com trabalhos domésticos, cuidados com familiares (como irmãos mais novos) e gravidez precoce, trabalho na infância e adolescência, violência doméstica, abandono parental (ALMEIDA, 2013b; SANTOS, 2014; SILVA, 2002, 2015; SOUZA, 2016). A educação faz parte de um conjunto de vulnerabilidades a que essas pessoas foram submetidas e que não estão distribuídas ao acaso na sociedade. Pelo contrário, insistimos, há nisso um recorte de classe, estando presente de modo muito mais intenso entre as parcelas mais empobrecidas da população. Nesse sentido, é adequado dizer que são as carências em diferentes dimensões da vida social que colaboram para a precariedade da formação educacional, seja porque expulsam essas crianças da escola ou porque relegam exclusivamente a ela o acesso a bens culturais (SOUZA, 2016).

Nas entrevistas, também dialogamos sobre as relações com drogas durante o cárcere e isso nos proporcionou uma análise muito interessante sobre as razões concretas que podem motivar a busca de remédio nos psicoativos. Falamos, mais especificamente, sobre o uso de psicofármacos por mulheres presas, algo que havíamos reconhecido em nosso levantamento preliminar como muito frequente (ALMEIDA, 2013b; BUCKERIDGE, 2011; QUEIROZ, 2015). A experiência daquelas mulheres confirmava o que encontramos na literatura:

Isso é realidade, o controlado, né? Algumas acarreta tomar o controlado pelo vício, né? Tipo, usava algum tipo de química, sente falta e por isso não consegue dormir, tem crise de ansiedade, crise de pânico e vem acarretar tomar o remédio. Mas também tem muitos que tomam somente pra, tipo, dormir e passar o tempo mais rápido. (Bárbara).

Porque querendo ou não o que nós toma é uma droga. É uma droga substituindo a outra droga. (Elisângela).

As mulheres interpretavam nos psicofármacos drogas análogas a outras de uso ilícito, sobretudo quando consumidas sem finalidades médicas. Nota-se, nas falas, uma distinção entre usos chancelados pela medicina e usos que visam apenas esquecer a dor do cárcere, ou então substituir drogas que já eram usadas antes do encarceramento.

Na prisão, qualquer coisa que amenize a percepção da passagem do tempo é bem-vinda: trabalho, escola, cultos religiosos, leituras ou drogas. Esquecer é um modo de lidar com a dor em um contexto em que sentem que nada ou muito pouco pode ser feito, salvo esperar pelo futuro e sonhar com dias melhores. As palavras de Preta expressam o sentimento de impotência:

Daqui de dentro não tem como nós lutarmos com nada mais. Só vocês lá fora podem fazer. (Preta)

Diante disso, no entorpecimento provocado pelas drogas representa uma maneira de remediar o sofrimento, cujas razões também estão na condição de mulher:

A mulher já tem a preocupação de como tá a casa. A mulher já tem a preocupação de como tá os filhos. Os homens é aquilo que a gente tava falando antes, né? Tem os responsáveis e os não responsáveis. Então, quer dizer, a mulher ela tenta suprir aquela necessidade, aquela depressão, aquele sofrimento, se dopando com os remédios. Ficando calma com a fluoxetina, com fluoxetina, com tarja preta. Sendo tarja preta é lucro. (Preta).

Os cuidados com as(os) filhas(os) eram uma importante fonte de angústia para as nossas entrevistadas. Não apenas a saudade, mas a preocupação com sua educação, sua saúde, seu sustento. O sofrimento das mulheres presas que possuem filhos está muito fortemente associado à sua condição de mãe e isso está amplamente registrado na literatura (por exemplo, CUNHA, 2010; PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016; QUEIROZ, 2015; VARELLA, 2017). O sentimento de responsabilidade pelas(os) filhas, de acordo com o exposto, é diferente nas mulheres e nos homens, inclusive a expectativa social acerca do amor e dos cuidados maternos:

Mas no geral não se fala do homem porque o homem ele não tem muita participação né? É a mulher que passa por tudo né? É a mulher que passa pela gravidez é a mulher que passa pela dor. [...] Mãe é mãe, né? Mãe é mãe, né? A mãe não abandona o filho, muito raro tu ver mãe abandonar filho. Agora homem abandonar filho tem um monte. De não reconhecer. É por isso que fala. É também cultural né? É muito cultural isso. Quando o moleque vai preso, vai fazer uma coisa errada, tu pega e questiona a mãe, né? Onde é que tá a mãe desse guri, porque a mãe que tá sempre junto, é mãe que educa. Apesar de eu achar que o pai também tem que estar junto, né? Mas eu já vi tanto caso do pai abandonar. (Joana).

Ao mesmo tempo em que a sua fala expressa um fato — é muito mais comum os homens abandonarem seus filhos do que as mulheres — também expressa uma expectativa social sobre as mulheres, que desde muito cedo assumem a responsabilidade pelo cuidado com outras pessoas, através dos afazeres domésticos e do cuidado com irmãs e irmãos quando ainda são meninas, mais tarde através do cuidado com os companheiros e com os filhos (SAFIOTTI, 1987). Também por isso que nas prisões masculinas há muito mais visitas que nas femininas — visitas, sobretudo, que os homens recebem de mulheres (suas mães, filhas, companheiras) (VARELLA, 2017). Nas palavras de Bárbara:

O homem vai preso, a mulher o acompanha na cadeia. A mulher vai presa o homem abandona ela na cadeia. [...] Porque uma mulher tem mais responsabilidade com o homem do que o homem com uma mulher. Porque pra mulher ela é mais responsável. Tipo assim: “Não, ele caiu, eu tava junto com ele, ele é meu marido, eu vou acompanhar ele”. A mulher caiu presa, ele tem várias outras mulheres na rua. [...] É a lei do homem, né? O homem é assim. (Bárbara).

Assim, além da classe, o gênero aparecia com aspecto significativo para nossas entrevistadas e, por isso, representa um desafio educativo. Estudar as origens das relações problemáticas com drogas perpassa por outras relações problemáticas que afetam toda a sociedade, tais como a desigualdade social e a de gênero, nas quais as encarceradas ocupam as posições mais subalternizadas. Além de mulheres, são majoritariamente pobres e negras. Somam-se a isso os efeitos marginalizantes dos estigmas que carregam: “bandidas”, “presas” e, parte delas, “usuárias de drogas”.

As mulheres entendiam que consumidoras(es) que se encontram em situações extremamente dolorosas possuem determinadas motivações — em geral para suportar uma grande dor anterior, para responder a carências, a ausências. E foram pontuais os momentos em que se ponderou a legitimidade dessas buscas de

fuga, as quais foram geralmente associadas a consequências devastadoras, a sofrimentos ainda maiores.

As muitas histórias de vida de consumidoras(es) problemáticas(os) de drogas que encontramos na literatura, revelam muito frequentemente, acontecimentos extremamente dolorosos e condições de vida precárias que antecederam dos usos que poderíamos chamar de abusivos impedindo-nos de atribuir exclusivamente às drogas a sua tragédia, como se fosse o início do uso um momento divisor de águas entre um passado feliz e o que chamam por “destruição” (HARI, 2018; SOUZA, 2016). Essas noções apareceram frequentemente nas falas de nossas entrevistadas, convivendo com as leituras deterministas sobre o mal das drogas (que exploramos no texto da categoria anterior).

Traumas, ansiedade, depressão, sobrecarga de trabalho (ou sua ausência), dificuldades econômicas, decepções amorosas, rupturas familiares — tudo isso pode colaborar para que se desenvolvam usos nocivos de drogas. O modo como cada ser humano lida com o sofrimento e com as tragédias pessoais pode ser muito diverso. As possíveis razões individuais, por sua vez, são gestadas em determinado contexto social, político, econômico, cultural e histórico (LIMA, 2016; ARENARI; DUTRA, 2016) — e também sob os limites do gênero. É em busca de desvelar esse contexto maior que produz os traumas, a ansiedade, a depressão, as dificuldades econômicas e afetivas que deveríamos direcionar nosso olhar se quisermos desenvolver processos educativos libertadores. Se o que queremos é uma sociedade com menos sofrimento, em lugar de questionarmos porque razões as pessoas usam drogas, deveríamos questionar porque razões as pessoas sofrem. Afinal, a abstinência não significa, necessariamente, uma vida feliz.

A verdade é que consumimos muitas drogas, em todos os círculos sociais, lícitas e ilícitas. Como bem chamou a atenção Vargas (1998, 2002), nunca elas foram tão incentivadas na história da humanidade. A imagem do “mal das drogas” foi construída em torno de alguns produtos muito específicos, não porque causam invariavelmente danos terríveis, mas pela sua instrumentalidade política na guerra aos pobres e negros, que chamamos de guerra às drogas.

O pânico social em torno das drogas encontra na imagem do consumidor ou da consumidora de crack em situação de rua a sua representação máxima. Por esse motivo, causou perplexidade em nossas entrevistadas o texto jornalístico acompanhado de uma imagem que retratavam uma mulher (com a cabeça cortada),

gestante, fumando um cachimbo em uma região apelidada de “cracolândia”. O texto dizia que a mulher era consumidora habitual de crack (informação obtida não com ela, mas com transeuntes do local), que estava com 8 meses de gestação, que apresentava cansaço e fraqueza, que aquele era um dia frio. A única menção a alguma fala daquela mulher foi que ela dizia estar bem, assim como o seu bebê. Fora isso, todo o texto foi construído a partir de olhares externos. Mas a imagem, as poucas considerações sobre sua condição e a palavra “cracolândia” no título foram o bastante para sugerir uma situação devastadora. Justamente porque já está bem consolidada a ideia de destruição associada a essa droga e às chamadas cracolândias.

De todo modo, em que pese o fatalismo do mal das drogas, as mulheres manifestaram compreender que há razões para consumi-las, que há uma realidade dolorosa a ser suportada:

Sai do seu real [quando se usa uma droga]. Sai do seu, do, do, da vida real. Fica ilusão, é sonho, é utopia, sai do real. Por exemplo, você está aqui você está sentindo, está com todos os sentidos. Uma pessoa drogada ela perde os sentidos, ela perde o real. E justamente por isso que elas se drogam, pra sair do real. Porque o real é doído. Não é qualquer um que aguenta o real. Por isso que elas se drogam. E depois vira vício. E a vida não é fácil. Pra elas aqui, lá fora. Eu vou sair daqui eu tenho uma família que tá me esperando de braços abertos. Elas não, a maioria delas não. E aí o que que vai acontecer? Elas vão se drogar e vão cair de novo. (Viúva).

Nossas entrevistadas apontaram sofrimentos anteriores ao sofrimento que entendem ser derivado do consumo compulsivo de drogas. Suas experiências concretas também revelam que conhecem uma variedade de situações associadas aos usos de drogas, nem sempre destrutivas (exploraremos isso com mais profundidade em outra categoria). Todavia, predominou a interpretação de que droga significa “destruição”. Um desafio educacional seria tornar explícita a fragilidade da compreensão fatalista dos efeitos das drogas no corpo humano, recorrendo ao conhecimento que essas mulheres têm sobre sua própria realidade. Desvelá-la buscando ampliar a consciência que dela possuem, no sentido de uma compreensão menos fatalista, menos ingênua e mais crítica. Faz-se necessário deslocar a atenção da pessoa que sofre para a realidade que produz sofrimento.

4.4. EFEITOS DAS DROGAS: AS COMPREENSÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Ah, isso eu não sei porque eu nunca usei, né? Mas eu já vi gente que fica bem feia, assim... Se torce todo, quer mais e mais, sempre quer mais. É que eu nunca usei, né? (Sophia).

Ao ser questionada sobre os efeitos do crack no corpo humano, Sophia mostrou-se hesitante. Nunca experimentou e com isso justificava sua dificuldade em falar sobre o assunto. Mas o seu temor era contundente, dizia: “Crack é a pior droga que tem. Que é onde destrói tudo mesmo”.

Apesar da associação entre drogas e eventos extremos ter pautado grande parte das falas, as mulheres enfrentaram dificuldades em precisar o que causam objetivamente nos corpos e na saúde humana. Se é verdade que “todo mundo sabe que droga é ruim, que faz mal pra tua vida” (fala de Joana), isso não significa que todos saibamos porque razões elas são ruins. Desse modo, procuramos compreender como nossas interlocutoras entendiam os efeitos de drogas específicas sobre o organismo humano, que é o centro de atenção das investigações nas Ciências da Natureza. As suas considerações estiveram muito associadas às suas experiências particulares com aquelas que já haviam consumido ou ao que observaram em outras(os) consumidoras(es). Além disso, centravam-se nos efeitos imediatos, nas sensações físicas, nas alterações da percepção da realidade e do comportamento, demonstrando poucos conhecimentos sobre efeitos em longo prazo.

Sobre as alterações imediatas, Joana comentou sobre drogas que consumia com certa regularidade nas festas de música eletrônica que frequentava. Por exemplo:

Se tu usar o LSD⁶⁷ tu vai ver bichinho, né? O LSD depende. Se tu tiver na *bad* tu vai ficar malzona. Tu acha que tu é perseguida, tu vê coisa, tu vê bicho. Uma vez eu vi uma caveira na cara de uma guria numa balada. Eu

67 O LSD, abreviatura da substância Dietilamida do Ácido Lisérgico, é um psicoativo alucinógeno – por isso referiu-se à visão de “bichinhos”. Ela também mencionou a influência do estado psíquico anterior na “viagem” induzida pela droga, que pode levar a estados psíquicos muito desagradáveis. Essa droga foi muito difundida a partir do seu uso nos movimentos hippies da década de 1970, nas buscas por êxtase e expansão da consciência para fins espirituais, estéticos, artísticos, cognitivos e terapêuticos (CARNEIRO, 2008). É ainda bastante presente nas cenas contemporâneas de música eletrônica (ALMEIDA; EUGÊNIO, 2008; COUTINHO, 2008). Em tais contextos, a relação com o LSD está geralmente ligada à expansão da consciência e da sensorialidade.

fiquei apavorada. E se tu... O ecstasy também, se tu toma muito, se teu organismo não é acostumado e tu toma umas 2 balas tu também fica mal, tu vomita, tu desmaia. Não é legal. Por isso que eu prefiro MD⁶⁸. (Joana).

Em relação ao álcool foram enfatizadas alterações de comportamento e os riscos que isso representa:

Álcool altera a pessoa, né? Tipo, a pessoa fica alterada. Encorajada de tudo. Porque tu vê. É bem mais fácil ver dois bêbados brigando do que dois maconheiros. Porque a pessoa se altera. A pessoa fica encorajada. Não sei explicar, tipo... fica alterada, xinga, briga, se ataca. Fora do comum. (Ágata).

Porque a maioria dos crimes que acontecem a maioria das pessoas tão bêbada, né? Na influência do álcool. (Júlia).

Tu fica doidão, tu sai de si, tu quer bater, tu quer brigar, dependendo da pessoa, né? (Joana).

Nesses casos, ao falarem sobre o álcool, preferiram enfatizar os aspectos negativos dos efeitos imediatos e observáveis no comportamento da pessoa alcoolizada. Essas falas se deram em momentos nos quais foram questionadas sobre efeitos ruins de cada produto que classificaram como drogas ao longo das entrevistas. Perguntamos sobre efeitos ruins, porque antes disso haviam enfatizado que um traço distintivo da categoria “droga” era justamente a capacidade de provocar destruição. Diante disso, questionávamos, para cada produto que haviam indicado como “droga”, o que conheciam sobre os seus efeitos. E suas falas eram geralmente entremeadas por silêncios e hesitações. Sentiam mais segurança para falar de alterações sensoriais experimentadas por elas mesmas ou sobre suas impressões nas alterações comportamentais que observavam em outras pessoas.

Quando falavam sobre problemas de saúde em longo prazo, citavam doenças específicas ou indicavam órgãos e sistemas do organismo humano. Por exemplo, sobre o álcool mencionaram que pode causar:

Cirrose né? Estraga o rim, fígado, essas coisas assim. (Júlia).

Doenças, câncer, tudo, né? (Láís)

68 O MD, abreviatura de 3,4-metilenodioximetanfetamina e também conhecido como MDMA, é a substância psicoativa principal do ecstasy, mas em uma apresentação com um grau de pureza mais elevado. É uma droga estimulante da classe das anfetaminas e, como tal, estimula o sistema de recompensa cerebral, causando sensação de prazer e maior energia, estado de alerta, disposição, disposição do apetite e do sono (LEMOS; LIMA, 2009). Todas essas drogas favorecem alteração da percepção sensorial e alucinações auditivas e visuais, mas o ecstasy e o MDMA estão ligados a uma temporalidade mais enérgica e veloz que o LSD.

Em comparação com os efeitos comportamentais, as mulheres fizeram poucos apontamentos sobre as consequências à saúde física e mental derivadas do consumo intensivo e regular de álcool⁶⁹.

Sobre o cigarro, as mulheres indicaram danos ao sistema respiratório. Essa é primeira associação feita com a droga, possivelmente por serem os problemas mais divulgados em campanhas publicitárias de prevenção em nosso país e por serem através das vias respiratórias que a droga é administrada, e também porque o tabagismo é está fortemente associado à mortalidade por câncer de pulmão (LOMBARDI *et al.*, 2011), um conhecimento que já se tornou bastante popularizado:

O teu pulmão fica horrível. Fica... destrói com o teu corpo. (Ágata).

[...] porque até então eu não fumo, não sei muito [sobre males do cigarro para a saúde]... Muito pouco... Que nem o... Tuberculose, essas coisas assim. [...] Respiratória [doença]. Pulmonar. Eu acho que é isso. (Júlia).

Por mais que eu saiba que ele faz mal, que vai me dar câncer mais pra frente, possa me dar. No pulmão, que eu posso ficar ruim, mas mesmo assim, né? (Atena, referindo ao uso de cigarro pelas pessoas dependentes, ainda que saibam sobre os danos)⁷⁰.

Em relação à cocaína em pó, as mulheres se referiram às alterações imediatas, por exemplo, a percepção e utilidade seu efeito estimulante:

A cocaína eu sei pouco. O que eles falam é que o coração acelera, a boca fica seca, isso eles falam. (Viúva).

Cocaína te deixa bem, né? É assim, ó. A cocaína tu não sai de si. Tu faz as tuas coisas. Tu tá ciente do que tu tá fazendo. Tu se sente melhor. (Joana).

69 Meloni e Laranjeira (2004), a partir de uma revisão da literatura científica desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde sobre os custos sociais e à saúde do uso de álcool, indicaram os seguintes problemas com “consistente grau de associação” com a droga: “baixo peso ao nascimento, câncer bucal e orofaríngeo, câncer esofágico, câncer hepático, depressão unipolar e outras desordens psiquiátricas relacionadas ao consumo do álcool, epilepsia, hipertensão arterial, isquemia miocárdica, doença cérebro-vascular, diabetes, cirrose hepática”. Os autores também destacaram danos vinculados às alterações de consciência imediatas, como: “acidentes com veículos e máquinas automotoras, quedas, intoxicações, danos auto-infligidos e homicídios” (MELONI; LARANJEIRA, 2004, p. 9).

70 A revisão de literatura realizada por Lombardi *et al.* (2011) sobre danos à saúde do uso regular de tabaco para as mulheres identificou problemas semelhantes aos causados nos homens: enfisema, bronquite crônica, doenças cardiovasculares, infertilidade e câncer. Além disso, o uso de tabaco por mulheres na gravidez é um fator de risco para complicações gestacionais e comprometimento da saúde da criança. Em relação ao câncer, o levantamento reconheceu associações a um maior risco de câncer na bexiga, rim, cavidade nasal, seios paranasais, lábio, língua, laringe, faringe, esôfago (adenocarcinoma), estômago, colo uterino, fígado, pâncreas, colorretal, vulva, ovário e leucemia mieloide aguda.

Laís foi a única que citou problemas de saúde em longo prazo (além da produção de compulsão, que foi mencionada por todas elas) causados pelo consumo de cocaína:

Cocaína quando ela era boa era uma coisa bem mais poderosa, tá? Mas a diferença é que agora eles não tão. Eles estão misturando muito. Entendeu? Então tá matando rápido, rápido, rápido.
[...] Matando rápido. Coração, AVC [acidente vascular cerebral] dá a cocaína, tá? Eles misturam com pó de vidro, com maisena, com farinha, sem contar o royal. Então isso aí ele provoca no sistema da gente ele abala, então mesmo ela sendo misturada ela também é péssima, entendeu? E a cocaína você sabe que ela acaba com os ossos da gente, né? Ela corrói tudo os ossos, a cocaína pura⁷¹. (Laís).

Aqui ela diferenciou a substância psicoativa “cocaína” da droga comprada com este nome, composta por misturas que incluem diversas outras substâncias. E associa os riscos à qualidade do produto que resulta dessas misturas. Na verdade, os materiais que ela cita não representam um prejuízo maior à saúde do que o hidrocloreto de cocaína, a substância psicoativa principal. Mas o fragmento expressa temores que permeiam o consumo de drogas ilícitas, para além daqueles que remetem às consequências dos componentes psicoativos propriamente ditos. A insegurança em relação à composição é um temor recorrente para quem consome produtos produzidos na clandestinidade, sem qualquer controle de qualidade. E há razões para tanto, como indicado em estudos já citados nas categorias anteriores (OLIVEIRA *et al.*, 2009; SANT`ANA *et al.*, 2019), há grande variação entre os componentes de diferentes amostras do mesmo tipo de droga, parte delas contendo adulterantes que podem gerar danos significativos à saúde. Hari (2018) chamou a atenção para o risco que isso representa para consumidores de drogas via endovenosa. Por exemplo, ao desconhecer o teor de heroína de uma determinada amostra, que pode estar mais elevado do que o habitual, um consumidor dessa droga se torna mais vulnerável a uma superdose, que pode ser fatal.

71 Além do acidente vascular cerebral, o uso prolongado de cocaína pode associar-se a diversos outros problemas. Uma revisão realizada por Ryan (2019), por exemplo, indicou vínculos com doenças do sistema nervoso (p. ex., convulsões, distúrbios do movimento), cardiovascular (p. ex., infarto do miocárdio e isquemia cardíaca), renal (p. ex., insuficiência renal e rabdomiólise), efeitos psicológicos (p. ex., ansiedade, pânico, paranoia, alucinações, disforia), alterações neurológicas, comprometimento do desempenho cognitivo, entre outros danos. O autor, todavia, não detalhou a que tipo de via de administração (nasal, intravenosa ou fumada) esses danos estavam vinculados. Fez considerações nesse sentido apenas em relação aos problemas respiratórios, ao afirmar que danos ao sistema respiratório são mais comuns quando a cocaína é fumada.

Sobre o crack, à semelhança do que foi dito em relação à deterioração moral e social dos consumidores, já explorada em categoria anterior desta análise, as mulheres também remeteram à destruição física generalizada:

Tipo, o crack mesmo, ele chega a queimar em cada usada eu acho que é 12%, eu acho, mais ou menos, dos neurônios. Fora que, tipo assim, vai acarretando, é, falência em rim, fígado, pulmão. Porque quem fuma cigarro já acarreta. O crack, ele além de acabar com o teu pulmão e alguns órgãos teus, vitais, ele te prejudica no cérebro também, né? Na cabeça. (Bárbara).

Ele destrói, corrói, o cérebro, os dentes, tudo. Isso que eu sei, que destrói. Os médicos falavam. Acaba detona. (Viúva).

Todo tipo de coisas muito ruins aconteceriam com o corpo e com a vida das(os) consumidoras(es) de crack, mesmo se tratando de uma droga muito semelhante à cocaína em pó – sobre esta, indicaram problemas pontuais, ainda que também manifestassem temê-la. Com o crack a destruição era generalizada, física e psíquica. Também em relação a outras drogas, quando prejuízos físicos foram mencionados, remetiam a problemas genéricos causados a órgãos, sistemas ou ao corpo humano como um todo. Essa abordagem não é muito distinta da que vem sendo realizada em livros didáticos de Ciências da Natureza sobre o assunto, como encontramos em uma análise de livros didáticos distribuídos no Brasil em 2017 (BIAGINI, 2018)⁷². Nesses materiais, predominam informações generalistas sobre os efeitos das drogas, associando-as simultaneamente a uma grande variedade de problemas de saúde, mas sem muitos aprofundamentos sobre a relação entre esses problemas, as drogas específicas e as condições nas quais podem se desenvolver.

Fumar a cocaína faz com que a droga tenha um efeito mais intenso e rápido, chegando nas células neuronais a uma velocidade e concentração muito superior do que a cocaína inalada. São essas as duas formas mais populares de consumo da droga atualmente no Brasil. Os danos ao organismo humano que as pesquisas vinculam a essas drogas são influenciados, entre muitos outros fatores, por essas vias de administração.

Uma revisão de literatura realizada por Butler, Rehm e Fischer (2017) e dedicada especificamente ao crack, foram encontrados registros de investigações de associações entre a droga e doenças em todos os sistemas do organismo humano,

⁷² Em um dos livros analisados, por exemplo, havia o seguinte alerta “O uso repetido de drogas pode causar danos aos pulmões, fígado, coração, rins e cérebro, que podem levar a pessoa à morte (algumas drogas podem matar logo na primeira vez que são ingeridas).” (GEWANDSZENAJDER, 2015, p.175).

bem como a violência e danos causados a outras pessoas (sobretudo bebês de gestantes consumidoras). As evidências que os autores avaliaram como mais consistentes no conjunto dos estudos foram as associações entre o uso da droga e infecções sexualmente transmissíveis (HIV, HPV, hepatites e outras); prejuízos à saúde de bebês cujas mães eram consumidoras de crack e violência. No entanto, destacaram que, embora o crack tenha sido associado a muitos danos, os estudos não oferecem resultados suficientes para que se avalie qual a natureza dessas relações – ou seja, em que medida os danos são diretamente causados pela droga, ou se ela atua como um fator de risco que colabora com um conjunto de outros para os problemas. Diante disso, os autores chamaram a atenção para o fato de que essa droga é consumida com maior intensidade em contextos de grande vulnerabilidade, nos quais as pessoas estão expostas a diversos outros riscos físicos, biológicos e sociais que contribuem para os processos de doença. Assim, mesmo que frequentemente reconheçamos problemas graves de saúde em pessoas que consomem crack de modo compulsivo, é preciso considerar a impossibilidade, com os conhecimentos hoje disponíveis, explicá-los exclusivamente em função de tal consumo.

Em relação aos efeitos da maconha no organismo humano, as mulheres enfatizaram efeitos deletérios no sistema nervoso:

Riscos é só aquele, que vai queimando os neurônios. Devagarinho vai queimando, queimando, queimando. Daqui a pouco, pode ver, que todo viciado só na maconha é meio lesado não é? (Viúva).

Viúva se refere à típica caricatura das(os) consumidoras(es) de maconha como intelectualmente comprometidas(os). A fala repete uma compreensão que apareceu em outros momentos — por exemplo, quando Bárbara falou sobre os efeitos do crack — a de que a droga provoca a morte de neurônios, revelando a noção de que a atividade cerebral e as funções cognitivas dependem exclusivamente da quantidade de neurônios, algo a ser trabalhado no ensino de Ciências da Natureza. Embora a imagem da maconha queimando células neuronais seja inadequada, o quadro de conhecimento hoje existente nos oferece indicativos de que o consumo habitual, intenso e por longo período (sobretudo se iniciado na adolescência) está associado a prejuízos cognitivos (memória, percepção do tempo,

declínio no coeficiente intelectual, entre outros), relacionados a alterações funcionais no cérebro, não à morte de células neuronais (VOLKOW *et al.*, 2014).

O estudo de revisão da literatura sobre danos da maconha à saúde realizado por Volkow *et al.* (2014) encontrou evidências de que o consumo regular da droga iniciado na adolescência e por um longo período traz prejuízos ao desenvolvimento cerebral (que, nos seres humanos, só conclui quando alcançamos a faixa dos 21 anos de idade). A literatura também encontra relações entre uso da droga e diminuição do coeficiente intelectual, maiores riscos de ansiedade e depressão, maior chance de desenvolver esquizofrenia ou de antecipar a trajetória da doença para quem já possui vulnerabilidade genética, transtorno de psicose uma redução no desempenho escolar e maiores chances de sair mais cedo da escola do que a média da população. Porém, o grupo de pesquisa chamou a atenção para a dificuldade de se estabelecer nexos causais entre esses problemas e o uso da droga, pois são fenômenos complexos nos quais geralmente estão envolvidos diversos outros fatores contextuais. Por exemplo, as vulnerabilidades socioculturais e familiares podem contribuir simultaneamente para o uso precoce de maconha e para as dificuldades em cumprir com as expectativas da escola. O mesmo vale em relação aos transtornos mentais, que são tipicamente de origem multifatorial, tornando bastante difícil isolar a droga de outros fatores contextuais que podem colaborar para o seu desenvolvimento.

Embora os resultados das pesquisas encontrem prevalências relativamente mais altas de algumas doenças em grupos de pessoas que consomem maconha do que em grupos que não consomem, os estudos são lacunares no que se refere aos nexos causais entre maconha e cada doença. São variáveis extremamente difíceis de controlar e que interferem nos resultados: a miríade de fatores subjetivos e objetivos (sociais, econômicos, culturais) que colaboram no desenvolvimento de cada problema investigado, o uso concomitante de outras drogas e a variação no teor de tetra-hidrocanabinol (THC) das plantas utilizadas pelas(os) consumidoras(es) ao longo de suas vidas. Sobre este último aspecto, Volkow *et al.* (2014) indicaram que análises de amostras de maconha apreendidas pelas polícias revelam uma elevação de 3% para 12% no teor de THC entre a década de 1980 e 2012 o que compromete a avaliação da pertinência das pesquisas mais antigas, pois ao tratar da maconha que circula nas ruas de determinada cidade em 2012 não falamos da mesma droga que circulava uma ou duas décadas antes.

Tampouco podemos dizer que se trata da mesma droga duas porções de maconha compradas em um mesmo dia de duas vendedoras diferentes, ou duas porções de crack, ou de qualquer outra droga. A procedência e a composição desses produtos só pode ser assegurada depois de exames laboratoriais. Já falamos sobre as imprecisões sobre a composição da cocaína e do crack. Nossas interlocutoras também falaram sobre o “loló”, que é uma mistura de substâncias inalantes com efeitos psicoativos e de comercialização ilegal e mais um exemplo dos processos que envolvem a fabricação desses produtos. Diferente da cocaína e da maconha, por exemplo, que são produzidas geralmente em locais muito distantes das pessoas que as comercializam no varejo, o loló é algo muito mais próximo.

Bárbara explicou que “É tipo uma garrafinha com um líquido que você, tipo, inala, você puxa”. Nisso as outras mulheres estiveram em acordo, trata-se de uma mistura que resulta em um produto volátil que pode ser inalado e tem efeitos psicoativos. Mas quando elencavam os ingredientes as respostas eram variadas. Atena, que disse já ter produzido a droga, explicou alguns procedimentos. Ela afirmou que “balas” (que, segundo ela seriam feitas de cocaína) eram misturadas a água sanitária e então:

Colocava, chacoalhava, até dissolver, né? Daí a quiboa [marca de água sanitária], você vê, chacoalhando vai dissolver o comprimido, imagina o que vai fazer no organismo?

[...] Daí tem gente que bota acetona, bota outras coisas também. (Atena).

Não encontramos referências na literatura à possibilidade de que “bala” possa ser usada na preparação de “loló”. Seja composta por cocaína (como acreditava Atena) ou por MDMA⁷³, ambas as substâncias não são voláteis, o que seria necessário para administrar o “loló” por inalação. Quando Atena remeteu à inclusão de acetona na preparação, estava se referindo a uma reação química que acontece quando se mistura água sanitária com acetona e que produz clorofórmio, uma substância volátil psicoativa tradicionalmente associada ao “loló”. De qualquer maneira, queremos chamar a atenção sobre o caráter incerto da composição e dos modos de preparação das drogas às margens da lei.

O DSM-5 (APA, 2014) tratou as drogas inalantes como hidrocarbonetos voláteis, indicando haver uma grande variedade de substâncias com essa

73 Bala e ecstasy são termos equivalentes para uma droga que tem como principal componente psicoativo a 3,4-metilenodioximetanfetamina (ou MDMA).

propriedade química que podem ser usadas com fins entorpecentes e que geralmente são consumidas misturas de diferentes hidrocarbonetos voláteis, assim como as entrevistadas mencionaram. Algo muito próximo da definição de Joana para o “loló”: “É uma mistura de componentes químicos e ele te deixa doidão”. E Bárbara apontou outros possíveis componentes: “Ah tem várias coisas, tem até diesel, creolina, alguma coisa assim”.

As descrições ambíguas sobre a composição dessas drogas não se relacionam apenas a um possível desconhecimento por parte das entrevistadas, são consequências da criminalização. As drogas ilícitas (não apenas o loló) são produzidas às margens das agências públicas de controle, sem nenhum dos mecanismos de regulação que existem na indústria farmacêutica ou na produção de bebidas alcoólicas e outras drogas lícitas.

Nas últimas páginas, para cada uma das drogas sobre as quais discutimos elencamos uma série de problemas de saúde que investigações científicas indicam haver evidências de relações com o seu consumo. Não nos debruçamos sobre essas pesquisas, referenciamos-nos em estudos bibliográficos que sistematizaram seus resultados. Nossa intenção foi apenas indicar que o conhecimento que as mulheres possuíam sobre esses problemas de saúde pode ser complexificado, não apenas no sentido de aumentar a relação de doenças vinculada a cada droga, mas no de problematizar a complexidade dessas relações. Há limitações em grande parte dos estudos, como indicamos em nossa discussão. Outro problema da criminalização é que as(os) produtoras(es) de drogas ilícitas não possuem a exigência e o interesse comercial para o desenvolvimento de pesquisas para compreensão dos efeitos de seus produtos — algo fundamental para a indústria farmacêutica, por exemplo. Qualquer droga legalizada que compramos em uma farmácia é acompanhada de um documento, a bula, com orientações de uso, riscos de interações medicamentosas, contraindicações e uma relação de todos os “efeitos adversos” associados àquela droga. Não raro, essas listas são mais extensas do que os registros que encontramos nas revisões de literatura sobre os efeitos adversos das drogas criminalizadas, com efeitos colaterais que vão desde condições transitórias até o desenvolvimento de doenças crônicas⁷⁴. Nas bulas nós também

74 Por exemplo, a droga farmacêutica mais comercializada no Brasil (INTERFARMA, 2019) é um relaxante muscular composto por dipirona monoidratada, citrato de orfenadrina e cafeína anidra. A relação dos seus efeitos adversos inclui distúrbios cardíacos, do sistema imunológico, da pele e tecido subcutâneo, do sangue e sistema linfático, vasculares, renais e urinários (como citar?).

encontramos informações sobre a frequência com que cada “efeito adverso” acontece. Por mais assustadoras que possam ser algumas dessas listas, as pessoas têm ampliadas as suas possibilidades de tomar decisões informadas, avaliar os riscos e os benefícios do uso daquela droga, considerar formas de reduzir esses riscos. A marginalização em que se encontram as drogas ilegais nega às(os) suas(seus) consumidoras(es) o direito de saber em que consiste o que consomem, os riscos concretos a que estão sujeitas(os) e formas de minimizá-los.

Drogas psicoativas representam riscos à saúde. Assim como inúmeras outras substâncias que ingerimos (voluntariamente ou não) e atividades que realizamos ao longo de nossas vidas. Riscos, no entanto, não significam fatalidades. E o conhecimento sistematizado é uma ferramenta da qual podemos dispor para tomarmos as nossas decisões, avaliarmos riscos e benefícios, reconhecermos quando determinada prática começa a nos trazer prejuízos. A criminalização cria obstáculos enormes para a tomada de consciência sobre a natureza do que consumimos e seus eventuais riscos concretos, pois sua base de sustentação ideológica é a desinformação, as imagens deturpadas e estereotipadas sobre drogas e consumidoras(es).

Em nossas entrevistas também discutimos sobre a presença do tema “drogas” na escola. As falas das mulheres expressaram a compreensão de que é uma função da escola a prevenção do consumo. Defenderam que estudantes aprendessem sobre prejuízos do uso de drogas, com o objetivo de preveni-lo entre os mais jovens — mesmo que elas mesmas reconhecessem não terem conhecimentos muito aprofundados sobre essa questão e que suas experiências pessoais não fossem sempre negativas. Como caminho para a prevenção, esta fala de Preta indica algumas possibilidades de abordagem na escola:

A consequência da droga, não a droga em si. A consequência que ela traz pra pessoa.

[...] A sociedade te vê com outros olhos, a sua aparência física muda, o que ela faz você fazer, entendeu? Que foi, no meu caso, o furto. De um dia pro outro me vi furtando. Entendeu? Uma pessoa que tem a carteira fichada como eu tenho. Entendesse? Deveria mostrar nas escolas a consequência, principalmente fotos. Fotos mexem muito com as pessoas. Eu choro de ver uma foto minha no jornal. A minha mãe, de São Paulo, quando viu a minha primeira prisão diz que entrou em desespero de me ver. (Preta).

O consumo compulsivo causa sofrimentos a mulheres e homens de todas as classes sociais, mas Preta mencionou implicações que não estão presentes entre

todos os consumidores problemáticos de drogas: a delinquência, a aparência física deteriorada, o encarceramento, a exposição de sua imagem nos jornais, o estigma. Essas indissociáveis às condições socioeconômicas. Inclusive o tipo de droga utilizada e qualidade. O crack é consumido predominantemente pelos mais empobrecidos, por seu custo e por sua disponibilidade em contextos marginalizados (SOUZA, 2016). Preta acreditava que a imagem de um consumidor de drogas impressionaria as(os) estudantes, criando uma imagem negativa que poderia prevenir o consumo. Mas essa imagem negativa constituía o seu próprio estigma – ela aprofunda a marginalização de consumidoras e intensifica os danos que essa droga pode causar. Preta, de certo modo, propõe que se reproduza o tipo de abordagem que contribuiu para sua própria marginalização. Concordamos com ela que essas imagens sejam levadas para as escolas (de adolescentes, de jovens e de pessoas adultas, de dentro e de fora da prisão) — mas não como uma estratégia de amedrontamento e sim como objeto de problematização.

As falas anteriores se referiam a escolas para crianças, adolescentes e jovens. Quando trataram da educação de mulheres presas, a ênfase deixou de ser o ensino sobre efeitos nocivos e se deslocou para outros aspectos:

Olha, nesse aqui, essa galeria específica se viesse alguém falar aqui de droga elas iriam dar aula sobre a droga. Eu acho que seria legal uma ajuda. Tipo... “Você usa droga? Você quer se livrar desse vício? Então, não sei, vamos te ajudar a sair dessa. Buscar outra alternativa. Por que que você usa droga? Tá se sentindo mal? Tá procurando se preencher de alguma forma?” Mas falar que a droga faz mal, os efeitos da droga, isso aí tão careca de saber. Isso aí tem que ser ensinado pra quem não sabe, pras crianças na escola. (Joana).

A fala de Joana contraria o que reconhecemos nas falas das mulheres presas. A intensa presença de diferentes tipos de drogas em suas vidas não significava que houvessem esgotado as possibilidades de conhecê-las, muito pelo contrário. Significava que se deram conta de algumas coisas, de algumas alterações de percepção sentidas quando consumiam psicoativos, de algumas distinções na qualidade dessas alterações de acordo com o tipo de droga, de alguns problemas de saúde, de relações dolorosas. Elas conheciam a dor que sentiram em muitas experiências que de algum modo estavam relacionadas às drogas. Ainda assim, havia muito a conhecer.

As mulheres também entendiam que um conhecimento conceitual mais aprofundado sobre os efeitos das drogas não seria o bastante para prevenir o

consumo ou a atuação em seu comércio (que eram, para elas, as grandes questões a serem perseguidas). Por isso, defenderam outras abordagens que avaliavam como pertinentes:

Saber não falta nada. A única questão é sair daqui e não ter um rumo, né? Não saber pra onde vai, se vai trabalhar, o que vai fazer da vida. Até tem cursos que te ensinam. [...] Mas também adianta eu sair daqui sabendo mas eu vou comprar o material pra mim começar como? Se eu não tiver uma família pra me apoiar. [...] Quem depende só de si e vai se virar lá fora como? Daí vai começar a traficar? Daí entra mil reais por dia e tu acha que vai querer fazer um crochê? Você acha que vai querer costurar? Aprende a costurar aqui, vai querer costurar se tá ganhando mil reais por dia no tráfico? Vai querer ganhar mil por mês? Não vai. (Atena).

As mulheres preocupavam-se com seu futuro, manifestando, algumas vezes, otimismo e determinação pessoal em construir novos caminhos quando deixassem a prisão. Por outro lado, também manifestaram certo pessimismo em relação às condições que encontrariam para seguir suas vidas. A mesma preocupação é manifestada em parte da literatura educacional, quando uma das principais tônicas dos textos sobre educação de pessoas encarceradas é a contribuição da educação para o que geralmente é chamado de “ressocialização” — um termo cujo significado se aproxima desse retorno à sociedade fora da prisão, expresso na fala de Atena⁷⁵.

Questionada sobre a relevância da discussão sobre drogas na escola, Atena argumentou que as mulheres presas já possuíam fartos conhecimentos sobre o assunto. O problema seria as condições de existência além da prisão, que colaborariam para que as mulheres encontrassem no comércio de drogas um meio privilegiado de sobrevivência econômica. Essas condições não poderiam ser alteradas apenas conhecendo-se mais sobre as drogas e seus efeitos. Com isso, Atena nos indica outro desafio, que é compreender os mecanismos de produção das injustiças e desigualdades sociais que tornam o tráfico tão atrativo para algumas mulheres, sobretudo para as egressas no sistema prisional, pois também carregam o estigma de “ex-presidiárias”.

Assim, o ensino poderia estar voltado à superação não apenas do consumo, mas também da atuação no tráfico de drogas:

É mostrar pra elas que o mundo lá fora pode ser diferente. Que não precisa usar drogas. Porque eu escuto aqui dentro. “Ah uma ex presidiária acabou a

75 Problematicamos a noção de “ressocialização” na subseção 3.3.2 da segunda parte desta tese e o faremos novamente na seção 5.2, da quinta parte do texto, na qual analisamos as entrevistas com docentes.

vida lá fora". Eu acredito que não. Que não acabou a vida lá fora. Por exemplo, eu vou sair daqui, eu tenho a minha vida e eu vou continuar a minha vida lá fora. Não é porque eu estou aqui que vai terminar a minha vida. Mas elas pensam assim. Então a educação em cima disso, que lá fora continua uma vida. Que tem sim e pode ser contínua. Que não é porque estar aqui... Porque traficante para de traficar. Usuário faz tratamento, para de usar. (Viúva).

Aquelas mulheres se preocupavam com o encarceramento, com a desesperança, com a continuidade das atividades ilícitas, com o sofrimento de viver a condição de encarceradas e consumidoras problemáticas de drogas ou de ter filhos na mesma condição. Sinalizaram a possibilidade de que a escola na prisão seja um espaço onde possam ter novas perspectivas de futuro. Drogas era um assunto desconfortável, tão presente em suas vidas que não lhes parecia interessante ou relevante para a escola da prisão.

Júlia foi taxativa ao dizer que não gostaria de estudar mais nada sobre isso:

Porque eu acho que droga é uma coisa que eu quero ver bem longe da minha vida, não quero nem saber de nada, nem o que ela faz, nem o que ela deixa de fazer, entendeu? Na minha vida pra mim é uma coisa que a partir do momento que eu sair daqui nem perto de quem usa droga eu quero ficar. [...] Porque eu fiquei com tanta raiva disso, entendeu? Por causa da maldita droga, que eu não usava, não vendia, e eu tô aqui. (Júlia).

Buscamos nos aproximar daquilo que limita a liberdade e, desse modo, desumaniza mulheres. A educação na prisão é entendida, muitas vezes, como um oásis, como uma possibilidade de esquecer por alguns momentos que se está encarcerada(o) e tudo que isso implica. Mas aqui estamos a defender que a escola torne as condições que produzem dor em objeto de conhecimento, buscando construir meios de transformá-las. Isso não quer dizer que deva ser uma educação triste, pelo contrário, há de ser alegre se movida por esperança. Um dos desafios da educação libertadora é trazer a dor das estudantes para o centro das práticas educativas, buscar por uma compreensão cada vez mais profunda das suas razões e construir meios de superá-las. E nos parece especialmente desafiador fazer isso em meio a um contexto repleto de constrangimentos, de obstáculos violentos a qualquer forma de reação. Na prisão, esquecer é também uma forma de resistir a essa violência — por isso tantos psicofármacos, por isso a escola e o trabalho como refúgios e, talvez também por isso, essa resistência em se discutir sobre drogas na escola da prisão.

Além dos desconfortos que o assunto provoca, havia a percepção de que já sabiam o bastante. Mas, como demonstramos nesta análise, as falas das mulheres estavam repletas de lacunas, prenes de possibilidades de conhecimento. Embora falassem com muita segurança sobre o “mal das drogas”, tiveram dificuldades em especificar quais danos podem ser associados a cada tipo de droga, quais fatores podem tornar esses danos mais intensos ou amenizá-los. Um conhecimento mais aprofundado sobre essas questões pode não colaborar para a prevenção do consumo, mas não é essa a função da escola. De outra parte, podem colaborar para decisões informadas, para práticas de consumo que reduzam os danos e, sobretudo, para a desconstrução dos mitos e estereótipos que sustentam a guerra às drogas, que causa males muito superiores aos que derivam diretamente do consumo de um determinado produto com efeitos psicoativos.

4.5. MUITO ALÉM DA DOR: PRAZER, CURA, CALMARIA

Se fosse legalizado quem sabe ele ia ter provado e ele ia ver que não é tudo isso. Que maconha não é tudo isso também. Que nem tu tomar um ecstasy, tu tomar uma balinha ali, tu não vai ficar muito doido, não vai sair fora de si. Se fosse uma coisa comum, assim, se não fosse ilegal. (Ágata).

Usos regulares, intensos e sensivelmente danosos se destacaram nas falas em que se buscou caracterizar o que é uma droga e as implicações de seu consumo. Havia um tom fatalista quando as mulheres analisavam o “consumo de drogas” de modo abstrato, com generalizações que reproduziam as imagens estereotipadas já arraigadas em nossa cultura. Porém, quando relataram as suas experiências concretas com drogas específicas surgiram relatos de situações que não poderiam ser consideradas patológicas, destrutivas ou irremediáveis. Pelo contrário, determinadas drogas e determinados usos figuraram como benéficos, capazes de proporcionar sensações agradáveis e até mesmo um “sair da realidade” que não significava fraqueza ou o caminho rumo à destruição.

Falas nesse sentido apareceram em relação à cocaína, à maconha e aos psicoativos sintéticos, como o MDMA — nas quais as mulheres referiram-se ao estímulo à atividade intelectual, ao alívio do estresse ou à produção de intensidades sensoriais.

Sobre a maconha, citaram suas propriedades terapêuticas:

Porque aquilo ali é um chá. [...] É que nem, vamos supor, a senhora tá nervosa, nervosa, nervosa. Faz um chá de camomila com um chá de erva doce, a senhora vai ficar calma? Assim é a abençoada da maconha. (Elisângela).

A maconha eu acho que não, né? Nunca usei, nem pretendo usar mas eu acho que não. No meu ver é mais o crack e a cocaína, entendeu? Que destrói a pessoa. Mas a maconha não. Até então eu vejo a pessoa usando porque tem um problema de saúde e usam maconha. Minha tia, que ela mora no Paraguai, ela usa, por medicina, que ela tem problema no coração. (Júlia).

Entre as drogas criminalizadas no Brasil e no mundo, a maconha é a que mais vem aproximando da descriminalização e legalização. Em diversas localidades do mundo, movimentos sociais pró-descriminalização e legalização têm conquistado vitórias, com a desconstrução de mitos e estereótipos, maior aceitação social da droga e de seu consumo, bem como conquistas políticas e jurídicas no sentido da legalização. No Brasil, uma decisão da Agência Nacional de Vigilância Sanitária autorizou, a partir de 2019, a comercialização de produtos farmacêuticos a base de substâncias derivadas da maconha, sob prescrição médica (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019). Porém, há várias restrições para fabricação desses produtos no território nacional, o que faz com que ainda sejam comercializados a valores bastante elevados. Há organizações da sociedade civil, como a Rede Jurídica pela Reforma da Política de Drogas⁷⁶, que auxiliam pacientes que necessitam de tratamentos derivados da maconha nos processos judiciais para solicitação de autorizações para o plantio e a produção doméstica de extratos com as substâncias terapêuticas. Há também associações de pacientes, como a Santa Cannabis⁷⁷, que desenvolvem atividades educativas, auxílio nos processos judiciais, cursos sobre cultivo da planta e extração caseira dos canabinoides.

As lutas pela descriminalização e legalização da maconha para uso medicinal estão em um quadro maior de mobilização social, que reivindica a legalização para todo tipo de uso. A Marcha da Maconha é um desses pontos de encontro. Anualmente, em diversas cidades do Brasil (e do mundo), ativistas pela descriminalização e legalização marcham em defesa da liberdade para consumir e cultivar a planta das mais diversas maneiras. Os debates provocados por esses e outros movimentos sociais antiproibicionistas, colaboram para novas percepções sobre a maconha – muito embora, persista a noção de “porta de entrada” como um

⁷⁶ Informações sobre a organização podem ser encontradas em seu site na internet: <https://redereforma.org/>

⁷⁷ Mais informações em: <https://www.santacannabis.com.br/>

suposto fator de risco associado à droga. Essas novas perspectivas refletiram nas falas das mulheres, ainda que os seus conhecimentos sobre quais seriam os benefícios e riscos ainda pudessem ser amplificados.

A cocaína, embora revestida de perspectivas muito mais temerosas do que as relativas à maconha, não foi associada apenas a “destruição”. Algumas mulheres falaram sobre sua utilidade para o contexto do trabalho, para aumentar a produtividade, manter-se alerta. Sophia, por exemplo, começou a usar cocaína com regularidade pelo seu efeito estimulante, conveniente para lidar com situações que encontrava em seu cotidiano. Convivia com pessoas que trabalhavam no tráfico de drogas, o que tornava o ambiente sujeito aos riscos inerentes a essa atividade. Mais tarde, ela também trabalhou no tráfico, ainda que por um breve período. Disse que a cocaína era útil porque:

Deixa a gente ligado, deixa todo... E eu botei na cabeça, assim, aonde eu estava e tinha que ficar esperta, entendeu? Porque no crime tem, tipo, polícia e às vezes mesmo o próprio criminoso fica com maldade para o teu lado e tu tem que ganhar, entendeu? Então, tipo, eu cheirava para ficar bem espertona pra mim amanhecer acordada. Então era isso. Botei isso na cabeça. Daí eu comecei a cheirar, cheirar tirar todo dia. (Sophia).

As mulheres também mencionaram usos “festivos”, situações de socialização, de alegria, de busca por intensidades e explorações sensoriais. Joana falou de suas percepções sobre drogas sintéticas, comercializadas e consumidas amplamente em festas de músicas eletrônica:

O LSD, o ecstasy e o MD eles são bem parecidos. E eu acho que eles não causam mal pra ninguém, porque geralmente é usado em balada. Entendeu? Todo mundo usa, todo mundo usa. Principalmente o MD. O MD é caro, tá? É um pozinho. Uma grama é 100 pila, uma grama. [...] Meu deus! O MD é a melhor coisa que existe. Tu curte a tua balada. Falo por mim. Tu curte a tua balada. [...] Eu agora, eu [Joana] hoje, quando eu sair eu não quero mais usar nenhum tipo de droga. Mas o MD foi a melhor droga que eu já usei. (Joana).

Estas últimas falas que exploramos mostram possibilidades de relações com drogas que não são abusivas ou patológicas, que não significavam para as nossas interlocutoras fraqueza ou destruição. A busca de estados alterados de consciência em festas e celebrações não significa, necessariamente, fugir de uma realidade dolorosa. A fala de Joana também despertou atenção pelo contraste de percepção entre o MDMA considerado isoladamente e as “drogas” consideradas como uma

grande categoria abstrata. Para ela, não havia nada de destrutivo ou prejudicial no uso daquela droga, pelo contrário. Era associada a momentos de alegria e prazer, em um contexto em que era não apenas socialmente aceita, mas também *glamourizada*.

Havia dois extremos nas perspectivas das mulheres. Por um lado, o temor absoluto em relação a algumas drogas, sobretudo ao crack. De outro, a ideia de que o consumo de outras (aquelas com uma aceitação social maior) é inofensivo. Em ambos os casos, as concepções não se baseavam em conhecimentos sistematizados sobre os efeitos concretos desses produtos à saúde humana. A maior tolerância social da (e, possivelmente, o desconhecimento de problemas mais severos a elas atribuídos) parece ser o que mais contribuiu para esses posicionamentos, sobretudo nos relativos à maconha e às drogas sintéticas. Mesmo no caso da maconha, apresentada como uma “porta de entrada” para drogas mais perigosas e também responsabilizada por danos aos neurônios, não houve manifestação de nada semelhante ao pânico que possuíam do crack.

As mulheres não teceram muitas considerações sobre as suas relações pessoais com o álcool. A droga com maior reconhecimento social em nosso país, vinculada a momentos festivos em todos os estratos sociais (diferente as sintéticas, reservadas às classes mais abastadas). O III Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira⁷⁸(BASTOS *et al.*, 2019) com dados do ano de 2015 indicou que 66% da população já havia consumido álcool alguma vez na vida, sendo que 33,1% havia consumido nos últimos 30 dias. Ainda assim, não assistimos nos noticiários menções a uma suposta “epidemia de álcool” no país, como se costuma afirmar em relação ao consumo de algumas drogas criminalizadas⁷⁹, muito embora o álcool esteja associado a diversos prejuízos à saúde, a acidentes no trânsito, a violência doméstica, entre outros problemas (MELONI; LARANJEIRA, 2004).

78 A pesquisa de campo foi realizada em 2015 e as análises concluídas em 2017. O relatório foi publicado apenas em agosto de 2018, em meio a uma disputa entre Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), contratante da pesquisa, e a Fundação Instituto Oswaldo Cruz, realizadora da pesquisa. A SENAD inicialmente impediu a publicação da pesquisa, alegando divergências entre o que foi solicitado em edital e o que foi executado. Ao mesmo tempo, representantes do governo federal vieram a público questionar a veracidade dos resultados (que não traziam dados suficientemente alarmantes em relação ao consumo de drogas ilícitas) e acusar a FIOCRUZ de imprimir viés ideológico às duas pesquisas, defendendo a legalização das drogas.

79 Estimou-se que 0,9% da população consumiu crack ao menos uma vez na vida e 0,1% consumiu no último mês (BASTOS *et al.*, 2019).

De outra parte, o fato de serem produtos legalizados nos obriga a criar meios de enfrentar consequências negativas do seu consumo. Em lugar de trabalhar pela erradicação das bebidas alcoólicas e estigmatizar as(os) consumidoras(es), busca-se minimizar os problemas, por exemplo, através de programas educativos sobre meios de prevenir problemas de saúde em virtude do consumo de álcool e incentivar o consumo responsável (para evitar danos a si e a outras pessoas), de leis para prevenir situações específicas de risco (inibindo a condução de automóveis por pessoas embriagadas, o consumo por menores de idade, entre outras) e de formas de combater as raízes culturais e socioeconômicas da violência doméstica em lugar de responsabilizar uma droga por ela. Também conseguimos ter um debate muito mais sincero sobre o uso de bebidas alcoólicas do que sobre outras drogas, sem que posições moderadas e realistas estejam sujeitas a serem taxadas de apologia às drogas e censuradas.

O que acontece com as drogas ilegais é muito distinto. As experiências de Joana em um contexto social de ampla aceitação e difusão do MD, ecstasy, LSD e similares (as festas de música eletrônica frequentadas por jovens de classe média e alta) colaboravam para a ideia de que se tratavam de produtos seguros, cujo uso não acarretaria qualquer prejuízo à saúde⁸⁰. Esse é um dos efeitos da criminalização: marginaliza as(os) consumidoras(es), isolando-a(os) em grupos constituídos predominantemente por outras(os) consumidoras(es) e dificultando os controles sociais dos seus potenciais danos (BARATTA, 2004b).

Alternativas ao proibicionismo no controle dos problemas gerados pelos usos de drogas são abordagens voltadas à minimização dos prejuízos individuais e sociais que eles representam. As iniciativas mais expressivas nesse sentido foram desenvolvidas a partir da década de 1980 em países europeus, face à pandemia de HIV e sua difusão entre consumidoras(es) de heroína injetável. Fornecimento de seringas, agulhas e materiais de higienização foram algumas das primeiras iniciativas, mais tarde ampliadas para outros serviços, como checagem da pureza de heroína (a incerteza sobre a concentração do psicoativo é uma causa importante de overdose), acompanhamento médico, prescrições e administração de metadona (droga utilizada em tratamentos de desintoxicação para dependentes de heroína).

⁸⁰ Em outros contextos socioculturais a compreensão sobre estas drogas pode ser bem distinta. Em uma pesquisa realizada com pessoas em situação de rua que consumiam crack, uma mulher disse: “Nunca usei essas drogas mais forte, que é ecstasy, esses lança-perfume”. Nenhuma das interlocutoras e dos interlocutores naquela pesquisa relataram ter experimentado LSD, ecstasy ou lança-perfume (MAYORA, 2016).

Políticas semelhantes são chamadas frequentemente de “redução de danos”, não visam à abstinência imediata e absoluta via tratamentos clínicos, tampouco a eliminação da oferta e da demanda por meio da repressão penal (RODRIGUES, 2003).

As atividades voltadas à “redução de danos” podem ser muitas diversas, a depender das características e demandas das pessoas atendidas, das drogas consumidas e dos níveis de percepção da realidade das(os) agentes que propõem e implementam estas atividades. No Brasil, na cidade de São Paulo, um programa pioneiro foi o “De Braços Abertos”, voltado a consumidoras(es) de crack em situação de rua, implementado a partir de 2013 na gestão do prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT). As pessoas beneficiárias recebiam remuneração para prestação de serviços para a Prefeitura Municipal, como varrição e jardinagem. A Prefeitura também custeava moradia em hotéis e alimentação; oferecia serviços de acompanhamento com profissionais da assistência social e da saúde; promovia atividades esportivas e culturais; e realizou reformas nos espaços públicos de uma região da capital paulista chamada de “cracolândia”. Tudo isso sem exigir daquelas pessoas a abstinência como condição para participação.

Uma investigação que avaliou os impactos do primeiro ano do programa sinalizou efeitos positivos para a maioria das(os) beneficiárias(os), tais como: sensação de segurança e satisfação pessoal; maior autocuidado; aproximação com serviços de saúde (atendimentos médicos e odontológicos) e de assistência social (por exemplo, obtenção de documentos como CPF e RG e acesso a benefícios de complementação de renda oferecidos pelos governos federal e estadual); e redução no consumo de crack por dois terços das pessoas envolvidas (RUI; FIORE; TOFOLI, 2016).

Usuárias(os) de crack em situação de rua veem, em grande parte dos casos, de um longo processo de exclusão social. Perderam seus vínculos com a sociedade, encontram-se em condição de extrema pobreza social, sentem-se indignas(os) dos afetos de suas famílias, da confiança da sociedade como um todo – em síntese, perderam sua condição de pessoa social. Arenari e Dutra (2016) interpretaram o relativo sucesso de programas como o “De Braços Abertos” como consequência do que chamaram “bancos de créditos cognitivos afetivos”. Todas as ações desenvolvidas pelo programa conferiam, às(os) consumidoras(es), o sentimento de responsabilidade; recebiam créditos sociais, reconhecimento e confiança;

favoreciam a reconstrução das relações com o tempo (a perspectiva de pequenos futuros); promoviam um sistema de recompensa afetiva que substituía, aos poucos, as recompensas físico-químicas imediatas do crack.

Conceber políticas de redução de danos implica reconhecer que há outras possibilidades de relação com as drogas entre a abstinência absoluta ou a completa “destruição”. Em algumas falas as mulheres reconheceram a existência de padrões de consumo e que as pessoas podem usar uma mesma droga de modo mais ou menos prejudicial. Segue um exemplo:

[...] Vicia se tu deixar. É igual remédio. Remédio também vicia. Eu já usei maconha, eu já usei bala, eu já usei doce. E eu não fiquei viciada em nada disso, mas as pessoas se viciam. Porque é difícil, o mundo é difícil, cara. O mundo é difícil. Tu é pobre, tu tem problema na tua família, o teu pai te bate, a tua mãe te destrata. E tu vai procurar sair desse, dessa situação, e tu vai pra droga. Que é a coisa mais fácil que tem. Tu quer melhor que o crack, barato e tu sai, tu sai de si, tu se desliga. (Joana).

Nessa fala, Joana manifestou compreender que as nossas relações com as drogas não se dão no vazio, pois são condicionadas por muitas outras relações que travamos com a realidade social, cultural e econômica, e também com a nossa própria subjetividade. Problematizar e complexificar nossas compreensões sobre essas relações impõe-se como desafio pedagógico para uma educação libertadora, superando as perspectivas fatalistas e estigmatizantes sobre as drogas e colaborando para a construção de respostas para os desafios concretos que as pessoas enfrentam, para além dos danos resultantes do uso problemático de determinada droga. E também para olhares mais elaborados para as muitas outras relações com drogas que não representam problemas, mas respostas a necessidades humanas — pois as buscas por estados alterados da consciência estiveram presentes nas mais distintas sociedades e grupos sociais ao longo da história (LABATE *et al.*, 2008).

Há um grande trabalho de desconstrução ideológica a ser feito, sobretudo entre as mulheres encarceradas, as consumidoras de drogas, as pobres e negras – as principais vítimas das perspectivas dominantes sobre as drogas atualmente criminalizadas. Precisamos superar o radicalismo da “abstinência ou morte”, bem como os preconceitos que demonizam-nas, estigmatizam as(os) consumidoras(es) e comprometem as possibilidades de redução de danos.

4.6. TRÁFICO: UM CRIME FÁCIL PARA MULHERES FRÁGEIS?

Porque é mais fácil né? Traficar pra mulher. Do que ir cometer um homicídio. Do que sair armada e roubar. Do que cometer um furto. Normalmente furto é mais quem é usuária, né? Quem é usuária é mais furto. Roubo, normalmente se for roubo, pode contar que ela não caiu sozinha. Caiu o marido ou alguém que estava junto com ela. Ou o namorado ou o conhecido. Nunca cai ela sozinha também no roubo. É difícil, é raro ter mulheres que tem o seu próprio grupinho que fazem roubo a mão armada. É difícil. Então é mais quando tem mais, quando tem homem. Aí acaba caindo. Ou ela ficava em casa em aparelho de *walk talk* ouvindo a frequência da polícia pra estar avisando, daí acaba caindo também. Só assim. Porque é raro mulher que cai sozinha. (Atena).

O tráfico de drogas é o crime pelo qual respondem a maior parte das mulheres encarceradas no Brasil: no ano de 2016, eram 62 em cada 100. Entre os homens não havia uma discrepância tão expressiva. Encarcerava-se por tráfico em uma proporção não muito diferente (26,5% dos presos) do que se encarcerava por roubo (25,7% dos presos). Entre as dez entrevistadas nesta pesquisa, sete mulheres cumpriam sentença ou respondiam processo criminal por tráfico de drogas. Elas interpretavam tais proporções como resultado de determinadas características das atividades relacionadas ao comércio ilegal de drogas que as tornariam crimes relativamente mais “fáceis” de serem praticados por mulheres. Em outros momentos, associavam a prevalência de mulheres presas por tráfico às posições que tradicionalmente ocupam nas relações afetivas, o que as tornariam mais vulneráveis tanto à inserção no tráfico, quanto ao encarceramento. Em um e outro caso, predominava certo discurso de vitimização das mulheres, como se fossem seres mais “frágeis” que os homens, seja pela sua menor disposição à violência física, seja pela submissão às iniciativas de seus companheiros. No entanto, também figurou entre as falas a compreensão do tráfico como uma alternativa para a obtenção de recursos para responder a demandas econômicas — fossem em resposta a condições de grande vulnerabilidade, ou na busca por um padrão de consumo mais elevado, mesmo quando não se reconheciam em condições consideradas tão severas — algo que relativiza a perspectiva das mulheres, e de si mesmas, fundamentalmente como vítimas.

Entre todas as atividades criminalizadas na legislação nacional, o tráfico é aquela que mais encarcera e isso foi atribuído fundamentalmente a uma suposta facilidade desse crime em comparação a outros, sobretudo pelo fato de não exigir das mulheres uma postura ostensivamente violenta como o roubo ou o homicídio

exigiriam. Isso aparece na fala inicial, de Atena, na qual ela descreveu o que conhecia a partir de sua experiência no mercado ilegal. Ela também mencionou vários aspectos relacionados à criminalidade feminina: a maior frequência de furto entre mulheres usuárias (crime que, indiretamente, também se associa à criminalização das drogas), e o caráter incomum do protagonismo feminino no roubo e no tráfico — sendo sua prisão, geralmente, vinculada a um homem.

Cumpra-se notar que apenas crimes mais comuns nas classes empobrecidas foram mencionados (furto, tráfico, roubo) — não houve menções à criminalidade típica das classes mais abastadas (crimes financeiros e crimes ambientais, por exemplo) e apenas uma entrevistada mencionou crimes cometidos contra mulheres pelo fato de serem mulheres. Diante do gráfico com informações sobre as proporções de encarceradas(os) por tipo penal, Bárbara disse:

O homicídio existe 3 homicídios, né? O feminicídio, que é o que mais tá acontecendo hoje em dia, pela masculinidade do homem. A mulher não quer mais e ele mata. É errado. Acho que ninguém é propriedade de ninguém. E aí morrem... Tem muitos homicídios também que é por dívida de droga, que é o que ocorre bastante também. Então é uma questão também bem... bem difícil de colocar.

[...] Tipo, o homem ele acha que a mulher sempre tem que ser abaixo dele. Tipo, não tem como uma mulher ser igual ao homem. Tipo “ah, ela está, tipo, no mesmo patamar”. O homem sempre acha que a mulher tem que estar um degrau abaixo dele. E nisso acarreta os crimes. (Bárbara).

Essa foi a entrevistada que trouxe de modo mais contundente as violências de gênero em suas falas, assumindo-a como algo a ser enfrentado e como um desafio à educação escolar. Elas também apareceram nas falas de outras mulheres, mas não como algo que já houvesse sido tomado como objeto de problematização e que poderia ser superado. As violências apareciam em seus relatos sobre as próprias vidas, mas a maioria das mulheres não discutiram o gênero como razão das violências que sofriam. Bárbara, de outra parte, falou sobre feminicídio e violência sexual e defendeu que as violências sofridas por mulheres em função do gênero fossem abordadas de modo intenso na escola e na sociedade como um todo. Esse seria um caminho para a superação da opressão masculina. Criticou, inclusive, a negligência do Estado na garantia das proteções que a legislação brasileira prevê. Percebia que a existência de leis penais para reprimir a violência contra as mulheres não implica em uma maior proteção, pelo contrário:

A minha prima foi numa delegacia da mulher no Paraná, porque ela apanhou do namorado, e... “ ah, foi só uma surra”. Não deram muita atenção. Ele veio novamente a bater nela, ela retornou à delegacia da mulher, conversaram com ela, conversaram com ele. Não fizeram nada, tipo, não deram tanta assistência a isso por ser uma briga de casal. E veio a calhar que ele veio a matar ela, né? Então, daí, tipo, qual foi a assistência que a mulher teve? Daí muitas mulheres veem isso que acontece e ficam com medo. E tem medo até de procurar uma ajuda. Por quê? Porque a maioria das vezes não tem assistência que era para ter. Então acho que se desse uma atenção mais nessa questão também, tipo, abordasse mais esse assunto, seria bom. Por que mostraria para muitas mulheres que se ela for em frente, se ela for denunciar, ela vai ter uma ajuda, ela vai ter um ponto de ajuda. (Bárbara).

Ao mesmo tempo em que as agências de repressão penal concentram sua atenção à criminalidade de rua e ao tráfico de drogas, cometidos por pessoas pobres e periféricas, outras violências são negligenciadas. Essa contradição aparece na fala de Bárbara, ao mesmo tempo em que aparece o reconhecimento de que muito mais do que o amparo por parte do sistema penal seria necessário para enfrentar o problema. A fala de Bárbara indica desafios para as políticas públicas e também para uma educação libertadora. É preciso criar espaços (ou forçá-los) para que as mulheres digam a sua palavra, sobre a violência de que são vítimas, e para que criem formas de acolhimento, ajuda e superação da violência patriarcal.

A violência é um atributo que foi historicamente construído e naturalizado como essencialmente masculino (SAFFIOTI, 1987). Às mulheres vem sendo reservado o lugar de vítimas da violência masculina, de tal modo que a sua inserção na criminalidade parece condicionada à possibilidade de desenvolverem atividades que dela prescindam. Joana, à semelhança do expresso na fala de Atena que apresentamos no início desta seção, argumentou sobre essa “facilidade” do crime de tráfico:

Porque o tráfico é fácil, né? O tráfico é fácil, é uma grana fácil. O que mais dá dinheiro é o tráfico. Né? Homicídio, nada. O roubo é muito arriscado, né? Porque aí tu anda armada. Tu vai, tu empunha uma arma, tu se expõe. O tráfico não, cara! O tráfico tu tem um fornecedor, tu pega a droga, vende ali, recebe aqui. Sem violência, sem complicação. As pessoas vão até você, né? Tu já tem uma clientela. As pessoas vão até você. Você não precisa ir, buscar, ver o lugar, tal. Igual o roubo, ter que assaltar. É fácil. É o crime mais fácil que tem. (Joana).

Essas compreensões, no entanto, tornam-se contraditórias quando confrontadas com as dinâmicas violentas que caracterizam os mercados ilegais. É possível inserir-se neles sem o recurso à violência física (já indicamos que há muitas

atividades a serem desempenhadas na produção e comércio de drogas), mas isso não significa estarem protegidas de qualquer forma de violência.

Às margens dos sistemas oficiais de regulação e de resolução de conflitos, todo o trabalho e todas as relações comerciais estão submetidos às regras criadas também às margens da lei. Disputas por poder dentro dos presídios, por território comercial e por rotas de distribuição de drogas, bem como resoluções de todo tipo de desavenças são realizadas com intenso recurso à violência. Desde meados da última década, por exemplo, diversos estudos indicam relações entre a elevação ou o declínio dos índices de homicídios no país à intensificação das disputas regionais entre facções ou à sua pacificação (FELTRAN, 2018; MANSO; DIAS, 2018). A repressão do Estado a essas atividades, por sua vez, é também violenta, com altos índices de mortes causadas pelas polícias em intervenções relacionadas à repressão ao tráfico de drogas, quando existe uma espécie de “permissão” tácita para matar aqueles sujeitos identificados como traficantes (BOITEUX, 2015).

Nos últimos anos, os índices de letalidade policial têm se elevado em todo o país. De acordo com os estudos desenvolvidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, entre 2013 (ano em que iniciou o monitoramento) e 2020 houve uma elevação de 190% no número de mortes produzidas pelo conjunto das polícias estaduais. Em 2020, de todos os homicídios cometidos no país, 12,8% foram cometidos pelas polícias⁸¹ (CERQUEIRA; BUENO, 2020). Atena fez referências à violência policial nesta fala:

Veio um coronel, sei lá quem que é o homem. [...] Que ele chegou falando que ia acabar com o tráfico. E ele deu uma acalmada, mas por quê? Eles não podem prender eles fazem o quê? Eles matam. Eles entravam em residência, sabiam que a pessoa era traficante e matavam. A pessoa se rende mas mesmo assim eles matam. Daí o que que nós, né, fica? Mais indignado. A gente abaixa um pouco a poeira, espera eles ficar de boa, daí a gente começa a fazer ataque. Daí quando a gente faz ataque quem que é o ruim? Pra sociedade em si. Só que a sociedade em si não vê que ali tinha um pai de família. Podia ser um traficante mas é um pai de família, uma mãe de família, que acabou morta, morto, se rendendo. E mesmo assim eles matam. Na frente de filhos. O filho vai crescer o quê? Revoltado. Vai achar o quê? Que a polícia é o quê? Ruim. Matou o meu pai, meu pai se rendeu, botou a mão pra cima, mas mesmo assim mataram o meu pai, mataram a minha mãe. (Atena)

81 As proporções variavam entre os estados, chegando a 31,2% do total de homicídios praticados no Amapá; 29,1% em Goiás e 25,4% no Rio de Janeiro, número que indicam padrão abusivo de uso da força pelas polícias desses estados. Em Santa Catarina o índice foi de 10,6%, também considerado elevado (CERQUEIRA; BUENO, 2020).

Há um senso comum de que “bandido bom é bandido morto”, ainda que o conceito de bandido seja impreciso e que não exista pena capital em nosso país (não formalmente). A tolerância com a letalidade policial está alicerçada na sociedade como um todo, não se restringindo aos agentes do Estado. É porque existe uma perspectiva extremamente negativa acerca dos “bandidos” e das “drogas” que as ações violentas praticadas pelas polícias são toleradas, seja nas intervenções policiais, seja nas violações de direitos nos interiores das prisões.

Ao longo da construção desta tese ocorreram muitos episódios de extrema violência envolvendo a repressão ao tráfico de drogas e disputas de poder entre organizações de traficantes, parte deles ganhou alguma repercussão nos meios de comunicação de massa. Um dos mais recentes aconteceu em 6 de maio de 2021, quando ao menos 24 pessoas foram assassinadas pela Polícia Civil do Rio de Janeiro em uma operação policial na favela do Jacarezinho, na cidade do Rio de Janeiro. A operação, segundo a polícia, buscava prender 21 pessoas suspeitas de aliciar menores de idade para trabalhar no tráfico de drogas na região. Sob a justificativa de proteger crianças do trabalho no tráfico de drogas, as crianças de toda uma comunidade foram expostas a horas de tiroteio, mais de duas dezenas de assassinatos, corpos ensanguentados nas vielas diante suas casas, familiares e conhecidos assassinados dentro de suas próprias casas. Ao fim da operação, entre mortos e feridos, seis pessoas foram presas. Esse foi um entre os inúmeros casos de extrema violência cotidianamente tolerada em nome da guerra às drogas⁸².

A criminalização e as políticas de guerra, ao mesmo tempo em que justificam a repressão militarizada, fomentam as dinâmicas violentas entre os grupos de traficantes (por exemplo, nas disputas por territórios, como mencionamos anteriormente). Quando mais exposto à violência é um mercado, mais rentável ele se torna — tudo isso está embutido no valor final da droga (VALOIS, 2020). Assim, embora algumas atividades desenvolvidas no comércio ilegal não exijam recurso imediato à violência física, elas se dão em meio a um conjunto de relações extremamente violentas — nas quais as mulheres estão permanentemente expostas e vulneráveis.

82 Um texto sobre esse dia, escrito em meio ao calor dos acontecimentos e às informações ainda imprecisas disponíveis no momento, pode ser acessado em: <https://ponte.org/barbarie-das-barbaries-operacao-policial-deixa-mais-de-20-mortos-no-jacarezinho/>

Quando nossas interlocutoras alegavam a ausência de violência, referiam-se a essa possibilidade de serem criminosas mesmo que não tenham aprendido a violência ensinada (e reservada) aos homens:

É, da mulher também. A mulher já não é muito de chegar e ir matando e ir roubando. É difícil, entendeu? Então ela prefere ela, no caso ela fazer uma frente numa venda do que ela ir lá, apontar uma arma e sair correndo, não é assim. (Laís).

No tráfico de drogas há algumas atividades específicas que não demandam uma postura violenta ostensiva para serem empreendidas. Podem atuar no comércio de pequenas quantidades, colaborar com seus companheiros em suas atividades, transportar ou armazenar os produtos. Não precisam, necessariamente, empunhar armas e implicar-se nas ações mais violentas de enfrentamento com concorrentes, rivais, detratores, forças policiais. Para isso há os homens:

Há violência, mas as mulheres, elas não fazem isso. Elas vão pro tráfico não matam, entendeu? [...] Tem violência pra elas, pra elas tem direto. Pode reparar aí a televisão dá um monte aí.. “ah, a fulana foi morta, não sei o que”. Por quê? Porque às vezes tá querendo se sair um pouquinho mais e vem e pau! Entendeu? Né? (Laís).

Laís, nessa fala, coloca em relevo outra questão, que é o lugar da mulher nas redes hierárquicas da criminalidade. Ocupam, de modo geral, posições de pouco poder. Não estão no centro das disputas, tampouco têm grandes conflitos a resolver. Mulheres não praticam atos violentos, são vítimas deles. Então, temos uma perspectiva da mulher como alguém menos propensa à violência em um contexto dominado por homens, que resistem às investidas das mulheres por mais espaço. Nesse sentido, Bárbara argumentou sobre a desigualdade de gênero na sociedade como um todo:

A mulher também tem que lutar bastante pra. Tipo, maioria. É poucas, né? Que, tipo, tem um patamar meio que de igualdade com o homem [no tráfico]. Porque na maioria das vezes a mulher é subordinada ao marido, né? Nessa questão do tráfico. Mas algumas luta pra ter meio que igualdade. Como no dia a dia lutam numa firma pra ter entre dois advogados, um homem e uma mulher, pra ter meio que igualdade ali. Do mesmo jeito é no tráfico. (Bárbara).

Porém, a desigualdade de gênero será mais intensa em determinadas atividades, na medida em que elas são culturalmente entendidas como masculinas. Como é o caso da criminalidade e da violência.

Aliada à perspectiva de certa “fragilidade”, vítimas de uma violência que não são “naturalmente” inclinadas a praticar, apareceu a compreensão de que a criminalidade feminina é condicionada aos seus companheiros amorosos. Seja por desfrutar dos rendimentos que eles obtêm com a venda de drogas, seja por colaborar com eles em sua atuação como traficantes. Haveria apenas uma pequena minoria das mulheres criminosas por sua própria iniciativa:

Mas por quê? Porque aqui, ó, se coloca desses 62%, vamos supor, colocar, 60% são mulheres que são casadas com homens que estão envolvidos no tráfico, 2% de mulheres faziam por fazer. Tiro por aqui. Aqui nós temos, vamos colocar, 30 mulher, né? Só num arredondamento. 30 mulheres: tráfico, né? 28 são mulheres que veio presa por causa do marido, duas são mulheres independentes. Tipo, ela mesma fazia. (Bárbara).

Não é que ele é mais praticado pelas mulheres. Elas vêm junto com eles. [...] Aqui se você conversar com todas vai ter um homem por trás do tráfico. Não consigo entender. Já ouvi tanta história e não consigo entender porque que a mulher se sujeita a isso.. (Preta).

Diversos estudos indicam que para muitas mulheres a entrada no mercado de drogas esteve de alguma forma relacionada a familiares homens que nele se inseriram antes delas (PIMENTEL, 2008). Seja por sua influência ativa, ou pela sua ausência e os efeitos sobre as mulheres. A necessidade de prover o sustento financeiro de suas famílias solitariamente, com suas crianças abandonadas pelos pais e vivendo em contextos vulnerabilidade socioeconômica, tudo isso explicaria a participação feminina no tráfico de drogas. Nesses casos, em lugar do amor, seria a dor que levaria as mulheres para a criminalidade:

Me chama atenção é que [no gráfico com estatísticas dos tipos penais] das mulheres tá muito tráfico, né? E nos homens no caso são meio a meio é o roubo e... Eles são bem mais violentos que as mulheres. As mulheres na verdade... Se tem bastante tráfico é porque, olha, a crise tá feia no Brasil. A mulher tem que cuidar dos filhos, a mulher tem que limpar a casa, a mulher tem que fazer isso, fazer aquilo, mas ela também tem que cuidar das coisas. Eu digo assim ó, se a mulher tá traficando é porque tá faltando alguma coisa dentro de casa, tá faltando um marido que coloque a coisa dentro da mesa, tá entendendo? E também o desemprego nesse Brasil, que não tem, tá? Então ela não quer deixar o filho dela pra passar fome, não quer deixar de pagar uma luz, não quer deixar de pagar uma água, entendeu? Então o que ela vai fazer? Ela vai traficar pra ela poder fazer essa mão. (Laís).

Em outra categoria, apresentaremos uma fala de Laís na qual ela referia-se a traficantes como pessoas que lucravam com a destruição de mulheres como ela, consumidora problemática de crack. Ela dizia que traficantes “querem destruir você”. No entanto, ao tentar explicar a criminalidade feminina, Laís mostrava uma atitude muito mais compreensiva. Não se tratava de malvadas que pensariam exclusivamente nos seus lucros, ao custo do sofrimento alheio, mas mulheres que também sofriam e precisavam alimentar suas filhas e filhos.

As dificuldades financeiras, além de explicá-lo, tornavam o crime mais compreensível:

Você perde um trabalho e vai levando com aquele dinheiro que você tem e você vai correndo atrás. Não consegue, não consegue, chega num momento de desespero. Que você tem filho em casa, que você tem que sobreviver, você tem que fazer alguma coisa. E eu nem tanto porque eu tinha a minha família, tinha os meus pais. Era mais por comodismo mesmo, por querer uma vida boa e não depender dos meus pais eu procurei a vida errada. Acabei procurando essa vida por querer viver bem, entendeu? Por querer sair de casa e criar meus filhos sozinha, achava que podia. Não por precisar mesmo, foi mais por ganância no caso. (Atena).

Atena se colocava como uma exceção, seu desejo de “viver bem” parecia algo menos justificável do que aquilo que motivaria mulheres em condições de extrema pobreza, o que não era o seu caso. Aquelas que entram no tráfico para alimentar suas crianças estão, no fim das contas, cumprindo com o papel social que lhes foi atribuído: ser mãe, mesmo na falta de um homem provedor que cumpra com seus papéis historicamente atribuídos. Nesse caso, são vítimas de muitas maneiras: das suas vulnerabilidades socioeconômicas; do abandono das crianças pelos homens; da responsabilidade solitária pelos cuidados afetivos, domésticos e também financeiros; da hierarquia no mercado de trabalho ilegal, como poder concentrado nas mãos de homens; da violência que não aprenderam a praticar, mas que estão permanentemente expostas ao trabalharem no comércio ilegal de drogas em meio a uma guerra às drogas.

Embora a hipótese do “amor bandido” seja muito popular (essa, em que as mulheres entrariam no crime por amor) (PIMENTEL, 2008), análises desenvolvidas desde referenciais da criminologia crítica e feminista indicam que a pobreza é um fator ainda mais determinante para as práticas criminalizadas empreendidas por mulheres. A feminização da pobreza em meio à intensificação das desigualdades sociais no contexto da globalização neoliberal, as carências formativas, o

desemprego, a maternidade solitária, a precarização das relações de trabalho, tudo isso transformou a participação no mercado ilegal de drogas uma alternativa para cada vez mais mulheres (CORTINA 2015; RAMOS, 2012; GERMANO; MONTEIRO; LIBERATO, 2018).

Mas não é exclusivamente na condição de vítimas que as mulheres enveredam nessas atividades. Aquelas opressões podem tornar o tráfico de drogas um espaço possível de protagonismo (ainda que bastante limitado, em tensão com inúmeros constrangimentos). Representa uma alternativa de obtenção de recursos, seja para sair da condição de extrema miséria ou para conquistar uma independência e padrão de consumo maiores. Foi desse modo que Atena explicou sua atuação como traficante. Entendia a si mesma como protagonista, não se via refletida na imagem de uma mulher fragilizada por todas essas vulnerabilidades.

Barcinski (2009; 2012) investigou os tensionamentos entre protagonismo e vitimização de mulheres trabalhadoras no tráfico de drogas. As suas entrevistadas reproduziam narrativas semelhantes às que encontramos em nosso trabalho: a de que as mulheres, de modo geral, entram no crime sob influência de seus companheiros. Porém, quando tratavam de suas próprias histórias de vida, a investigadora percebeu que as mulheres que entrevistou procuravam se destacar daquela interpretação colocando-se como exceções e enfatizando seu protagonismo no crime. De modo semelhante, a maioria das nossas entrevistadas que assumiram ter trabalhado com tráfico de drogas se colocaram como protagonistas⁸³, sem que suas atividades fossem determinadas pela influência dos companheiros ou outros familiares. Por exemplo:

Eu vivo debatendo isso com a minha família, entendeu? Porque eu era uma menina de boa, entendeu? Tipo, eu estudava, eu fazia curso, minha vida era escola. Minha vida era a escola, igreja, casa. Ia pras minhas amigas, tudo, mas sempre controlada. Mas não foi ele, foi eu mesma, assim, eu que despiroquei mesmo. Não foi nem meu pai, tipo, a minha irmã já chegou a perguntar para mim “Sophia, você foi fazer isso por causa do pai?”. “Não, porque o meu pai nunca fez nada perto de mim”. [...] Meu pai vendia. Meu pai foi preso por tráfico de droga. Eu tenho um irmão preso por tráfico de droga. Minha irmã já ficou presa por tráfico de droga. (Sophia).

83 Quando nos referimos à “maioria”, consideramos que nem todas assumiram, nas entrevistas, terem responsabilidade em relação às acusações pelas quais respondiam, esse foi o caso de apenas quatro delas. E entre essas, três destacaram em suas falas o protagonismo em suas decisões.

Ao mesmo tempo em que incorporavam discursos que colocam a mulher em uma posição de maior fragilidade em suas interpretações das estatísticas criminais e da prevalência de mulheres presas por tráfico, ao tratarem de si mesmas essas mulheres buscavam enfatizar o seu protagonismo em suas decisões. De todo modo, ainda que a influência masculina não tenha sido determinante em suas trajetórias, tinham em comum viverem em contextos em que o tráfico se apresentava como uma alternativa econômica atraente. Tanto Atena como Sophia haviam sido companheiras de traficantes de drogas, Sophia possuía vários familiares encarcerados. Ambas, embora não se considerassem em condição de extrema pobreza, buscavam no tráfico uma fonte de recursos. Não apenas para sobreviver, mas – palavras de Atena – “por querer viver bem [...] Por querer sair de casa e criar meus filhos sozinha”. Aquelas mulheres exerciam um protagonismo possível (BARCINSKI, 2009) sob os limites de uma determinada realidade social, econômica e cultural repleta de condicionantes.

Nossa análise das leituras das entrevistadas sobre as razões da criminalidade feminina evidenciaram olhares para as mulheres como vítimas (dos homens e da realidade econômica) e também como naturalmente menos inclinadas à violência — o que explicaria, em grande medida, a prevalência de mulheres no tráfico de drogas em relação a outros crimes, algo rentável ao mesmo tempo em que não exige a violência física. Mas a possibilidade de se encontrar no mercado ilegal atividades mais “propícias” aos lugares reservados às mulheres em uma sociedade patriarcal não as tornam protegidas da violência, não significa que se trate de algo “fácil”. Pelo contrário, estão em meio a uma guerra (às drogas e pelas drogas), permanentemente vulneráveis à violência praticada pelos homens do tráfico e pelas polícias, sujeitas a postos de trabalho subalternizados e sob o risco iminente do encarceramento, com todas as suas consequências. Assim, a qualidade “fácil” para a participação feminina no tráfico de drogas, pode também ser interpretada como “viável”, “acessível” – uma criminalidade “possível” para mulheres pobres, em meio à toda a violência tipicamente masculina.

Por fim, se as entrevistadas referiam-se às mulheres, muitas vezes, como seres mais frágeis e vulneráveis, também reconhecemos falas atravessadas por protagonismos femininos. Ainda que seja quando, mesmo na condição de vítima das injustiças sociais, econômicas e de gênero, a mulher encontra no tráfico um

protagonismo possível. Ou quando resiste a toda a violência que caracteriza as relações nesse mercado.

A seguir, discutiremos a tensão entre a atuação no tráfico (meio de alcançar algum tipo de prosperidade ou sobrevivência para quem nele trabalha) com a dor das consumidoras problemáticas de drogas (consumo interpretado como causa fundamental da condição de extrema vulnerabilidade em que se encontra parte dessas consumidoras).

4.7. PROSPERIDADE E DESTRUIÇÃO

Se eu tivesse matado uma pessoa eu não teria prejudicado tanto a sociedade quanto eu prejudiquei fazendo o que eu fazia. (Bárbara).

O comércio de drogas ilícitas pode ser uma fonte poderosa de recursos quando comparada a grande parte das outras acessíveis às classes populares, sobretudo em um momento histórico de elevação dos índices de desemprego e precarização das condições de trabalho nos mercados formais. Para quem desenvolve atividades no tráfico é um modo de suprir as necessidades da família e conquistar algum poder de consumo para pessoas que teriam grandes dificuldades de fazê-lo de outras maneiras. De outra parte, a interpretação dominante sobre o tráfico de drogas é a de que se trata da origem de parte das mazelas sociais — relegando a um segundo plano as desigualdades sociais, a feminização da pobreza (que torna as suas consequências ainda mais severas para as mulheres mães), o racismo estrutural e a omissão do Estado na universalização dos direitos sociais.

A fala de Bárbara, com a qual iniciamos esta seção, expressa o conflito entre a própria sobrevivência (como traficante de drogas) e a responsabilidade com o sofrimento de outros seres humanos. Laís, consumidora problemática de crack, estava na outra ponta dessa relação:

Tão deixando as pessoas viciadas, né? Essa droga deixa a pessoa viciada. A pessoa deixa de trabalhar, deixa de comer, deixa de ter uma família, deixa de produzir na vida dela, né? O que que eles querem? Eles [os traficantes] querem o teu dinheiro, eles querem a tua televisão, eles querem o teu rádio, eles querem o teu carro, então eles querem. Eles querem destruir você. (Laís).

Não é comum que as pessoas que consomem álcool ou fármacos de modo compulsivo atribuam seus problemas às(os) trabalhadoras(es) envolvidas(os) na sua produção e comercialização. O mal das drogas é, no caso das criminalizadas, identificado com o mal do tráfico. Em parte, por conta dos estereótipos que já discutimos: as imagens do consumo destas drogas são fundamentalmente negativas, associadas à destruição de modo muito mais intenso do que as imagens prevalentes sobre os consumos de drogas legalizadas e melhor toleradas socialmente. Mas a aversão às pessoas que atuam no tráfico também se associa à concretude da violência que caracteriza as relações neste mercado. Por exemplo:

Ele colocou uma 380, uma arma na minha mão, e falou “vai lá pedir meus 30 reais, se ele pagar você pode avançar droga para ele”. “Eu não vou pegar isso na mão”. “Você não quer aprender a vender droga? Você não quer entrar para o crime? Então vai lá”. Tipo eu fui com a arma tremendo. Aí eu peguei e falei: “ah você tem que me pagar os 30 reais do cara lá, eu não posso te lançar droga”. Daí eu peguei e tive que mostrar a arma pra ele para ele poder dar os 30 reais. 30 reais! Que eu fico revoltada com isso. Porque por mim eu deixava passar. (Sophia).

Sem qualquer regularização formal das relações entre comerciantes e clientes, no comércio ilegal são criadas dinâmicas próprias para garantir que as dívidas serão honradas — com intenso recurso à violência física e simbólica. Assim, situações como as relatadas por Sophia podem se tornar procedimentos cotidianos, pequenas quantias em dinheiro cobradas com uma ameaça à vida. Mas há também outras formas de resolução de conflitos, nas quais, embora a ameaça à integridade física esteja sempre presente, com medidas ainda mais eficientes e complexas para o controle sobre clientes e território do que aquelas relatadas por Sophia.

Os grupos de traficantes organizados em facções desenvolvem suas próprias normas e dinâmicas de resolução de conflitos, por vezes, tão bem estruturadas que constituem um sistema de justiça paralelo, no qual as dinâmicas de cobrança e resolução de conflito são razoavelmente mais complexas do que o relatado por Sophia. A facção mais bem estruturada neste sentido é o Primeiro Comando da Capital (PCC) — criada na década de 1990 em São Paulo, tornou-se hegemônica no estado e atualmente tem filiadadas(os) em todos os estados do Brasil e em outros países (FELTRAN, 2018; MANSO; DIAS, 2018).

As dinâmicas implementadas pelo PCC e suas implicações para a violência da criminalidade de rua e do interior das prisões de São Paulo estão entre as razões

para o declínio de 70% no número de homicídios no estado entre os anos 2000 e 2010, índice que foi ainda mais acentuado nas periferias urbanas. A esse respeito, Feltran (2018), Manso e Dias (2018) argumentaram que a consolidação do poder do PCC naquele estado minimizou as disputas entre criminosos através da regulação do mercado ilegal, resolvendo conflitos e problemas com um sistema de justiça próprio que preza pela limitação do uso da violência aos casos extremos. Dentro das prisões a facção aboliu os estupros, o uso de crack, homicídios sem aval, garantiu o respeito às visitas, suporte material a familiares, entre outras coisas. Nos territórios urbanos sob sua influência, membros da facção colaboram na resolução de todo tipo de conflito, mesmo aqueles que não estão ligados ao tráfico (desde furtos na comunidade e disputas por pontos de venda de lanches até casos de violência sexual). Isso não significa que o estado está livre de violência, pelo contrário, a expansão e o poder conquistado pelo PCC em São Paulo deram-se às custas de muita violência. Em outros estados do país, onde disputa mercados com outras facções, os anos recentes foram marcados por conflitos agudos e episódios trágicos como as chacinas no sistema prisional amazonense em janeiro de 2017⁸⁴. Assim, mesmo quando há formas de resolução de conflitos relativamente sofisticadas e mecanismos de modulação do recurso à violência física, esta continua a ser uma marca distintiva dos mercados ilegais. No limite, o poder é garantido com a força da violência física e simbólica. E a mola propulsora dessa violência é o próprio Estado. É a guerra às drogas que produz a guerra pelas drogas, essa disputa bélica entre organizações de traficantes e a violência das relações entre traficantes e credoras(es) que alcançam comunidades inteiras (HARI, 2018; VALOIS, 2020).

A maior parte das mulheres que entrevistamos esteve de algum modo envolvida nessas dinâmicas violentas, seja como consumidora, seja como trabalhadora do tráfico. A fala de Sophia mostra que a agressividade que perpassa as relações entre comerciantes de drogas ilícitas e clientes não está alheia a qualquer consideração ética — aquela mulher não se movimentava pelo desejo de destruir, como expressou Laís, em outro momento, imersa na dor de sua própria

84 Em meados de 2016 uma aliança foi rompida entre duas das principais facções do país, PCC e Comando Vermelho (CV), resultando em episódios de extrema violência na disputa pelo controle sobre mercados ilegais, sobretudo em regiões estratégicas como rotas internacionais para o tráfico de armas e drogas. Episódios que se desenrolaram dentro e fora das prisões, com a maior sequência de assassinatos dentro das prisões que se tem registro no país (MANSO; DIAS, 2018). Entre os momentos mais agudos desse conflito estiveram as chacinas do início do ano 2017, que resultaram em mais de 130 mortes em prisões do norte do país apenas na primeira quinzena de janeiro, incluindo esquartejamentos e decapitações (CHAGAS *et al.*, 2017).

tragédia como consumidora de crack. Também é compreensível que, com o tempo, seja necessário criar certas resistências emocionais para manter-se nessa atividade, algo que Sophia ainda não havia desenvolvido nos poucos meses em que esteve imersa no tráfico. Em relação a colegas que já atuavam há mais tempo, a sua impressão era a de que: “parece que tava vendendo, sei lá, uma bala para uma criança. Ou dando uma bala para uma criança. Super feliz. Hoje deu boa. Bem feliz” (Sophia).

A guerra às drogas representa ameaças tanto para consumidoras(es) (pela qualidade da droga, pela estigmatização e marginalização a que são relegadas(os) e pela violência do mercado ilegal) quanto para traficantes (pela exposição à violência e ao encarceramento). De outra parte, é justamente essa guerra, todo o risco que o comércio representa, que torna tão lucrativo que o seu comércio frente a outras possibilidades de renda que as populações mais empobrecidas têm diante de si. Todos os riscos que envolvem esse comércio constituem o valor econômico da droga (VALOIS, 2020).

Na seção anterior falamos sobre algumas motivações associadas à criminalidade feminina no tráfico de drogas. Em alguns casos o desespero em momentos de grande dificuldade econômica na família, em outros pela influência de um companheiro afetivo que entrou antes na atividade, mas também para “viver bem”, para alcançar alguma prosperidade econômica e condições de trabalho consideradas mais razoáveis do que as que se têm acessíveis em atividades legais:

[...] Hoje em dia você trabalha pra ganhar 1900. Em meia hora eu ganho 2000 e sem fazer nada. Eu não preciso nem levantar da minha cadeira. Essa é a questão. [...] Muitos vendem pra conquistar coisas. Tipo casa, carro, *status*, viagens. Viver uma sociedade, tipo, gastar, comprar roupa, tudo do bom e do melhor. (Bárbara).

Para Bárbara, que parecia ter ocupado uma posição relativamente lucrativa no tráfico, tratava-se de uma fonte de renda muito mais robusta do que a grande maioria das funções disponíveis no mercado de trabalho às pessoas mais empobrecidas e com precária formação profissional. Já mencionamos o predomínio de mulheres com baixa escolaridade nas prisões, que ingressaram no mercado de trabalho precocemente em postos informais, mal remunerados, com pouca valorização social, sem formação profissional e com poucas perspectivas de ascensão profissional e socioeconômica (ALMEIDA, 2013b; SOUZA; NONATO;

BICALHO, 2017; SANTOS; DURAND, 2014). As pessoas presas, seja por tráfico ou por outros crimes, são selecionadas pelo sistema penal dentro desses contextos de vulnerabilidades. O que não significa, insistimos, que a ilegalidade seja uma característica concentrada em tais contextos.

Quando se tem poucas perspectivas e muito pouco a perder, o mercado ilegal de drogas torna-se uma alternativa econômica interessante e com grande disponibilidade de postos de trabalho. O encarceramento em massa, inclusive, colabora para alta rotatividade desses postos. E as mulheres entendiam que não é apenas para a estrita sobrevivência que as pessoas empreendem atividades ilegais, mas pelo poder econômico e as possibilidades de consumo que oferecem. Isso também não significa que todas as(os) trabalhadoras(es) do tráfico têm rendimentos semelhantes aos indicados na fala de Bárbara. Embora seja muito comum a associação entre esse crime e “dinheiro fácil” e em grande quantidade, uma parcela muito significativa das pessoas que desenvolve alguma atividade no comércio ou produção de drogas criminalizadas ocupa posições marginais e rendimentos pouco expressivos — ainda que possam ser considerados razoáveis para pessoas em condição de extrema vulnerabilidade econômica (VALOIS, 2020).

Ao mesmo tempo em que o tráfico significa a possibilidade de sobrevivência e até mesmo algum grau de prosperidade financeira, existia o peso moral de viver e lucrar às custas do sofrimento de outras pessoas. Essa tensão apareceu em algumas falas em que as mulheres responsabilizavam as(os) traficantes (incluindo elas mesmas) pelas mazelas que vivem as(os) consumidoras(es) de drogas e pessoas que com quem elas(es) se relacionam.

Diante da imagem e do relato sobre a mulher grávida consumidora de crack, Sophia disse que sentia: “Uma revolta comigo mesma”. Quando questionada sobre a razão respondeu: “Ah... quantas famílias eu destruí”. Atena também explicitou esse conflito, ao dizer que:

Eu sei que, por exemplo, eu vendia crack e eu sei que muitas pessoas acabaram dependentes. Eu acabei acabando com famílias por causa disso. Só que era um jeito que eu tinha pra sobreviver. Eu sei que muitas vezes eu pegava a pasta base e virava em crack e só o cheiro fazia mal. [...] Pra mim também [fazia mal], e pros vizinhos do lado, pra quem iria usar. Um lança perfume eu sei que vai acabando com o neurônio da pessoa. O loló também. Que é pura quiboa®. Vai acabando com o neurônio e a pessoa vai ficando ruim. A maconha eu sei que vai comendo o que a pessoa tem de inteligência ali. Vai comendo aos poucos, vai tirando a memória aos poucos.

A gente sabe. Mas é a única coisa que sabíamos fazer naquele momento. (Atena).

Já para quem está entre esses dois polos, nem usuária nem comerciante, podemos encontrar posições radicalmente violentas, como a que apareceu em uma fala de Viúva. Ela vislumbrou a eliminação das(os) traficantes como solução para a compulsão que experimenta parte das usuárias:

Eu trabalhava na prefeitura. Isso a uns 10, 15 anos atrás. E veio um delegado de São Paulo pra fazer um negócio do apartamento dele aqui, a gente conversando. E aí ele falou assim: “Índole! Você nasce com ou sem. Né? Quando nasce sem, esses jovens traficantes que matam, que roubam, crianças, que desde pequenininho matam, roubam, sem dó nem piedade. Sem caráter, sem índole, frio, são pessoas doentes. Eles deviam é fazer um paredão e matar tudo, tu tu tu tu tu, que uma hora ia terminar.”. Eu fiquei chocada quando ele falou. Mas pensando bem, hoje que eu estou vivenciando, é verdade. Sabe? Terminaria. (Viúva).

Criminalidade como algo intrínseco da pessoa criminosa; traficante como responsável pelo mal das drogas; eliminação da(o) traficante como solução para um mundo livre das drogas e dos problemas que consumidoras experimentam. Todas essas são ideias fundamentais para a manutenção e legitimação das políticas de guerra às drogas. Não dão conta de explicar a complexidade dos fenômenos relacionados às drogas e reproduzem os problemas que a própria guerra originou.

Ao longo de nossas análises, reconhecemos uma diversidade de leituras reducionistas. Primeiro, a atribuição às drogas criminalizadas de um superpoder de destruição sobre quem as consome e sobre suas famílias. Agora, a responsabilização das pessoas que as comercializam por esse mal. Todas essas são leituras centradas nas drogas, na ideologia proibicionista que sustenta a guerra em seu nome, na premissa de que os problemas que parte das consumidoras experimenta podem ser explicados sem que se considere a totalidade da realidade em que se dá o consumo.

Traficantes e consumidoras(es) aparecem como polos opostos de relações dolorosas, como se a prosperidade de umas dependesse do sofrimento das outras. Mas a nossa interpretação é a de que ambas, vendedoras das classes populares que encontram no comércio ilegal uma alternativa econômica de alto risco e consumidoras que chegam a desenvolver padrões de uso extremamente problemáticos, estão imersas em uma realidade concreta repleta de condições de produção de sofrimento, muito anteriores ao seu envolvimento com o crime ou à compulsão. E as falas das mulheres explicitaram raízes de sofrimentos em muitos

momentos de nossas entrevistas, ainda que em outros reproduzissem a oposição traficante/consumidora fomentada pela criminalização e pelas ideologias que a sustentam.

4.8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossas entrevistas com as mulheres encarceradas, que acabamos de analisar, contemplaram quatro situações significativas mediadoras, a partir das quais tecemos as discussões em nossos encontros na prisão. Uma delas remetia à maternidade de mulheres presas, outra ao uso intensivo de psicofármacos na prisão, a terceira aos tipos penais pelos quais respondem a população encarcerada e a última ao uso de crack por uma mulher grávida aparentemente em situação de rua. Não estruturamos nossa análise a partir dessas situações inicialmente elencadas, mas das contradições que se destacaram nas falas das mulheres ao analisarem a realidade representada naquelas situações. E reconhecemos núcleos de contradições e situações-limite em problemas e compreensões envolvendo as drogas criminalizadas. Por isso, o “mal das drogas” tornou-se o elemento estruturador da análise das entrevistas com as mulheres.

Todavia, diversas outras dimensões problemáticas da realidade apareceram ao longo daquelas entrevistas e não foram abordadas neste texto. A maternidade, centro de uma das situações discutidas, não constituiu o argumento central das categorias analíticas que apresentamos, mas perpassou diversas delas. As mulheres amavam suas filhas e filhos. Representavam alegrias e esperanças. Mesmo aquelas que foram mães muito jovens, não explicitaram ter na maternidade uma fonte de sofrimento. Não era a maternidade em si mesma uma experiência dolorosa, mas as condições em que se dava: a pobreza, o abandono paterno, a solidão, a dependência de drogas, a vida nas ruas, a fome, a separação forçada pela prisão.

Uma compreensão que nos parece problemática associada à maternidade e que gostaríamos de destacar foi a de que prevenir uma gestação é algo fácil. A maioria das entrevistadas disse que qualquer pessoa saberia como fazê-lo, pois o conhecimento sobre métodos contraceptivos e o acesso a eles estariam amplamente disponíveis. Porém, da mesma forma que o pânico social em relação à suposta destruição causada pelas drogas não é capaz de evitar que sejam

consumidas e que algumas pessoas desenvolvam padrões de consumo extremamente problemáticos, as informações sobre métodos contraceptivos não são suficientes para evitar que mulheres tenham filhos quando não os planejam, por vezes, em condições extremamente desfavoráveis. Atena, por exemplo, quando era casada com um homem preso, não usava preservativos nas visitas íntimas que lhe fazia porque ele se opunha. Não porque lhe causasse algum desconforto físico, mas porque o desejo da mulher em se prevenir indicaria uma traição. Não havia negociação em relação a isso. Era um homem considerado perigoso e sentia que sua vida estava sob ameaça caso o desagradasse. Evitar uma gravidez envolve muito além do uso de contraceptivos e essa é uma discussão relevante aos processos educativos em Ciências da Natureza.

As mulheres entendiam haver condições em que a maternidade pode ser mais difícil e que seria importante planejar o melhor momento para ter filhas(os). Mas para aquelas mulheres, desde suas origens nas classes empobrecidas e vulnerabilizadas, o momento ideal (com estabilidade profissional, econômica, com casa própria, com um companheiro que amam e confiam) estava num horizonte distante (ou impossível). A maioria das que eram mães, não planejaram o momento que consideravam ideal para conceber suas(seus) filhas(os) — pelo contrário, para algumas delas isso aconteceu em momentos muito difíceis de suas vidas. A ideia de que “engravidar quem quer”, expressa em alguns momentos das entrevistas, não se sustentava diante de suas próprias histórias. Embora os conhecimentos sobre métodos contraceptivos sejam muito importantes, bem como o acesso a eles, não garantem que as mulheres sejam mães apenas quando assim o desejarem e sem que isso signifique a ampliação de suas vulnerabilidades.

Nossas entrevistas renderam um extenso material textual, repleto de falas significativas, problemas, sofrimentos, situações-limite, contradições. Novas leituras desse *corpus* poderiam fazer emergir outras categorias e desafios importantes para a educação em Ciências da Natureza em uma perspectiva libertadora. Mas avaliamos que as apresentadas são pertinentes aos propósitos do presente trabalho. Na próxima parte do texto, desenvolveremos a análise das entrevistas que realizamos com docentes que lecionavam em prisões, as quais foram mediadas por falas significativas que destacamos das entrevistas com as mulheres.

5. A PROBLEMATIZAÇÃO DAS FALAS DAS MULHERES COM DOCENTES

Nas análises das entrevistas com o grupo de docentes, reconhecemos que os desafios para a abordagem pedagógica das necessidades que destacamos na parte anterior desta tese se associavam: às condições de trabalho nas unidades penais; às relações com as equipes de agentes penitenciárias(os) e ao modo como percebiam o seu lugar nestas relações; às compreensões dominantes sobre o que deveria ser o papel da educação e da docência nas prisões; aos modos como interpretavam as situações problemáticas expressas nas falas das mulheres presas; aos seus conhecimentos sobre as questões relacionadas a drogas psicoativas que discutimos; e às suas compreensões sobre os sentidos da educação sobre drogas nas escolas. Analisamos tais desafios nas categorias: “A legitimação da cultura do silêncio sob o fantasma da ‘segurança’”; “A ressocialização como ‘horizonte impossível’ do trabalho docente”; “O mal das drogas: aproximações e distanciamentos entre os níveis de consciência de docentes e de encarceradas”; “Drogas nas aulas de Ciências da Natureza: a prevenção como objetivo educativo”.

As entrevistas também permitiram apreendermos perspectivas e experiências docentes que interpretamos como possibilidades e como inéditos viáveis para uma educação libertadora. Nesse sentido, destacamos a experiência de uma professora que, em suas aulas, deslocava a atenção do mal das drogas para as condições de produção de sofrimento. Além disso, analisamos as perspectivas de uma outra professora, que via na docência em prisões e na educação sobre drogas problemas em aberto. E compreendemos que está nisto um dos grandes desafios para a formação de docentes que lecionam em prisões: problematizar as relações humanas com drogas, bem como os sentidos (declarados e efetivos) da docência, da prisão, do encarceramento e das políticas de drogas. Tal discussão é desenvolvida na categoria intitulada: “Outras possibilidades vislumbradas: a problematização das relações de compulsão e dos estereótipos fatalistas”.

Embora nossa atenção principal estivesse naqueles desafios à liberdade que destacamos nas análises com as mulheres presas, o grupo de docentes nos trouxe outras situações e necessidades das estudantes, que se associam a sofrimentos e eram explorados em suas aulas de modo mais sistemático do que aquelas relacionadas às drogas. Assim, construímos uma última categoria, à qual nomeamos “As necessidades das estudantes nas aulas de Ciências da Natureza”.

5.1. A LEGITIMAÇÃO DA CULTURA DO SILÊNCIO SOB O FANTASMA DA “SEGURANÇA”

Trabalhar no presídio, primeiramente, a gente tem a questão da segurança. É isso que é o princípio lá dentro. (Alice).

Em uma prisão, todo tipo de restrição é justificado (explícita ou tacitamente) pelo imperativo da “segurança”. A trataremos assim, entre aspas, por ser uma daquelas palavras com muitos sentidos que temos o costume de usar sem o cuidado de precisar o que queremos dizer com elas. As professoras e o professor que entrevistamos indicaram que, muitas vezes, não é nítida a relação entre uma determinada regra e a “segurança”. Frente a qualquer atitude, decisão ou ação das(os) agentes penitenciárias(os), basta saber: “é pela segurança!”. As(os) agentes são encarregadas(os) pela custódia das pessoas encarceradas, incluindo o zelo pela segurança — das(os) presas(os), o que também significa mantê-las(os) presas(os), e de todas as outras pessoas que transitam por uma unidade penal (visitas, docentes, assistentes sociais, religiosas(os), profissionais da saúde, advogadas(os), agentes penitenciárias(os), entre outras). Suas decisões e ações cotidianas, nem sempre estão assentadas em normas formais, mas são resguardadas pela autoridade que a instituição lhes confere. Daí resultam tensões entre agentes e profissionais de outras áreas, que foram indicadas pelo grupo de docentes como parte significativa das dificuldades que encontravam no trabalho dentro das prisões. Mesmo quando as relações interpessoais não eram conflituosas, as restrições impostas em nome da “segurança” foram identificadas como os principais limites ao seu trabalho.

Compõem o conflito as restrições quanto ao uso de materiais didáticos; a morosidade e burocracia na requisição de autorizações para uso de recursos como vídeos, materiais didáticos que escapem dos poucos itens que são liberados; o monitoramento, por parte das agentes, sobre os assuntos que são discutidos em sala de aula; questionamentos sobre a pertinência do conteúdo programático trabalhado; o controle sobre as relações interpessoais entre docentes e estudantes; a sensação, por parte do professor e das professoras, de estarem permanentemente sob vigilância; a necessidade de conquistarem respeito e confiança para poderem desenvolver seu trabalho; todo um “clima desconfortável” nas relações interpessoais com a equipe de segurança.

Relataram grandes dificuldades, especialmente no início, quando a prisão é algo completamente novo e enquanto ainda são pessoas estranhas à equipe de agentes penitenciárias(os) da instituição:

Tu, no começo, nos primeiros meses, tu tem que penar bastante assim, porque tu é tratado igual. Igual um preso⁸⁵, como se tu tivesse indo lá fazer uma coisa que... Tipo... visitar um preso, tá? [...] Só que, assim, é saber levar. É tu mostrar pra elas que “olha, tu é funcionária e eu também sou. Tu tá fazendo o teu trabalho e eu também tô fazendo o meu trabalho, indiferente se for numa escola ou num presídio”. E aí tu vai ganhando respeito. E aí, claro que tu tem que mostrar a segurança pra ela do que tu tá fazendo e que o que tu tá fazendo tá sendo certo. (Malu).

Às vezes parece um conflito, parece que tás invadindo um espaço que não é teu. (Eduardo).

Nossa pesquisa não se ocupou das perspectivas de agentes penitenciárias(os), mas os relatos docentes indicaram a percepção de que eram vistas(o) por aquelas(es) trabalhadoras(es) como ameaças à “segurança” – aí estaria uma possível origem das atitudes pouco amistosas. Docentes representariam uma perturbação à rotina da prisão – ao menos, era assim que se percebiam avaliados e essa percepção condicionava muitas de suas ações. Esse fenômeno nos remete aos estudos de Goffman (1988) sobre os modos como um estigma molda as identidades dos indivíduos estigmatizados. De acordo com o autor, o estigma é produzido quando há uma diferença contundente entre o que uma pessoa, de fato, é e aquilo que dela se espera em um determinado contexto. É um atributo pessoal negativo que marca a diferença entre normais e anormais. A pessoa estigmatizada sente-se desacreditada, de tal modo, que passa a ter suas atitudes condicionadas por esse senso de julgamento externo, a fim de amenizar ou esconder o estigma. No contexto da prisão, nosso grupo de docentes parecia viver uma percepção de julgamento por parte da equipe de agentes com efeitos similares aos de um estigma, na medida em que essa percepção mostrava-se como moduladora de suas ações (sobretudo, como veremos, de suas não-ações).

85 Todas as professoras e o professor do grupo entrevistado possuíam experiência com a docência de mulheres e de homens presas(os). Por isso – e pela norma gramatical vigente que prevê que coletivos que envolvam objetos masculinos e femininos sejam sempre reportados no plural masculino – em muitas falas há a referência a “presos” no masculino, mesmo quando isso incluía mulheres presas. Como essas falas são relevantes para a nossa análise, elas aparecem ao longo do texto, mesmo que o objetivo principal de nossa tese seja a educação de mulheres presas.

Em uma das falas que acabamos de citar, Malu se referia à percepção de que presas, presos e familiares recebiam um tratamento ruim por parte das agentes da equipe de segurança, o qual se estendia às/os docentes até que conseguissem descolar suas imagens das(os) prisioneiras(os) e deixassem de representar ameaças. Assim, os efeitos dos estigmas que marcam prisioneiras(os) e pessoas que delas(es) se aproximam, têm reflexos sobre docentes. Seus esforços para se descolarem desse estigma tinham, como veremos, consequências diretas nas práticas pedagógicas que desenvolviam.

As falas do grupo de docentes indicaram a percepção de que é necessário provar a todo o tempo sua confiabilidade, sob o risco de terem seus postos de trabalho comprometidos. Todavia, encontravam dificuldades em compreender os modos como determinadas atitudes das(os) agentes se relacionavam aos cuidados com a “segurança”, tampouco eram explícitas as relações entre as normas de conduta interna e as ameaças concretas que sua violação representava.

Algo fundamental para as relações entre docentes, encarceradas(os) e agentes penitenciárias(os) era a perspectiva que essas(es) últimas(os) possuíam acerca das(os) anteriores. Já dissemos sobre o clima de pouca cordialidade que caracterizava a inserção no espaço prisional (quando docentes sentiam em si alguns efeitos dos estigmas das(os) encarceradas(os)). Além disso, algumas professoras percebiam que as(os) agentes tendiam a conceber as pessoas presas como intelectualmente menos capazes ou não merecedoras da educação escolar. Isso repercutia diretamente no trabalho docente:

A relação com os agentes é sempre meio tensa assim, não é algo muito agradável, mas eu sempre busco, ah, “bom dia”, “boa noite”, “obrigado”, “bom trabalho” e tal pra também fazer... quebrar esse negócio, essa tensão. No feminino, às vezes é bastante problemático assim, é uma relação bem... Todo mundo reclama, assim, do feminino, tem dificuldade muito grande. [...] Os agentes, no masculino, é mais tranquilo, embora tenha... eles façam muitas piadas assim, ridículas, sem graça, sei lá, colocando os alunos, os internos: “ai, dá 10 pra todo mundo, isso aí ninguém vai entender nada, não sei o quê”; “por que tu tá aqui? O que que tu tá fazendo aqui?” Isso aí é bem comum assim, mas eu não dou muita bola, eu falo que... Sei lá, isso aconteceu logo de início, assim: “ai, porque tu tá dando aula aqui?” (Lua).

Exercer a docência nas prisões demanda resistir a preconceitos. É verdade que muitas(os) trabalhadoras(es) que assumem essas vagas não o fazem por engajamento, mas por serem as oportunidades de trabalho disponíveis no momento (NAKAYAMA, 2011). De todo modo, comprometer-se verdadeiramente com a

educação exige arriscar-se, aceitar o novo e rejeitar toda forma de discriminação — para Freire (1996), saberes essenciais para uma prática docente transformadora. As falas do grupo de docentes revelaram a forte presença desses saberes, ao lidarem com as resistências que encontravam ao exercício de seu trabalho e insistirem no desenvolvimento de práticas pedagógicas que acreditavam serem relevantes para as estudantes, em que pesem as dificuldades que encontravam.

A fala anterior de Lua também indica que pode haver distinções na qualidade das relações entre agentes e docentes nas unidades penais destinadas a mulheres e a homens — algo cuja interpretação escapa à análise aqui desenvolvida⁸⁶. Todo esse “clima” pouco amistoso que é preciso vencer ao se inserir nesse ambiente ao qual sentem-se estranhas pode estar relacionado a uma autorregulação mesmo na ausência de regras explícitas acerca do que podem ou não fazer. As professoras e o professor evitavam ao máximo explorar materiais, temas, recursos, metodologias que não fossem aqueles que tivessem certeza que seriam aceitos.

Iniciemos o exame das restrições pelos obstáculos impostos à presença das(os) encarceradas(os) nas aulas. Isso dependia de que um/a agente fosse até as celas, retirasse as(os) estudantes e levassem-nas(os) até o local onde seriam desenvolvidas as atividades escolares. É uma exigência da organização da maioria das unidades penais, as pessoas presas não podem deslocar-se livremente entre os diferentes espaços e isso é justificado pela exigência de manutenção da segurança e controle interno.

E era muito comum, por exemplo, eu chegar lá e “ah professora, hoje não vai ter aula porque a gente tá só entre duas e não tem como fazer o deslocamento”. Tá, beleza, aí eu descia no setor social e pedia uma... uma folha com o motivo de não estar tendo aula, pra apresentar pra [coordenadora dos professores], né? E aí, quando eu pedia essa folha: “ah não, não, mas vai ter aula sim, porque a gente vai se organizar, que não sei o que”. Aí tinha aula. Porque parece que com duas... duas vezes assim, que não acontece aula, depois eles veem no relatório e perdem... Enfim, elas podem sofrer algumas consequências. (Lua).

86 Este é um fenômeno que não tivemos a oportunidade de explorar com maior profundidade em nossas entrevistas, mas que merece ser considerado em outros trabalhos. De acordo com Lua, colegas de outras unidades penais femininas do Estado de Santa Catarina também expressavam maiores dificuldades nas relações interpessoais com as agentes penitenciárias mulheres do que com os homens: “Inclusive a gente teve uma formação continuada da EJA - espaços de privação - e aí veio gente de todo o estado né, professores de todo o estado e todos têm o mesmo problema nos presídios femininos. [...] É uma relação bem mais tensa.” (Lua).

Tipo, eles não levam os alunos pra aula e nem passam lá na cela dele para buscar. E quando a gente pergunta: “Ah, cadê o aluno, que não falta?”. “Ah, ele não quis vir”. (Alice).

Embora as restrições nos deslocamentos seja uma demanda concreta ligada explicitamente à segurança, as falas das professoras indicam outras questões que limitam a participação nas aulas. Percebiam resistências para a liberação e condução das(os) presas(os) para as salas de aula — essas mesmas dificuldades foram encontradas em todas as unidades penais visitadas na investigação documentada por Carreira (2009). Tais resistências podem vincular-se às perspectivas dessas(es) profissionais em relação à educação na prisão, mas também às suas condições de trabalho.

O sistema penitenciário brasileiro é estruturalmente precarizado. Contingente deficitário de trabalhadoras(es) em prisões superlotadas de prisioneiras(os), excesso de atribuições e o estado permanente de tensão a que estão submetidas(os) são fatores que também colaboram para as resistências e dificuldades concretas nos deslocamentos de estudantes. A prisão desumaniza não apenas as pessoas encarceradas, mas também as responsáveis diretas pela sua custódia. Se as relações com docentes resultam conflituosas é porque há uma estrutura institucional que assim as condicionam.

Outras restrições são aquelas associadas aos materiais de uso cotidiano em sala de aula. Há poucos itens que não precisam ser previamente avaliados pelas agentes:

Tipo assim, pra lápis de cor, canetinha, sei lá, caneta, é ok, mas tudo pra além disso, tu precisa ter uma autorização que tem que ser enviada com bastante antecedência. (Lua).

Tudo que tu for pensar que tu vai usar, tu tens que pensar tudo com antecedência, planejar tudo e... “legal, vou levar”. Às vezes é... Uma coisa que é legal hoje em dia, o audiovisual, né? Imagina poder trabalhar com Datashow, tudo. Não é só chegar e “ah, hoje eu quero o Datashow”. Não. (Eduardo)

A necessidade de discussão da pertinência do uso de determinados materiais não é um obstáculo incontornável. Docentes e agentes penitenciárias(os) possuem conhecimentos profissionais distintos. Docentes são especialistas em educação, devem ter uma formação com conhecimentos voltados à construção das práticas pedagógicas. A equipe de agentes, de outra parte, deve estar preparada

para reconhecer ameaças à “segurança”. O problema é não existir diálogo entre as partes, e o trabalho docente estar demasiadamente condicionado ao aval das(os) agentes — que não possuem a formação necessária para avaliar as decisões pedagógicas das(os) professoras(es), mas que, no entanto, o fazem. Não se trata de um diálogo, mas de pedidos de autorizações nos quais o poder está concentrado na equipe de “segurança”. Chama atenção que o grupo de docentes não mencionou instâncias de mediação entre as necessidades das(os) professoras(es) e as exigências de “segurança”. A comunicação se dá, predominantemente, de forma direta entre professoras(es) e agentes.

Além de ser necessário pedir autorização formal para o uso de materiais que estejam além daqueles poucos que são normalmente liberados para o uso em sala de aula, as respostas podem demorar muito tempo ou nunca chegar. Foi o que aconteceu com Lua:

Eu tentei, por algumas vezes, trabalhar com, sei lá, com outros materiais que eles pudessem manusear - argila, tentei documentário, passar algum documentário - mas eu não consegui. [...] A primeira vez, que foi a questão da argila, nem me responderam e a segunda vez, que foi a questão do documentário, um dos responsáveis respondeu, falou que ia ver uma CI [comunicação interna], né? Uma autorização, e depois nunca mais. Então tem essas... essas coisas. Eu acredito também que os agentes tenham... São poucos, é bastante trabalho, tudo é muito burocrático, então eu acho que isso acaba atrapalhando um pouco assim. (Lua).

A morosidade na comunicação se associa à burocracia interna da instituição aliada e à carência de profissionais que deem conta de realizar em tempo hábil todas as demandas de trabalho em uma unidade penal — bem como às demandas que compreendem como prioridades e às suas resistências ao direito das(os) presas(os) à educação. Essa lentidão contrasta com o dinamismo dos tempos pedagógicos. Da parte das(os) professoras(es), nem sempre é possível planejar com suficiente antecedência uma atividade, sem saber quando ela será autorizada e sob o risco de nunca se obter uma resposta. E, assim, acabam por evitar elaborar atividades que exijam recursos diferenciados, concentrando-se naquilo que já sabem ser possível.

Mas em relação ao material, então a gente já evitava levar que era pra ninguém barrar assim, né? Teve... tiveram algumas vezes que as agentes olharam assim o material e começaram a questionar, tipo: “Ai, que que tu dá professora, que matéria que você dá? Que livro é esse?” [...] Daí eu respondi, né? “Eu sou professora de Ciências, hoje eu tô trazendo esse livro

porque eu vou trabalhar com elas isso e aquilo”. Assim, eu explicava, mas eu acho que era uma implicância boba assim, uma implicância. (Emelly).

Na fala de Emelly aparece, novamente, a percepção de suspeição, o sentimento de estar permanentemente sob vigilância. Aproxima-se do que Malu se referia quando disse que quando se começa a lecionar em uma unidade penal se é “tratado igual. Igual um preso”. Ou quando Eduardo disse que “Às vezes parece um conflito, parece que tás invadindo um espaço que não é teu”. Daí que as(os) professoras(es) vão se adequando ao ambiente, às “implicâncias”, aos desconfortos nas relações interpessoais, às restrições e aos empecilhos ao seu trabalho.

Mas não são apenas os recursos materiais que ficam sob vigilância. Também existe uma espécie de monitoramento acerca dos conteúdos discutidos em sala de aula. Isso aparece, por exemplo, quando agentes questionam o conteúdo dos livros utilizados pela professora e sobre os assuntos que trabalharia em sua aula. Quando um livro específico torna-se objeto de preocupação, isso não diz respeito à possibilidade de que se torne uma ferramenta (no sentido material) em uma fuga ou briga. Se um livro precisa estar estritamente vinculado ao conteúdo de Ciências da Natureza para que seja autorizado, isso sugere que há assuntos que são permitidos e outros não. E aqui entramos em uma dimensão ainda mais delicada dos condicionantes ao trabalho docente:

A gente não entra em detalhes de cotidiano, assim, de assunto de galeria, do dia a dia deles, o que acontece, o que aconteceu, essa relação dos agentes com eles, a gente não aborda isso em aula. Porque se algum agente ouve, a coordenação ouve, é ruim pro professor isso. Porque o nosso papel ali é só pra trabalhar o conteúdo e não entrar nesses assuntos. Não dar margem pra isso. (Alice).

As professoras indicaram que as(os) agentes têm poder sobre o que pode ou não ser dito nas aulas. Ainda que não tenham mencionado restrições formais, sentiam-se constrangidas a não “fugir do conteúdo” identificado com a componente curricular. É algo incompatível com uma perspectiva libertadora de educação, em que qualquer dimensão da realidade pode se tornar objeto de conhecimento e na qual os “conteúdos” de determinada ciência, os conhecimentos sistematizados, em uma perspectiva libertadora, não são objetos a serem depositados sobre os estudantes, mas ferramentas para a compreensão dos recortes da realidade que tomamos como objeto de conhecimento na escola (FREIRE, 1967; 2013; 2015).

Eduardo disse nunca ter sido repreendido diretamente em relação aos conteúdos de suas aulas, nem recebido orientações explícitas nesse sentido. Mesmo assim, entendia que qualquer coisa que fugisse do que é considerado o conteúdo tradicional das aulas de Química deveria ser submetido ao crivo das(os) agentes:

Eu nunca fui de cobrado assim de “ah, o que é que tu vai passar?” Mas eu sei que o ideal é eles saberem o que tu vais passar, entende? Tu vais... tu vai ver se... Eu não sei se tem gente dentro do presídio que assiste lá, “não, deixa eu ver isso aqui”. Fica uma coisa meio censura até, né? Mas assim, não é questão de censurar o professor, é de não trazer... Sei lá, às vezes pega um professor que tem umas ideias meio... que pode atçar, sei lá, até uma rebelião. Até isso, eles pensam muito nisso, né? de questão assim: “não dá ideia. Não, não dá ideia, trabalha no convencional”. (Eduardo).

Mesmo quando não existem restrições formalizadas em documentos, os professores evitavam determinados assuntos que pudessem não ser bem avaliados ou que precisassem ser submetidos a uma autorização prévia. Também evitavam ampliar as tensões já existentes. Na docência em prisões, é necessário conquistar confiança e um “clima” razoável nas relações interpessoais no ambiente de trabalho para conseguir nele permanecer.

Quando alguma professora decidia explorar questões que escapavam daquelas mais familiares ao ensino de Ciências da Natureza tradicional, o “convencional” da fala anterior de Eduardo, poderia ser necessário informar as(os) agentes e justificar a decisão:

Mas tipo assim ó, dê exemplo assim, tipo droga, vamos supor: na parte de Ciências, não tem conteúdo que eu relacione a isso, vamos dizer assim. E aí os agentes, se tu falasse uma coisa que não tivesse nada a ver, eles já iam dizer: “professora, tu tais aqui pra dar aula, não pra falar sobre isso”, entende? E por isso que eu te falei, quando tem um assunto do CCTT⁸⁷ que eu tenho que envolver muita coisa, eu tenho que mandar pra eles, porque daí, querendo ou não, eles meio que ficam de olho na tua aula, porque às vezes a gente é incômodo nos presídios, então eles tem que saber o que que eu vou trabalhar, porque senão é cortado. (Malu).

87 Na matriz curricular da EJA do estado de Santa Catarina cada componente curricular é desdobrada em mais uma, chamada Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (CCTT). Para cada quatro horas/aula de determinada componente curricular, deve haver mais uma hora/aula de CCTT. Nela, a(o) docente deve trabalhar aspectos que articulem ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

O receio sobre o que podem discutir em sala de aula também era alimentado por histórias de colegas que já foram repreendidas(os) ou que chegaram a perder seus empregos. Por exemplo:

Já aconteceu um caso, numa aula de educação física, no início do ano, lá na [Penitenciária A]. Na [Penitenciária A] a coordenação é do lado da sala de aula. Então o agente penitenciário ele tá ali e as aulas fluem normalmente, alto, e ele ouve. E o professor de educação física estava falando e entrou nesse assunto de drogas e no canabidiol. E aí o agente chegou na hora e falou “encerra esse assunto”. Entrevi ali, sem pedir licença nem nada, assunto encerrado. (Alice).

Mesmo que pessoalmente não houvessem experimentado interdições, acontecimentos que se passaram com outras(os) professoras(es) inspiravam a cautela permanente. Sentiam que seus postos de trabalho estavam submetidos à aprovação das(os) agentes. E conheciam histórias sobre profissionais censuradas(os) ou demitidas(os), muitas vezes apenas com a justificativa imprecisa de que não possuíam o “perfil adequado” para atuar em uma unidade penal. Diante disso, a maioria evitava conflitos e se autorregulava, mesmo na ausência de limites formais.

De acordo com as falas do grupo de docentes, não era necessário que houvesse desobediência a uma regra explícita para que um professor ou professora experimentasse problemas com a equipe de “segurança”. Bastaria que, em uma avaliação subjetiva, as(os) agentes julgassem que uma determinada professora não tem o “perfil” adequado para que ela não fosse mais autorizada a lecionar em uma unidade penal.

Não apenas as interações com encarceradas(os), mas também com egressas(os) poderiam estar submetidas às(os) agentes. Segundo Alice, não eram autorizadas aproximações com ex estudantes, mesmo depois de terem cumprido suas sentenças. Quando questionada sobre as razões dessa orientação, ela disse que:

Ninguém nunca deixou claro pra gente. É questão de que. Também assim, né? Ele saiu. Ele não tá mais, né? Mas ele conversa com os outros que estão lá dentro. Então ele pode passar [inaudível] lá pros outros e os outros mesmo presos vão querer tentar entrar em contato com a gente. Não pra fazer alguma coisa nem nada. Mas tipo pra dizer que tem lá no *facebook* a professora. E os agentes podem interpretar isso, ah, tu tá muito amiga dele. Pode achar que aqui ali a gente vai confundir as coisas. A relação professor

aluno. Vai se tornar amiga, fazer um favor. Eles falam que é por questão de segurança. Daí não pode ter envolvimento nenhum. Relação, nada. (Alice).

Assim como muitas outras restrições, essa também se justificava pela “segurança”. No entanto, Alice nunca foi informada sobre as implicações de uma eventual interação com antigas(os) estudantes via redes sociais para a “segurança” dentro da prisão. Os argumentos que ela nos apresentou foram suposições. Não estamos duvidando de que possa haver alguma pertinência nesse distanciamento, mas destacando que, na maioria das vezes, apenas mencionar uma ameaça à “segurança” basta para justificar determinada regra. Isso vai operar a todo o tempo, desencorajando, acuando, limitando o trabalho docente.

Diferente das outras professoras e do professor, Maitê foi a única que experimentou conflitos diretos e persistentes. Era também a professora que havia lecionado pelo maior período em prisões, foram 15 anos em diferentes unidades, incluindo instituições socioeducativas. A preocupação com as condições existenciais das mulheres encarceradas esteve presente em todas as entrevistas, mas Maitê foi quem indicou ter uma postura mais combativa diante de injustiças que reconhecia:

Porque eu sempre fui uma pessoa muito crítica, eu sempre lutei muito pelos meus alunos, em função de eu deter um conhecimento que até então eles não têm. Então é uma obrigação que o professor tem de esclarecer as coisas pros alunos e eles saírem um pouco dessa, dessa, me fugiu a palavra. É como se eles vivessem adormecidos. A gente vive num mundo em geral em que as pessoas, a grande maioria da nossa população, dos nossos jovens, eles vivem adormecidos, eles vivem meio que no piloto automático. Então eu me sinto, sempre me senti, desde a educação infantil, mas eu vi que na educação de jovens e adultos isso eu conseguia fazer com mais... Porque eles já eram adultos, então tu consegue debater com mais clareza pra que eles acordem pra vida [...] Então eu trabalhava muito ali dentro, com afinco, quando eu via muita maldade, delas apanharem, delas irem e ficarem no escuro por muito tempo. Essa questão das calcinhas, por exemplo, isso é uma coisa muito grave pra mulher. Uma infecção. Tu vai ter problemas sérios, no útero, na bexiga. Só que isso é uma coisa muito velada ali dentro. Elas são tratadas, no geral, no geral, existem pessoas boas em qualquer lugar, mas, no geral, elas são tratadas como bicho mesmo. (Maitê).

A professora disse sempre ter buscado uma docência questionadora das mazelas sociais, mas que na última unidade penal em que lecionou suas posturas profissionais resultaram em conflitos com a equipe de agentes penitenciárias(os), até o limite de perder o seu emprego. Ela relatou ter materiais de trabalho e atividades realizadas pelas estudantes fiscalizadas, ter sido questionada em relação aos assuntos que discutia em sala de aula e orientada a não desenvolver

discussões que “fugissem” do conteúdo tradicional de sua disciplina. Percebia que uma educação crítica e problematizadora não era bem-vinda, na sua interpretação, por promover, entre as encarceradas, a tomada de consciência sobre as injustiças e violações de direitos a que eram submetidas:

Era um controle total, de elas olharem o teu material, olharem o caderno das alunas pra ver o que tu tá trabalhando. Então tu não pode trabalhar nada que possa fazer que elas acordem muito pra vida. Pra elas perceberem que o que é feito com elas ali dentro é desumano, ou esteja transgredindo alguma situação. Então a gente não pode entrar nesse mérito de ensinar elas, ou fazer com que elas acordem pra uma realidade que é não só inadequada como totalmente fora da lei e dos direitos humanos. (Maitê).

As convicções ético-políticas sobre o seu papel como professora tensionavam com as condições de exercício da docência e a realidade concreta das estudantes. Em parte porque seu trabalho era supervisionado pela equipe de segurança, em parte porque compreendia que as possibilidades das mulheres resistirem à opressão da prisão através do enfrentamento eram muito limitadas e que a revolta poderia ser ruim para elas mesmas.

A próxima fala expressa essa tensão entre desenvolver uma educação problematizadora, mas sem ser radical na crítica, sabendo dos limites que as mulheres teriam para transformar a realidade enquanto ainda estivessem encarceradas:

A gente tem que amenizar. Eu não digo tapar o sol com a peneira. É quase isso. Mas é fazer com elas não se revoltam com aquilo, porque a revolta em si ela não vai trazer uma solução pro problema. E ali dentro, quanto mais elas passarem despercebidas pelas agentes penitenciárias, elas vão ter uma qualidade de vida ali dentro mais facilitada. Então a pessoa mais quieta – a mais come quieta, a mais, assim, não me viu, tá tudo certo – é aquela que, de repente, se ela precisar de um remédio elas vão deixar ela ir no médico. Se ela for uma pessoa mais crítica ela vai ter essa parte básica cortada. Essas necessidades básicas vão ser cortadas pra que ela aprenda que ela não pode discutir, ela não pode criticar, ela não pode correr atrás do direito. (Maitê)

Maitê trabalhou por aproximadamente dois anos nessa última unidade penal. Um dia, ao chegar para trabalhar, não foi autorizada a entrar na unidade. Descobriu desse modo que havia perdido seu posto de trabalho. Ela disse que nunca soube porque razão isso aconteceu e que não recebeu uma justificativa formal para sua demissão. Em sua interpretação, seu problema foi ter sido demasiado combativa:

Eu fiz da maneira errada. Eu tinha que ter comido quieto, comido pelas beiradas, mas não. Eu fiquei muito revoltada com como a coisa acontecia. E eu acho que eu não soube. Eu dizia “você não pode se rebelar, não pode fazer rebelião, mas não é dessa maneira”. Eu ensinava eles “você tem que escrever bem, quando escreve uma carta pro diretor pedindo alguma coisa você tem que ter propriedade naquilo que você está falando”. Entendeu? Então eu ensinava eles a argumentar, tipo retórica mesmo, eu ensinava, qualquer coisa. Por isso que eu gostava muito de fazer debates. Porque não é que eles estavam errados. Eles estavam certos naquilo que eles te questionavam. Quando uma comida vem podre por exemplo, vem mofada, vem... não tem necessidade disso. Aquilo ali sai caro, as pessoas pagam. E o próprio preso que faz a comida faz isso acontecer, entendeu? É aquilo “o sonho do oprimido é ser opressor”. Então eu tentava colocar isso na cabeça deles, que eles tinham que se unir. Só que isso foi uma coisa errada. Então isso tava muito no meu material. (Maitê).

No caso de Maitê, a ameaça que oferecia à instituição era uma posição crítica às condições de vida de suas estudantes. Histórias como as contadas por ela e por outras professoras, nos dão uma ideia do “clima” no ambiente de trabalho – a sensação permanente de estarem submetidos à vigilância de colegas de trabalho que, por zelarem pela “segurança”, ocupavam uma posição de poder privilegiada.

As atitudes das(os) agentes penitenciárias(os) que representavam limites ao trabalho docente (pelas restrições diretas ao desenvolvimento das atividades educativas ou pelo estado de tensão que caracterizavam as relações interpessoais entre os dois grupos de profissionais) foram interpretadas pelas professoras e pelo professor que entrevistamos, em parte, como exigências para a manutenção da segurança (muito embora nem sempre compreendessem a relação entre uma e outra coisa) — mas também como resultado das perspectivas negativas em relação às pessoas encarceradas e ao seu direito à educação. Por exemplo:

Eu entendo que eles são criminosos. Às vezes também a gente vê o outro lado. Eu acho que aquela pessoa que tá ali na aula comigo ela é aquela pessoa que tá em casa com a família, do jeito que ele é na sala de aula comigo é como ele é em casa, como ele é quando tá na cela com os demais, mas eu sei que ele não é assim com o agente. O respeito que ele tem comigo ele não tem pelo agente. A consideração que ele tem comigo ele não tem pelo o agente. Eu entendo que a relação do agente não é a mesma que a minha. (Alice).

Na interpretação de Alice, as atitudes das agentes se associavam à centralidade de sua atenção a aspectos negativos das(os) encarceradas(os): o fato de terem cometido crimes e a animosidade característica das suas interações com elas(es). De outra parte, a professora se relacionava com estudantes desde uma perspectiva muito distinta. Pesquisas sobre o significado da educação para pessoas

presas indicam, não raro, que a escola é uma espécie de refúgio, que as relações que se desenvolvem na escola são valorosas justamente por se destacarem da totalidade da prisão (ONOFRE, 2006; VIEIRA, 1013).

Embora a exigência da “segurança” fosse compreendida pelo grupo de docentes como justificativa para as atitudes das(os) agentes, as professoras e o professor também reconheciam que muitas das atitudes daquelas(es) profissionais não poderiam ser interpretadas apenas como medidas para manutenção do controle e da segurança dentro da unidade penal. Parte das professoras explicitou a compreensão de que as perspectivas das(os) agentes, os seus níveis de percepção da realidade e os estereótipos a partir dos quais interpretavam as pessoas presas, colaboravam para os conflitos que experimentavam na prisão e para os obstáculos às práticas educativas que orientavam.

As próximas falas indicam a percepção de rechaço ao exercício do direito à educação dentro da prisão e a qualquer coisa que pudesse assemelhar-se com benevolência:

[...] os agentes amedrontam os professores por não querer que eles vão dar aula, porque eles são contra. Então tudo que eles podem fazer pra negar esse acesso eles fazem. (Maitê).

Nossa sala não tem janela, não tem entrada de ar, não tem nada. E aí foi instalado um ar-condicionado pra que houvesse uma ventilação, né? E aí um agente passou, assim, ele estava caminhando, foi ali ver como estava a situação nas aulas e quando ele chegou na porta da sala e viu aquele ar ligado: “Desliga esse ar! Porque nem o meu filho na escola não tem isso!” E aí nós tivemos que desligar por conta dele. A escola não é bem-vista pelos agentes lá dentro. Eles entendem como benefício. “Ah, eles só vêm pela remição. Se tirar remição da aula ninguém quer estudar”. Essa é a visão que eles têm. (Alice).

As análises de Goffman (1974) sobre instituições totais são pertinentes para interpretarmos as atitudes reconhecidas pelas docentes nas(os) agentes penitenciárias(os) e as tensões que normalmente caracterizam as relações entre esses dois grupos de profissionais. Uma instituição total é fechada, indivíduos ou instituições externas encontram restrições ou proibições para acessá-la, as pessoas internadas não podem circular livremente para dentro ou fora de seus limites e grande parte das suas necessidades básicas são burocraticamente administradas. Segundo o autor, disso decorrem algumas consequências: uma divisão muito bem demarcada em dois grupos, o das(os) internadas(os) e o da equipe dirigente e a

tendência de que cada um desses grupos conceba o outro por estereótipos hostis. Essa dissonância entre os grupos é fundamental para a manutenção do controle sobre as(os) internadas(os). A equipe dirigente, que em nosso caso é a equipe de agentes penitenciárias(os), tem como objeto de seu trabalho as pessoas internadas, ou seja, as presas ou os presos. Esse trabalho consiste em administrar seres humanos contra a força de suas resistências. Quanto menos humanizados parecerem, menos riscos há de se tornarem objeto de afeição, mais viável será administrá-los e controlá-los. Assim, as dificuldades apontadas pelas professoras e pelo professor no relacionamento com a equipe de agentes constituem um fenômeno inerente às instituições totais, repetindo-se em prisões; conventos; hospitais psiquiátricos; quartéis militares; campos de concentração ou de prisioneiros de guerra; escolas de internato; mosteiros; conventos; entre outras.

Para cada tipo de instituição total há determinados objetivos oficiais e determinados tipos de seres humanos internados. A equipe dirigente é quem transmite esses objetivos através de suas atitudes, ações e discursos – de tal modo que a instituição é reconhecida como algo que pertence à equipe dirigente. Desde o momento da admissão, a pessoa internada é automaticamente identificada pela equipe com o tipo de pessoa que a instituição deve tratar – algo fundamental para o controle social que precisa exercer. No caso das prisões, os objetivos declarados estão ligados à transformação e ressocialização de pessoas que são identificadas como criminosas e, por isso, perigosas. Precisam controlar as presas e os presos e defender os objetivos declarados da instituição, para todas as suas ações valem-se dessa identificação automática das pessoas custodiadas. Daí a centralidade da “segurança” em todas as decisões e ações das(os) agentes penitenciárias(os). É o cerne da racionalidade a partir da qual a instituição se apresenta. O fantasma da “segurança” é a justificativa à prisão – o nosso senso comum punitivo tem no encarceramento uma solução para a insegurança que sentimos diante da violência urbana (WACQUANT, 2012).

Por isso, quando falamos sobre agentes penitenciárias(os) não falamos em indivíduos isoladamente, mas em trabalhadoras(es) que representam uma instituição, inclusive em sua hostilidade. O conflito que se estabelece não é fundamentalmente entre agentes e docentes, mas entre instituições: prisão e escola.

Goffman (1974) também analisou as consequências da internação em uma instituição total para as pessoas internadas, para quem tudo está sujeito ao controle

pela equipe dirigente: horários de acordar, comer, dormir, tomar sol; o que comer e a quantidade; aparência pessoal; vestimentas; cabelos; objetos pessoais; modos de se comportar; posturas corporais; o que pode ou não ser dito, como e quando. Vive-se sob permanente ameaça à integridade física e as regras sociais conhecidas no mundo exterior deixam de funcionar. Tudo isso colabora em um processo de “mortificação do eu”. A pessoa internada perde, de acordo com o autor, o seu equipamento de identidade.

Esses fenômenos, inerentes às instituições totais, encontram-se com processos anteriores de desumanização e a cultura do silêncio que Freire (1981; 2013) denunciava. Trata-se do silenciamento das mulheres e dos homens das classes oprimidas, que desde a mais tenra idade são introjetados pelas visões de mundo das classes dominantes (na família, na escola, nos meios de comunicação de massa, no trabalho e em tantas outras instituições sociais). Aprendem a ver a sua própria condição sob as interpretações elaboradas pelas classes dominantes. São impedidas(os) de elaborar leituras autênticas da realidade, de entenderem-se capazes de transformá-la e protagonistas da história.

Nas falas das professoras e do professor, percebemos a radicalização da cultura do silêncio sob o argumento de que é necessário garantir a “segurança” — mesmo quando os nexos entre determinadas atitudes e riscos à segurança não eram nítidos. A maior parte do grupo de docentes indicava a natureza das relações com as(os) agentes penitenciárias(os) como o principal obstáculo ao seu trabalho nas prisões. Reconhecemos que o olhar da equipe de agentes modulava as atitudes docentes, algo que associamos a reflexos, nas(os) profissionais da educação, dos estigmas que marcam as mulheres e os homens presos, um fenômeno semelhante ao descrito por Goffman (1988) em seu estudo sobre estigma. Mesmo quando as restrições não eram explícitas, as professoras e o professor evitavam desenvolver atividades ou abordar assuntos que escapassem do que já sabiam ser permitido. A cultura do silêncio (FREIRE, 1981; 2013) que vitima as classes oprimidas também silencia, na prisão, as(os) docentes — buscando negar-lhes o protagonismo nos processos educativos.

O poder da prisão sobre a escola alcançava muito além dos recursos materiais utilizados, mas o direito de discentes e docentes dizerem a sua palavra, de decidirem as dimensões da realidade que merecem se tornar objetos de conhecimento e de construírem as suas leituras da realidade. Sob o fantasma da

“segurança”, compreendiam que precisavam ater-se aos “conteúdos das disciplinas” — uma manifestação da concepção bancária de educação, em que os conteúdos são alheios da concretude existencial das(os) estudantes, objetos distantes a serem introjetados em suas mentes (FREIRE, 2013).

As falas das professoras e do professor, em parte, revelaram aderência à realidade opressora, à cultura do silêncio, aos discursos e restrições que representam a prisão e que são materializados nas atitudes das(os) agentes penitenciárias(os). Em muitos momentos, manifestaram compreender e respeitar as restrições como exigências para a manutenção da segurança. Em outros, indicaram que a opção pelo não enfrentamento era uma estratégia de sobrevivência, de garantir a possibilidade de continuarem a lecionar com pessoas encarceradas, desenvolvendo um trabalho que, apesar dos imensos obstáculos, causava-lhes satisfação e que entendiam ser importante para as(os) estudantes. As falas também revelaram a compreensão de que os conflitos estavam associados aos estereótipos a partir dos quais as(os) agentes observavam as pessoas presas — algo que indicamos ser um fenômeno inerente às instituições totais, resultado da necessidade de controle da equipe dirigente sobre as(os) internadas(os) (GOFFMAN, 1974).

5.2. A RESSOCIALIZAÇÃO COMO “HORIZONTE IMPOSSÍVEL” DO TRABALHO DOCENTE

A problematização dos sentidos da educação, do “porquê” e “para quê” educamos, deveria ser uma componente fundamental de qualquer prática educativa. Em nossa pesquisa, tais questões revelaram-se particularmente delicadas. A maioria das professoras explicitou sentir o peso de uma responsabilidade que lhes parecia impossível: colaborar para o que chamavam de “ressocialização” das pessoas encarceradas. Percebiam como obstáculos as precárias condições para o desenvolvimento do seu trabalho, as condições de existência das estudantes e também as suas possibilidades de participação na realidade que encontram quando deixam a prisão. As professoras recebiam essa expectativa ora com descrédito, ora com frustração.

A interpretação de que a educação nas prisões deveria constituir uma espécie de “preparo” para o retorno à sociedade além dos seus muros (uma significação razoavelmente abrangente do vocábulo “ressocialização”) apresenta-se

desde os documentos educacionais normativos elaborados internacionalmente no âmbito da UNESCO, alcançando as normativas nacionais e também parte significativa da literatura acadêmica no campo da Educação em nosso país (CABRAL, 2019). Na terceira parte deste texto⁸⁸, discorreremos sobre a presença, em tal literatura, de apelos por transformações que abarquem todo o contexto prisional; pela construção de projetos político-pedagógicos para a instituição de maneira que todos os profissionais que nela atuam se alinhassem em objetivos comuns; pela melhoria das condições de trabalho docente; por respeito ao protagonismo das(os) docentes nessas transformações. As discussões não ignoram os imensos desafios para que tudo isso se concretize, pelo contrário, são repletas de críticas à negação do direito à educação às pessoas presas e ao cenário de violações em que se encontram esses espaços. Mas é importante destacarmos que representam ainda uma minoria as(os) pesquisadoras(es) que se contrapõem explicitamente à ideia da educação como instrumento para as finalidades oficiais dessa instituição, isto é, para a transformação e/ou preparação dos indivíduos para a vida depois da prisão — expressas normalmente sob os vocábulos ressocialização, reinserção social, reeducação, entre outros. Mesmo quando se reconhece a impossibilidade de que a prisão opere transformações positivas nas vidas encarceradas, tais ideais permanecem como fundamentos para a educação ali desenvolvida e, como consequência, para a docência.

As professoras e o professor reconheciam essas expectativas colocadas sobre seu trabalho. Quando teciam considerações sobre a educação de pessoas encarceradas e os seus papéis como docentes em Ciências da Natureza, reiteradamente mencionavam a “ressocialização” e, junto dela, o sentimento de estarem diante de uma tarefa impossível: seja pelas condições institucionais para o desenvolvimento de seu trabalho; seja pelas condições existenciais desumanizantes das(os) estudantes dentro e fora da prisão. Ao mesmo tempo em que parte do grupo explicitava o desejo de que seu trabalho contribuísse para novos rumos nas vidas das(os) estudantes, de que por meio da educação pudessem encontrar caminhos para uma vida menos sofrida, também indicava compreender que havia limitadíssimas possibilidades de desempenhar esse trabalho. A experiência de “sucesso” (em relação às expectativas colocadas) se dava apenas em eventos muito

88 Conferir na seção 3.3.2 a nossa discussão sobre o acesso das pessoas presas à educação e as significações atribuídas a esse direito.

pontuais. Por exemplo, quando Alice soube que dois de seus antigos estudantes deram continuidade aos estudos:

O meu papel é tentar mostrar pra eles que eles não têm só aquela opção. Eles têm outro caminho. Claro que não tão fácil, não tão lucrativo, mas melhor, né? Melhor não sei né? Não sei se eles não gostam dessa vida, porque vão e voltam. Mas eu tenho experiência de dois alunos que era a primeira vez que foram presos, então sofreram tanto. Foi tão horrível pra eles. Aí estudaram e quando saíram da penitenciária foram se matricular no CEJA [Centro de Educação de Jovens e Adultos] na rua. Deram continuidade com os estudos. (Alice).

A fala de Alice explicita a sua adesão ao discurso ressocializador e a interpretação de que ser “ressocializada(o)” é se distanciar de atividades criminosas, bem como as poucas perspectivas de sucesso nessa tarefa — experimentado apenas nas raras ocasiões em que teve notícias sobre a vida de um ou outro estudante além da prisão.

A maioria das mulheres com quem as professoras e o professor trabalhavam foi encarcerada sob a acusação de tráfico de drogas. Elas desconheciam as razões subjacentes à criminalização do comércio desses produtos, mesmo assim entendiam que uma de suas tarefas seria trabalhar para que suas estudantes, mulheres e homens, não retomassem às atividades ilegais. As professoras e o professor não questionavam os processos de criminalização dessas atividades. Não questionavam a contradição entre a punição de determinadas violações e o silêncio frente a outras: o fato de que muitas das estudantes “criminosas” foram vitimadas, ao longo de suas vidas, pelo Estado e sua negligência na democratização dos direitos sociais; o fato de que o grupo de docentes atuava em um contexto (a prisão) repleto de violações e, portanto, às margens das leis. Violações que, inclusive, comprometiam as suas possibilidades de exercer a profissão docente.

Compreender que uma de suas responsabilidades como docentes era a de colaborar para a “ressocialização” não significava resignação, tampouco que trabalhavam incondicionalmente nesse sentido. Pelo contrário, quando as professoras e o professor eram questionadas(o) sobre os limites que percebiam às práticas educativas na prisão destacavam a inviabilidade da “ressocialização”, aliada aos já discutidos conflitos nas relações com agentes penitenciárias(os) e as restrições impostas em nome da segurança.

Goffman (1974) chamou a atenção para o fato de que, nas instituições totais, os objetivos oficiais muitas vezes precisam ser operacionalizados com o recurso de serviços técnicos realizados por especialistas (citou, como exemplo, psicoterapeutas e psiquiatras em hospitais para doentes mentais). Porém, as condições de trabalho são tais que dificilmente conseguem exercer plenamente a sua profissão e, não raro, acabam por perceberem-se como instrumentos de chancela para indicar que algo está sendo feito no sentido de cumprir com os propósitos oficiais da instituição. Na década de 1960, quando publicou pela primeira vez seu estudo, o autor já reconhecia essa como uma queixa clássica de profissionais especialistas que são contratadas(os) para atuar em instituições totais. E defendeu que, na grande maioria dos casos, o controle sobre as(os) internados é a preocupação fundamental — não as finalidades oficialmente declaradas. Essa é a mesma relação conflituosa com os objetivos oficiais que reconhecemos no grupo de docentes que entrevistamos. Percebem-se instados a trabalhar pela “ressocialização”, ao mesmo tempo em que se veem radicalmente limitados no exercício da docência pelas restrições impostas pela própria instituição. Eis uma contradição que nos desafia no sentido da construção de processos educativos libertadores em prisões.

A percepção dessa contradição aparece de modo contundente nesta fala de Alice:

Porque a prisão da forma que ela é ela não ressocializa ninguém. Ela não foi feita pra isso. E eu acredito que cada vez mais ele vai sair revoltado. Então é muito fácil dizer assim que “Ele conseguiu uma vaga na escola, oportunidade ele teve, ele que não soube aproveitar”. Daí joga a culpa de novo na gente, né? Se ele não mudou, se ele não quis seguir uma profissão, uma carreira, foi porque o professor não deu conta. Mas eu tô ali 3 horas né? O restante quem tá com ele é o agente. Quem falhou? (Alice).

Já exploramos os constrangimentos impostos ao trabalho docente sob imperativo da segurança, desde os temas discutidos nas aulas, passando pelas metodologias de trabalho e recursos materiais. Tudo isso sufocava as possibilidades de exercício da docência, independentemente das concepções pedagógicas das(os) professoras(es).

Mas as análises de Goffman (1974) já denunciavam este fenômeno: que profissionais contratadas(os) para desenvolverem atividades vinculadas aos propósitos oficiais de uma instituição total dificilmente encontram condições para fazê-lo. O que escapava aos propósitos analíticos daquele autor é que no caso da

educação há problemas que ultrapassam (a nosso ver, anteriores) a inviabilização do trabalho docente. O que acontece é a subversão da educação — que é um direito, não um serviço — aos interesses institucionais (que, por sua vez, respondem a interesses mais amplos, das classes dominantes, no contexto da estrutura social opressora). Nosso argumento é o de que, sendo direito, não deve estar vinculado a finalidades que sejam alheias aos interesses das(os) estudantes. Uma educação comprometida com a humanização e libertação das mulheres e dos homens encarceradas(os), no limite, seria incompatível com a função declarada de “ressocializar” — se isso for compreendido como um processo que vai lhes distanciar do “mundo do crime”.

As professoras, embora manifestassem desejar que seu trabalho se desenvolvesse na direção da “ressocialização”, não aceitavam as expectativas colocadas sobre si. Como exemplificado pela fala anterior de Alice, reconheciam que a própria instituição — que deveria ser a responsável principal pela promoção do que chamam de “ressocialização” — está estruturada de modo a torná-la uma tarefa impossível. Mas isso tudo não evitava o sentimento de frustração. Falas como a sua indicaram o movimento problematizador da realidade enquanto profissional docente em uma prisão, ao indicar que não foi feita para alcançar os propósitos que lhes foram oficialmente atribuídos. Mas, ainda que reconhecessem o fracasso da instituição, as professoras não deixavam de ter como horizonte do seu trabalho a ideia de “ressocialização”. E, se Alice entendia que a prisão “não foi feita pra isso”, resta saber: foi feita para quê? Isso ainda não aparecia nas suas falas e escapou-nos problematizá-lo durante nossa entrevista.

Esta fala de Maitê expressa o modo como percebia a impossibilidade da ressocialização:

É uma experiência muito triste trabalhar com pessoas privadas de liberdade porque a gente vê em alguns presídios pelo mundo afora realmente a questão da ressocialização e de fazer um trabalho ali dentro pra pessoa sair preparada pra voltar pra sociedade. Porque ela vai ficar ali por um tempo e depois ela vai voltar e vai conviver. Mas a gente vê que dentro da nossa sociedade há uma educação de que bandido bom é bandido preso e é bandido morto. E não se leva em consideração que ele vai vir pra rua novamente. (Maitê).

Satisfação e frustração são duas constantes encontradas pelas pesquisas acadêmicas nos discursos de docentes que atuam nas prisões. As relações com

estudantes são geralmente caracterizadas de maneira positiva: professoras(es) sentem-se valorizadas(os), respeitadas(os), (p. ex., DIORIO, 2017; DUARTE, 2017; NAKAYAMA, 2011; SILVA, 2017). É comum que façam comparações com as suas experiências profissionais em outros contextos, referindo-se a uma maior disposição aos estudos por parte das(os) encarceradas(os). Isso também apareceu em nossas entrevistas. Por exemplo:

Nossa, todo mundo tá ali focado, prestando atenção. Toda informação pra eles, eu acho que é bem válida porque tem uns que... tem uns alunos que faz muito tempo que tão naquele regime fechado e não sabem o que tá acontecendo. Ou até sabem, tem uns que tem acesso a televisão, mas mesmo assim, tu traz uma informação que, sei lá, lá fora, ou pras crianças e adolescentes, eles pegam o celular e veem, né? O que tu acabou de falar e vê já aqui: “ó professora, olha, o que tu tá falando não é bem assim”. E lá na penitenciária não, eles já tem a curiosidade: “ah professora, fala mais, como é que é?” E tanto que eles perguntam bastante coisa pra, às vezes, a gente pesquisar pra eles e na próxima aula trazer. De... de curio... curiosidade mesmo que eles têm assim, pode ser sobre a matéria ou... (Emelly).

Em outro momento, Maitê falou sobre os seus esforços para que a aula fosse para as estudantes “um instante de felicidade”. Em certa medida, está nisto o sentimento de satisfação profissional: perceber que naquela realidade devastadora o encontro respeitoso com as encarceradas já significava muita coisa, mesmo que as condições de trabalho fossem tão limitantes. Mas o sentimento de satisfação, apoiado na qualidade das relações com as estudantes e na percepção da sua motivação para os estudos, era contrastado a todo tempo com a percepção de que o trabalho que conseguiam desenvolver não era o bastante para evitar que suas estudantes retornassem à prisão e ao sofrimento que ela significava. Havia solidariedade com o sofrimento das(os) estudantes por estarem presas(os) e sua preocupação com a “ressocialização” era, em parte, uma busca por resposta a essas dores. Não podemos afirmar que estava estritamente vinculada à compreensão de que é necessário “reformatar” as pessoas criminosas para que deixem de sê-lo, embora isso também tenha aparecido entre as falas:

Eu tenho alunos que contam assim de assalto, latrocínio, com a maior normalidade, como se ele tivesse indo assim ali no mercado. E foi normal pra ele. Conta rindo que foi assaltar e quebraram as duas pernas da vítima, rindo, assim, sabe? Tu fica assim, meu deus. Às vezes isso faz a gente pensar também um pouco, né? Poxa, será que ele vai sair daqui e vai mudar? Será que meu trabalho é em vão? Se eu conseguir resgatar um pra mim já é o suficiente, né? Bom seria se todos, através da aula, encontrassem um caminho e seguissem, né? (Alice).

O fato de se referir a um exemplo do contexto masculino, não altera a premissa de que o trabalho da professora estava direcionado ao afastamento da criminalidade, sendo que a impossibilidade de cumprir com tal demanda refletia na percepção de insucesso profissional — o mesmo valia para o seu trabalho com mulheres. Em uma pesquisa com docentes que atuavam em prisões sobre identidade profissional, Duarte (2017) indicou que a imagem que essas(es) profissionais haviam elaborado para seu trabalho aproximava-se das figuras de “missionárias(os)” e “conselheiras(os)” — a de quem estava ali para cumprir com a missão de ajudar seres humanos em sofrimento. Isso porque, ao destacarem aqueles aspectos que lhes causavam satisfação profissional, mencionavam o acolhimento às(os) estudantes, às suas tristezas e angústias, e os conselhos que ofereciam — consideravam que isso se vinculava ao sentimento de respeito e valorização que experimentavam. Duarte (2017) interpretou que o caráter “missionário” atribuído à docência em prisões era um fator de satisfação profissional para o grupo de docentes que entrevistou em sua pesquisa. Mas a nossa leitura das falas de nossas entrevistadas é distinta: a de que quando se aproximavam de uma perspectiva missionária da docência encontravam uma fonte de insatisfação profissional — na medida em que não reconheciam no seu trabalho transformações que pudessem representar uma vida melhor para as(os) estudantes.

A fonte de frustração estava justamente na premissa de que é atribuição docente a promoção de transformações individuais para que as(os) estudantes se encontrassem em melhores condições de participar da sociedade extramuros e para que, com isso, não reincidissem na criminalidade. É verdade que podia haver momentos pontuais de grande satisfação, por exemplo, quando Alice soube que dois homens que foram seus estudantes haviam dado continuidade nos estudos e que eles mesmo atribuíam isso, ao menos em parte, ao fato de terem estudado durante a prisão. Mas a última fala que citamos denuncia a tensão entre satisfação e frustração que deriva desta premissa quando Alice diz que “resgatar um pra mim já é o suficiente, né? Bom seria se todos, através da aula, encontrassem um caminho e seguissem, né?”. Isso desloca o trabalho docente para uma posição messiânica. A alegria, legítima, de “sucessos” extraordinários como esse caminha em tensão com o fracasso cotidiano da percepção que seu trabalho não dá conta de “resgatar” a grande maioria das(os) estudantes.

Passemos à análise de como parte das professoras perseguiram tais objetivos. Isso se dava, sobretudo, por meio de conselhos. A maioria indicou que em suas aulas havia espaço para a fala das estudantes. Falavam sobre suas vidas, dores, sonhos, angústias, decepções, famílias, filhas(os), romances. O aconselhamento constituía a “consciência real efetiva” (GOLDMANN, 1984) sobre as possibilidades de, naquele contexto, contribuírem para transformações nas condições de vida das estudantes.

Junto à premissa da “ressocialização” como fim da educação nas prisões, foi possível reconhecer na maioria das professoras o sentimento de solidariedade, o desejo de que as vidas das(os) estudantes fossem melhores no futuro. Elas solidarizavam-se com o sofrimento que reconheciam nas mulheres e homens com quem lecionavam. Mas ainda não reconheciam, ou não explicitaram isso em suas falas, possibilidades coletivas de intervenção na realidade para a transformação das condições estruturais que produzem sofrimento. A solução praticável percebida⁸⁹ no nível da consciência real efetiva (FREIRE, 2013; GOLDMANN, 1984) seria deixarem o “mundo do crime”, que poderia dar-se a partir dos estudos e da formação profissional se proporcionassem melhores possibilidades de trabalho lícito. Essa seria uma maneira de superarem as consequências dolorosas do cárcere.

Nesse sentido, entre os conselhos mais frequentes estava o de que as(os) encarceradas deveriam dedicar-se aos estudos, pois isso lhes ofereceria oportunidades de trabalho fora do crime. Mas as contradições logo se impunham:

Aí muitas vezes eles dizem: professora, a senhora sabia que o salário de um mês que a senhora ganha quando vem aqui, eu consigo em uma noite? Então assim, a senhora trabalha 30 dias e eu trabalho um, claro que eu não vivo com essa mixaria que a senhora ganha. Aí eu vou na conversa: é, mas você não tem a liberdade que eu tenho, eu vivo com pouco, mas com muita liberdade. Alguns concordam comigo, outros dizem: mas o que me adianta liberdade sem dinheiro? A senhora acha que eu nasci para trabalhar 60h? (Inês).

Ao se colocarem na posição de conselheiras as professoras sujeitavam-se a essas comparações, que relativizavam a moralidade da distinção entre trabalho lícito

89 Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013) articula categorias desenvolvidas por diferentes intelectuais em referência aos níveis de consciência da realidade, entre elas a de “soluções praticáveis percebidas”, do sociólogo francês André Nicolaï. Nas palavras de Freire (2013, p.149): “A ‘consciência possível’ (Goldmann) parece poder identificar-se com o que Nicolaï chama de ‘soluções praticáveis despercebidas’ (nosso ‘inédito viável’), em oposição às ‘soluções praticáveis percebidas’ e às ‘soluções efetivamente realizadas’, que correspondem à ‘consciência real’ (ou efetiva) de Goldmann”.

e ilícito e a ideia de liberdade diante das contingências da realidade concreta. O comércio de drogas criminalizadas, atividade à qual se referiu Inês, oferece possibilidades de rendimentos muito atrativos quando comparados aos oferecidos por outros postos de trabalho vislumbráveis à grande maioria das mulheres e homens pobres. Cumpre notar que os empregos lícitos mais comuns na vida pregressa de encarceradas recebem pouca valorização econômica e social, além de baixas perspectivas de ascensão profissional e mobilidade social (empregadas domésticas, babás, atendentes, secretárias) (CUNHA, 2010). E mesmo os trabalhos mais subalternizados não estão disponíveis para todas. Quando egressas, somam-se os condicionantes anteriores à sua participação no mercado de trabalho lícito, aqueles produzidos pela prisão: os efeitos do estigma de ex-presidiárias e das rupturas causadas pelo cárcere (familiares, profissionais, educacionais, afetivas). Inês e o restante do grupo reconheciam que as transformações individuais são limitadas pelas condições contextuais. Isso as levava ora ao pessimismo sobre as possibilidades de transformação da realidade, ora à supervalorização do empenho individual para a superação dos condicionantes. Algo semelhante a: se o contexto é difícil, é preciso ser ainda mais forte para enfrentá-lo.

As professoras precisavam lidar com o conflito entre os seus conselhos e a realidade que as estudantes encontrariam além do cárcere:

Olha, nas conversas a gente até tenta dar conselhos, mas daí a pergunta delas: professora, se eu sair daqui hoje, a senhora me daria emprego na sua casa? Você me coloca para trabalhar na sua casa como faxineira, como doméstica? Aí, às vezes, eu brinco né? Nossa, vou levar uma de vocês para casa. Mas se você for analisar, realmente, todos nós temos um pouco de preconceito. Ah, eu conheço você aqui, mas a ponto de levar para minha casa, dar um emprego, uma moradia, colocar em convivência com os meus filhos, muita gente pensa assim. Então, o emprego para elas é muito difícil, a gente conversa e é muito difícil mesmo. Quem não tem uma família estruturada, porque se ela tiver uma família, uma Mãe, um pai, um marido que acolham para que por enquanto ela tenha um lar, que ela faça um curso e que ela tente um emprego de qualquer área, mas que ela não seja pressionada a sair de liberdade e na semana seguinte ter que estar trabalhando. (Inês).

A fala explicita muito além da dificuldade de conseguir postos de trabalho. O serviço doméstico é o primeiro que vem à mente quando se pensa nas possibilidades de futuro e até ele se torna ainda mais difícil pelos preconceitos associados a condição de ex-encarcerada. A fala também expressa questões sobre a dimensão familiar. Quando presas, os laços das mulheres com suas famílias e

outros afetos são mais profundamente comprometidos do que acontece com os homens. Com eles pode até mesmo haver o contrário, a aproximação com as suas familiares (sobretudo as mulheres da família, as suas mães, avós, irmãs e companheiras) (ADORNO, 1991). Para as mulheres o cárcere pesa de modo distinto, e ainda mais doloroso, nas relações afetivas. A precária formação educacional e profissional; as rupturas familiares; o estigma de ex-presas — tudo isso aparece na fala de Inês como constituintes dos limites que essas mulheres enfrentam depois da prisão e também foram interpretados como limites para sua atuação como docente (no sentido da “ressocialização”).

Embora não ocupassem um lugar central nas falas sobre os caminhos para uma vida distante da criminalidade e da prisão, as desigualdades sociais também foram consideradas. Reconheciam haver além das grades, uma estrutura social desigual, injusta, opressora e violenta que operou durante toda a vida daquelas mulheres restringindo o seu horizonte de escolhas:

Como que uma pessoa, uma menina que vive em um orfanato e que com 18 anos ela vai pra rua sem dinheiro, sem profissão, sem ter um lar. Como que ela vai ser um cidadão que vai fazer diferença pra sociedade? Onde que ela vai achar um lugar? Ela vai achar um lugar na favela, o traficante vai acolher. Então o nosso tráfico ele acolhe, muito mais do que a sociedade, então é o caminho que eles vão seguir. E é muito difícil você conseguir fazer esse caminho inverso, é como remar contra a maré. E tudo vai fazer com que eles sejam pessoas que pra sociedade não vão ser boas. (Maitê).

Julião (2010; 2016; 2017) é um dos pesquisadores brasileiros que defendem de modo contundente que a “sociedade” se abra para essas pessoas, que distintas instituições sociais colaborem no sentido do que Maitê chamou de “acolhimento”. Entendia seu trabalho como parte de um movimento de transformação das condições de vida das(os) encarceradas(os), sendo uma de suas atribuições como professora problematizar e desvelar a realidade opressora e desigual. Nisso, distanciava-se de outras falas em que, embora reconhecendo a existência de condicionantes, consideravam apenas a transformação individual como solução praticável para melhores condições de vida, para adaptação e participação na sociedade extramuros.

Ao falarem sobre o ato de aconselhar, as professoras explicitaram contradições de uma realidade injusta, na qual a luta por um posto de trabalho “lícito”, além de árdua, não é economicamente razoável. Mas a solução apontada

por estudantes, seguir no tráfico de drogas, tampouco constitui uma vida livre. Ao mesmo tempo em que representa uma fonte poderosa de recursos financeiros, coloca as(os) envolvidas(os) em relações de trabalho e de comércio às margens de qualquer regulamentação. Desprotegidas(os) por um Estado negligente nas garantias de direitos às classes populares e no enfrentamento às desigualdades, também são alvos privilegiados de sua mão repressiva — que as(os) conduz às prisões e que aprofunda as suas vulnerabilidades.

Outro aspecto indicado pelo grupo de docentes como limite para a “ressocialização” (e, conseqüentemente, para o que acreditavam que deveria ser o sentido do seu trabalho) foram os estereótipos e preconceitos sobre as pessoas que passam pelas prisões. A ideia de que “bandido bom é bandido morto”, na interpretação de Maitê, também pautaria os posicionamentos de profissionais responsáveis pela gestão das unidades educativas de EJA, limitando as possibilidades de uma educação que se aproximasse das necessidades das pessoas presas:

A outra diretora [do Centro de Educação de Jovens e Adultos] de lá sempre disse pra nós que não sabia o que que a gente tava fazendo dando aula em penitenciária porque a gente era muito qualificada pra isso. Não sabia o que a gente queria dando aula pra bandido. [...] A própria direção que encaminha os professores é contra a educação carcerária. Mas naquelas épocas de festa se publica aquelas fotinhos lindas de que tá acontecendo um trabalho. Mas não é um trabalho de que realmente vamos fazer a diferença lá dentro. [...] Pra fazer a diferença e fazer com que eles saiam de lá pessoas melhores. Não é esse o objetivo. Infelizmente. (Maitê).

Já trouxemos a análise de Goffman (1974) sobre os estereótipos hostis através dos quais as(os) presas(os) são interpretadas(os) pela equipe dirigente de uma prisão. A fala de Maitê indica a presença de tais perspectivas também entre profissionais responsáveis pela gestão da educação escolar oferecida nas prisões. Cumpre notar que, na análise de Goffman, o antagonismo é uma condição para o controle de internados pela equipe dirigente. Mais uma vez, chamamos a atenção para a necessidade (e urgência) de que a educação se distancie das finalidades e lógicas da prisão. O que inclui a problematização do sentido dessa educação e a aproximação com seus sujeitos e suas necessidades — algo que precisa envolver não apenas docentes, mas todas(os) aquelas(es) que estão envolvidos na construção das políticas educacionais, na gestão educacional, equipes pedagógicas, entre outras(os).

Ainda em relação aos estereótipos, o grupo de docentes falou sobre a sua própria experiência de superação de desconstrução. Por exemplo:

A primeira coisa que tens que vencer é isso aí, o preconceito, né? Tu vai lidar com pessoas e às vezes tu te revolta um pouco, fica pensando: “pô, essas pessoas tão aqui porque causaram dano pra sociedade. Eu tô aqui tentando fazer um bem pra elas e...” Mas às vezes tu fica com um pouco... Tem que quebrar isso aí. Consegue quebrar isso aí com o tempo porque tu começa a ter convívio com elas e, no final, tu já começa até a encarar como pessoas, alunas normais dentro de uma sala de aula. Tirando o ambiente, tirando a roupa laranja, amarela né? [...] Mas daí tu, quebrando esse primeiro momento, tu começa a ver elas como alunas normais, né? (Eduardo).

A superação dos preconceitos não passa, necessariamente, por uma compreensão mais complexa das dinâmicas de encarceramento e da realidade carcerária no país. Por vezes, está na negação da prisão, no esforço de esquecer aquilo que as encarceraram, para tomá-las como “pessoas normais”. Uma aproximação afetuosa aparece na maioria das falas. As professoras tendiam a “relevar” as condutas criminosas em nome de outras dimensões que percebiam das estudantes. Com isso, negavam algo fundamental das suas vidas naquele momento: a condição de encarceradas. Em parte, isso é consequência das restrições impostas pela própria instituição para discussões sobre a realidade e seus conflitos. Mas também pode significar uma espécie de autoproteção, para verem as(os) estudantes como “alunas(os) normais” evitando o risco de que a ciência dos crimes que cometeram interferisse negativamente na realização de seu trabalho.

O distanciamento da realidade existencial das(os) estudantes, no entanto, é contraditório com a perspectiva de que o trabalho docente vincula-se ao afastamento das pessoas presas do “mundo do crime”. Não parece razoável empenhar-se nessa tarefa considerando apenas uma ideia abstrata de “crime”. É preciso não perder de vista que o rótulo “criminosa” funciona como estigma, uma marca que confere uma identidade negativa a quem a possui reduzindo a complexidade de um indivíduo à imagem que criamos a partir dessa marca (GOFFMAN, 1988). A nosso ver, impõe-se como desafio a aceitação de que as pessoas para quem lecionam respondem por atividades criminalizadas (por vezes, atos extremamente violentos), mas também a compreensão de que a humanidade dessas pessoas não é colapsada por essas ações. Mais que isso, é preciso

problematizar os comportamentos criminosos e os processos de criminalização. Significa ir além dos juízos morais e buscar compreender as suas raízes sociais, econômicas, históricas no sentido do desvelamento dos processos que levam ao encarceramento. Movimentos que se articulam ao questionamento do discurso que atribuiu função “ressocializadora” à educação e à prisão. Problematizar os crimes pelos quais respondem as pessoas encarceradas não significa procurar por idiosincrasias que expliquem como cada uma delas envolveu-se em atividades ilegais, mas os processos de criminalização que fazem que com determinadas atividades, territórios, classes e corpos sejam alvos prioritários do sistema penal. Tudo isso constitui a realidade existencial das mulheres encarceradas e não é possível construir uma educação libertadora negligenciando aquilo que desumaniza, como se fosse possível caminhar para uma utopia alheia à superação das condições concretas que desumanizam as mulheres e os homens no presente.

Tudo o que defendemos nas linhas anteriores é importante para a compreensão da realidade das pessoas presas e para os movimentos de libertação. No entanto, a educação nas prisões é desenvolvida em um contexto profundamente desumanizante, repleto de constrangimentos, no qual docentes estão a todo o tempo sob o risco de perderem seus postos de trabalho. Muito do que conquistarmos de consciência dessa realidade ao problematizá-la nos processos formativos de docentes não será permitido problematizar com as estudantes em grande parte das unidades penais. Será necessário construir formas factíveis de construir essa educação forçando os espaços de transformação hoje existentes — na *práxis*; no trabalho e diálogo com estudantes, colegas de docência, gestoras(es), equipes de segurança; nas articulações e lutas pela garantia de direitos e por políticas públicas em educação; no enfrentamento ideológico diário (em todos os espaços em que atuamos, para além da prisão) do punitivismo, da guerra às drogas, da estigmatização das pessoas criminalizadas, do racismo, do patriarcado.

Até aqui enfatizamos os movimentos, ainda que muitas vezes desesperançosos, no sentido da “ressocialização” ou do que também poderíamos chamar de “uma vida melhor”. Todas as professoras, apesar dos imensos limites, demonstravam alguma forma de satisfação profissional, a confiança de que seu trabalho proporcionava aprendizagens significativas para as(os) estudantes. O professor Eduardo, bastante crítico de se associar a ideia de “ressocialização” à docência, se distanciou das outras professoras por não considerar que a educação

escolar fomentar transformações significativas nas vidas das estudantes, questionando que pudesse promover quaisquer aprendizagens relevantes para elas. Argumentou que formação profissional teria um caráter mais pragmático que a educação escolar:

Eu acho que tem resultados bem mais práticos a questão profissional do que a questão educacional. Ah, então onde é que entra isso? Sei lá, cursos técnicos. Ah, mas como é que vai fazer curso técnico no presídio pra alguém que não tem nem o Ensino Fundamental? Daí não é comigo, pensa como é que pode fazer isso. Porque tu não vai imaginar que eu dando aula de Ciências ou de Química, eu vou tirar uma pessoa do mundo do crime. A pessoa vai sair dali e vai ganhar um salário mínimo, enquanto quando era criminoso ganhava dez mil por mês. Então assim, não é tão simples, não é tão simples mesmo. Então assim, a questão profissional, eu acho que deveria ser mais explorada. Como é explorada né? A gente sabe que tem muitos presídios aí que funciona essa questão profissional. (Eduardo).

Na prisão, os postos de trabalho oferecidos não constituem uma formação profissional que colabora para perspectivas econômicas melhores do que as oferecidas por atividades criminalizadas como o tráfico de drogas. O grupo de docentes entendia, e isso apareceu em várias falas, que o crime parece muito vantajoso e que é difícil “convencer” estudantes a buscarem alternativas. Mas isso torna-se um falso obstáculo pedagógico quando reconhecemos as falácias do discurso da “ressocialização”. O pessimismo de Eduardo deriva da noção de que a educação teria como finalidade primordial conduzir para melhores oportunidades econômicas no mundo do trabalho — algo que pareceria inatingível. Diferente de outras colegas, ele não chegou a considerar que devesse perseguir esse objetivo.

A seguir, recorre a um argumento que se aproxima do que apareceu na fala de Inês, que citamos anteriormente, quando ela mencionava os contrapontos colocados por estudantes aos seus conselhos:

A maior parte que tá ali é por questão de dinheiro. É porque aquilo ali, sei lá, rendia 1.000 reais por dia pra [...]. Rendia 2.000, rendia 10.000 por semana — daí é questão financeira, né? Aí como é que eu vou dizer pra uma pessoa dessa “não, vamos tentar resolver”. Daí a pessoa... daí entra aquilo que eu te falei: “ah, mas quando eu sair daqui eu vou ganhar o quê? Trabalhar de...” O que que eles ensinam a fazer no presídio? Ensinam lá... grampo, umas coisa lá que as empresas pagam... costura, essas coisas... (Eduardo).

As professoras e o professor reconheciam condicionantes sociais para as transformações nas vidas das(os) estudantes. Isso se refletia no sentimento de

frustração para parte do grupo. Ou então na posição de Eduardo a respeito da relevância na educação escolar — julgando mais pertinente outro tipo de educação, distinta daquela em que ele mesmo atuava. Assumindo que o sentido da educação na prisão estaria voltado à ressocialização, considerava que formação profissional seria mais adequada por oferecer outras possibilidades de trabalho (ainda assim com menos atrativos financeiros que o tráfico de drogas).

Como possibilidades para uma qualificação da educação escolar, Eduardo vislumbrava transformações no sentido do que compreendia serem necessidades das estudantes. Para o professor, a escola seria mais interessante para quem almeja a educação superior — algo que, para ele, não deveria estar no horizonte das encarceradas:

Por não ser uma coisa assim, que elas objetivem assim, “ah, a gente quer alcançar isso, quer fazer terceiro grau” – não, não é o caso isso aí - então os assuntos até são meio desinteressantes pra elas. [...] Então assim, talvez aí é que entrasse isso que tu tá fazendo. É bem legal porque tu tá dizendo assuntos que são bem pertinentes com o dia a dia delas, né? [refere-se a esta pesquisa de doutorado]. Então vale muito mais tu chegar lá e, pô, falar de um determinado assunto que tem tudo a ver com o dia a dia delas do que tu entrar com a grade curricular de... de Ensino Fundamental, de Ciências ou de Química, que às vezes não tem nada a ver pra elas, não é uma coisa que interessa. Se pro aluno do regular, o assunto dos programas de... já são desinteressantes, imagina pra alguém do presídio? (Eduardo).

A fala explicita a crítica à ideia de “ressocialização” e também o desafio de transformar o programa curricular de maneira que assuma maior relevância nas vidas das estudantes.

Saber da existência de uma estrutura social e institucional que compromete as possibilidades de transformações nas vidas das estudantes e rejeitar a responsabilidade pela “ressocialização”, todavia, não significava para Eduardo o engajamento na transformação das condições de trabalho docente e também da sociedade. Diferente das outras professoras que, apesar dos desafios e limites, manifestaram elementos de satisfação profissional na docência em prisões, Eduardo disse que:

Eu, pra te falar a verdade, quando tu me fala assim, que tem professor que é empolgado pra caramba pra trabalhar em presídio (eu vou falar por mim, tá), eu não sou esse professor empolgado. Eu não sou empolgado, por quê? Porque eu vejo o que tá acontecendo ali, eu vejo que não dá pra ter essa empolgação toda. [...] Prefiro [lecionar] fora por tudo, né? Primeiro

porque quando tu vai dar aula em presídio, tu também te torna um preso, tá? Vamos dizer assim ó, é como se eu chegasse aqui pra ti e dissesse: “ô Beatriz, vamos ter aula agora, tá?”. Abri a porta e vou embora. É chato, tu te sente preso. Então assim, tu tá numa sala de aula, tu encheu o saco, tu sai, tu vai lá e toma uma água, vai lá e toma um café. “Ah não, mas isso aí...” Não, não, é quatro horas. Imagina tu ficar quatro horas com uma pessoa na tua frente? É chato. (Eduardo).

Pouco depois dessa fala, questionamos os resultados de pesquisas acadêmicas que reconhecem, em professoras(os) que lecionam em prisões, percepções de valorização profissional por parte das(os) estudantes e também o caráter missionário da docência para uma parcela dessas(es) professoras(es). Ao que Eduardo respondeu:

Eu não vou te dizer que eu não posso fazer diferença na vida de uma pessoa no meio de 100, mas não vem me dizer que tu vai fazer diferença na vida daquele pessoal que tá lá, que aquele pessoal é calejado. Aquela turma que tá lá é calejada, o pessoal que tá lá já passou o pão que o diabo... já comeu o pão que o diabo amassou. Tem gente lá que já matou, tem gente lá que já fez coisa bem séria. Então não, não. [...] É mais fácil entrar um líder religioso lá e converter alguém pra alguma coisa do que eu como professor chegar lá e trabalhar... Não, não me sinto missionário. (Eduardo).

Concordamos com o professor sobre não ser o papel docente “converter” seja ao que for, tampouco o da educação. Mas a fala expressa mais do que isso: a desesperança em relação às possibilidades de transformação, diante das histórias de vida e das condições de existência extremamente hostis que grande parte das pessoas presas já enfrentou.

Já dissemos que a maior parte do grupo vinculava sua identidade profissional à ideia de “ressocialização”, mesmo quando essa se apresentava como inatingível. Também discutimos a posição do professor que rejeitava essa perspectiva. Restam as falas de Lua, que se diferenciava das demais por ter colocado o sentido do seu trabalho como problema:

Eu fico me perguntando o que que eu tenho, né? Qual que é a minha tarefa ali enquanto ensino de Ciências, assim? E eles... pelo menos os meninos, assim, tinham uma autoestima muito baixa, eles achavam que não tinham capacidade de aprender. E aí eu acho que a principal tarefa ali é alfabetizar cientificamente, assim, dar a base pra eles aprenderem um pouco o que é ciência, como funciona e tal. (Lua).

Essa professora era a que lecionava há menos tempo em uma prisão. Não teceu, em suas falas, considerações à expectativa da “ressocialização”, fossem elas de adesão ou crítica. O seu papel como professora de pessoas presas estava em aberto.

A presença contundente da “ressocialização” nas falas do grupo entrevistado ecoa noções que nos remetem à fundação da prisão como pena por excelência, na transição entre os séculos XVIII e XIX, quando se consolidou como função declarada da pena a “reforma” das(os) criminosas(os). A prisão constitui-se historicamente como instituição voltada à produção de indivíduos com determinadas características construídas como desejáveis — no contexto da sociedade industrial europeia onde emergiu, interessavam a disciplina, para o trabalho nas fábricas, a ordem pública e a manutenção da estrutura social de classes (FOUCAULT, 2014). A função das penas nunca deixou de ser objeto de problematização — de fato, a prisão não tem o mesmo sentido nas doutrinas jurídicas atuais que no contexto de seu nascimento, na Europa de quatro séculos atrás. Entre os discursos presentes nos documentos das reformas penais que estabeleceram a prisão como pena analisadas por Foucault (2014) até as referências atuais à noção de “ressocialização” e outros “res” (reeducação, readaptação, reintegração, reabilitação, reinserção) houve muitas transformações nas funções declaradas e efetivas das penas. De todo modo, mesmo assumindo os limites de nossos conhecimentos criminológicos, reconhecemos que há algo persistente: a noção de que a prisão pode e deve produzir transformações nas pessoas encarceradas, de maneira que quando sejam liberadas não persistam em atividades criminosas.

A educação insere-se nesse contexto como um dos instrumentos para a “ressocialização”. Esta noção está presente nas falas das professoras e do professor, mas também em nossas referências normativas para a educação em prisões (p. ex. BRASIL, 2009; 2010; SANTA CATARINA, 2017) e nas pesquisas acadêmicas sobre o tema. O estudo desenvolvido por Cabral (2019) indicou a “ressocialização” como um dos objetivos da educação nas prisões em grande parte dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação e em artigos publicados em periódicos da área.

Mas tudo isso são discursos oficiais que justificam e atribuem sentidos às instituições. Não são essas as funções efetivas da prisão, sobretudo no contexto do Estado Penal. Agora, mais que antes, o encarceramento constitui uma política de

controle social, de punição e contenção das populações pobres (WACQUANT, 2001; 2003; 2015). As professoras sentiam-se compelidas a trabalhar por um objetivo reconhecidamente inalcançável, constrangidas pelos limites impostos pela própria instituição — que, muito mais do que restringir as possibilidades de trabalho docente, produz condições de existência que tornam as pessoas encarceradas ainda mais vulneráveis à exclusão social. Ao mesmo tempo em que a maioria das professoras sentiam a frustração de poder fazer muito pouco em relação às expectativas que recaíam sobre si, o grupo entendia que a prisão está absurdamente distante de promover ou favorecer transformações positivas para indivíduos e para a sociedade como um todo.

A pobreza, as desigualdades de classe, de gênero, de raça, são, pelo contrário, aprofundadas pelo encarceramento. Ele deteriora as vidas encarceradas, suas famílias, suas comunidades. Apesar disso tudo, pouco se questiona as políticas penais, a seletividade do sistema de justiça penal, os comportamentos tipificados como crime, o endurecimento da repressão e das penas para determinadas ações (sobretudo o comércio de drogas criminalizadas). Não são questões próprias de nossa área de pesquisa e docência, porém discuti-las torna-se fundamental quando a ideia de “ressocialização” figura de modo tão consistente como uma das finalidades do trabalho docente nas prisões. Se quisermos associar a educação aos propósitos oficiais do sistema de justiça penal, será preciso enfrentar essas questões.

5.3. O MAL DAS DROGAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA DE DOCENTES E DE ENCARCERADAS

Em nossas análises das entrevistas com as mulheres encarceradas indicamos a apropriação de imagens estereotipadas sobre as drogas criminalizadas, construídas sob interesses das classes e dos países dominantes, nas interpretações de suas próprias condições existenciais. Argumentamos que tais leituras ideologizadas constituem instrumentos de dominação sobre as classes populares; possibilitam e sustentam as políticas proibicionistas; legitimam as ações violentas sobre territórios e corpos de indivíduos dessas classes, cometidas pelo Estado em nome da guerra às drogas (que também produz uma “guerra pelas drogas” (HARI, 2018) entre organizações de comerciantes ilegais); além de aprofundarem as

vulnerabilidades às quais suas(seus) consumidoras(es) estão sujeitas(os). Para aquelas mulheres, os discursos aos quais recorriam para explicar as suas experiências de dor constituíam os mecanismos de produção dessas mesmas experiências. Sinalizamos, como desafio, a problematização e desconstrução dessas imagens, o enfrentamento ideológico das representações sobre as relações dos seres humanos com drogas psicoativas e seu comércio, recorrendo a conhecimentos elaborados no âmbito das Ciências. Usá-los como instrumentos de problematização da realidade e da consciência com a qual é interpretada, para o reconhecimento das situações-limite como superáveis e para a conquista de novos níveis de consciência da realidade, aliando conhecimentos sistematizados às necessidades das mulheres e das classes populares. Em outras palavras, ressignificar as experiências de dor e construir novos modos de pensar e intervir no mundo.

Porém, em nossas discussões com as professoras e com o professor, reconhecemos aproximações nas compreensões de ambos os grupos, indicando que muitos dos desafios para a educação em Ciências da Natureza nas prisões também se colocam à formação de docentes. Mais uma vez, o vocábulo “droga” foi identificado predominantemente com produtos psicoativos ilícitos e sob significações negativas. Estiveram presentes em suas falas considerações fatalistas sobre os efeitos nocivos nos corpos e em outras dimensões das vidas das(os) consumidoras(es); a suposta destruição provocada pelo crack; o determinismo bioquímico; o mito das drogas “porta de entrada”; a compreensão dos aspectos individuais e contextuais como condicionantes do início do consumo, mas não da qualidade das relações que estabelecemos com determinada droga. Mais que isso: reconhecemos a percepção de que pouco poderiam acrescentar às estudantes, que, por serem consumidoras ou viverem em contextos com grande circulação desses produtos, deveriam conhecer mais sobre as questões que levantamos do que as professoras e o professor.

Não nos causa espanto que o rótulo “droga” represente um alerta em relação a qualquer produto ao qual é associado — mérito do sucesso da difusão da ideologia antidrogas ao longo do último século. De modo semelhante ao que encontramos entre as mulheres com as quais dialogamos na prisão e também ao encontrado por estudos com pessoas dos mais variados contextos (p. ex., ADADE; MONTEIRO, 2014; ARAUJO *et al.*, 2004; BIAGINI, 2017; CARLINI-COTRIM,

ROSEMBERG, 1991; COELHO, 2019; CAVALCANTE *et al.*, 2005; FIORE, 2004; VENTURI, 2017), no grupo de docentes prevaleceram as interpretações negativas. Houve, inclusive, argumentos em defesa da abstinência:

Não tem aquela história: não experimenta, não experimenta porque pode dar zebra?

[...]

Qual foi o lado bom que trouxe pra sociedade? Eu adoro Rock e eu sei que os maiores clássicos do Rock foram feitos... tudo chapado lá. Que bom, pelo menos fizeram uma baita música e eu adoro, mas também não gosto de saber que o ídolo que eu tinha lá morreu de overdose. Podia tá produzindo até hoje, podia tá fazendo música até hoje. [...] Deu uma liga pra ele, pra ele conseguir ter um momento criativo, mas assim, as consequências, não tem consequência boa. E pra esse pessoal que tá na cadeia, a consequência é tá lá, tão preso. (Eduardo).

Aqui temos um exemplo da perspectiva mais radical, contrária a qualquer uso de drogas, frente ao iminente risco de consequências desastrosas. Eduardo não considerava o conjunto de produtos que podem ser classificados como drogas, seja em sua conceituação mais abrangente (substâncias que causam alterações em quaisquer funções biológicas) seja na conceituação limitada às substâncias psicoativas. Falava sobre aquelas que avaliava produzirem o que chamava de “vício”. Embora o professor reconhecesse que nem sempre o consumo culmine em eventos devastadores, a existência de casos em que consumidoras(es) experimentaram situações extremamente ruins justificaria o distanciamento absoluto das drogas. O verbo “poder”, ao qual o professor recorreu no início de sua fala é um recurso discursivo que indica o reconhecimento de que os danos não são inexoráveis. Ele também aparece com frequência em textos didáticos sobre drogas dirigidos a estudantes do ensino fundamental. Mas, de modo semelhante ao fragmento, não atua como um elemento moderador da análise. Em uma análise que desenvolvemos de tais textos, reconhecemos que as discussões geralmente se limitam à indicação da existência de riscos extremos, sem que se diferencie as especificidades dos diferentes tipos de drogas, sua composição química, os contextos de uso e as particularidades individuais das(os) consumidoras(es) em suas dimensões psíquica, fisiológica, genética e sociocultural (BIAGINI, 2018).

Ao longo das entrevistas, mesmo em momentos em que se considerou a possibilidade de usos sem danos, os riscos foram ressaltados. Esta fala de Maitê é um exemplo disso:

É que, assim, é de modo recreativo? É? Mas ela vai te causar uma sensação que faz com que tu tenha vontade de usar ela de novo, não importa qual seja ela. Então ela não é recreativa. Ela não é recreativa. Tu pode até usar ela num primeiro momento numa curiosidade, mas a sensação que ela vai te trazer, o bem-estar que ela vai te trazer e as... Como é que eu vou te dizer? Dentro de ti ela vai te fazer algumas reações que de repente a falta de alimento não faça, que vai fazer com que tu queira utilizar ela mais vezes. Então independente de qual seja. Porque se a gente tem um corpo, que a gente utiliza desse corpo como um carro que tu tem que colocar combustível, tem que colocar água, tem que fazer uma troca de óleo pra ele se manter saudável pra minha jornada nesse lugar onde a gente tá. Então eu precisaria me alimentar de algumas coisas, algumas vitaminas, alguns sais minerais, proteínas, entendeu? São coisas específicas, em quantidades específicas que é pra manter esse meu corpo funcionando. Então tudo que eu fujo daquilo ali não é recreação, é alguma falta que eu tenho. Pode ser por falta de alguma vitamina, por falta de alguns sais, alguma coisa. Mas é por alguma falta que eu tenho, de alguma maneira é alguma falta. (Maitê).

Maitê reiterou a perspectiva negativa sobre qualquer uso de droga e foi além, expressando a compreensão de que o melhor seria se ingeríssemos apenas substâncias necessárias e adequadas ao funcionamento de nosso organismo. A professora rejeitava os estados alterados de consciência com recurso a psicoativos. No entanto, tal perspectiva não implicava em uma atitude proibicionista e em leituras reducionistas das relações das mulheres e os homens com as drogas. Pelo contrário, indicou em outros momentos, a relação respeitosa que construía com as(os) estudantes e a compreensão de que as suas visões de mundo foram elaboradas dentro dos limites da sua realidade existencial, distinta daquelas com as quais se defrontavam suas(seus) estudantes:

A minha alimentação eu tento ser mais natural possível. Mas é tão. Quando tu não vive aquele problema, é tão fácil eu chegar pra ela e dizer “não usem drogas”. Eu jamais teria coragem de chegar pra um aluno e dizer “não faça isso”. Porque é tão fácil a gente julgar de fora o que eles fazem de errado, de inadequado pra sociedade. (Maitê).

A fala indica a separação entre docência e prescrição de comportamentos. Mais adiante, quando discutirmos os modos como as drogas apareciam na sala de aula, analisaremos as implicações dessa posição nas práticas educativas que Maitê orientava. Por ora, sinalizamos que o fato de uma docente rejeitar (para si) o uso de determinado produto não significa, necessariamente, que a abordagem pedagógica de tal produto terá um caráter proibicionista.

Maitê indicou, na fala anterior, algo que destacamos das entrevistas com o grupo de encarceradas: a compreensão de que todas as drogas oferecem algum

tipo de risco, mesmo aquelas menos associadas a efeitos devastadores pelo senso comum. O restante do grupo de docentes, em sua maioria, alinhava-se a tal perspectiva. As falas seguintes permitem que aprofundemos a análise dessa questão:

Mas de uma maconha, ela pode recorrer a outras drogas e aí ela vai querer usar mais e mais. [...] E aí vai querer emprestar dinheiro. E às vezes tem pessoas que conseguem trabalhar e utilizar a sua maconha e tudo certo, mas e aquelas que não conseguem, como é que vai adquirir? Vai ter que começar a roubar, traficar e aí vai se perder. (Malu).

Eu sei que, por exemplo, alguns tipos de drogas já... mesmo se for em pouca quantidade, pode ter um estrago bem maior. E daí às vezes também, uma pessoa pode começar com uma droga mais tranquila (que é a maconha) e pode evoluir pra uma droga mais pesada, que é... Não é que sempre acontece, mas acontece muitas vezes, né? Então eu não concordo com ela. (Emelly).

As professoras explicitam a interpretação generalizante de que todas as drogas são necessariamente perigosas. Seja porque as relações com qualquer uma delas podem se tornar compulsivas ou porque uma considerada “leve” pode favorecer o início do consumo de outra, em uma escalada até aquelas drogas assumidas como “pesadas” e destrutivas — o “mito da porta de entrada”⁹⁰. E, mais uma vez, o crack foi vinculado a inexorável destruição, a mais “pesada” de todas as drogas, sendo as interpretações sobre seus efeitos e danos muito semelhantes às explicitadas pelas mulheres.

Estas falas de Eduardo demonstram o poder arrebatador atribuído ao crack:

Tu trabalha a Biologia, tu sabe disso, né? Tem drogas que elas são mais... são poderosas, né? Vamos dizer assim, evita ter contato com ela, porque se tu tens contato com ela, as chances de tu conseguir te libertar dela são mais complicadas, né? Tem drogas que a pessoa consegue dosar, tem drogas que a pessoa consegue manejar um pouco mais – o crack é um daqueles casos que a pessoa que começa a se envolver com crack, ela começa a criar uma dependência que foge do controle dela. E é uma droga mais barata, né? É uma droga bem mais barata, né? Vamos dizer assim, a... durante muito tempo, a cocaína era uma droga de pessoas que podiam pagar a cocaína, né? E o crack é uma droga baratinha, qualquer... É só ver essas cracolândia, que tem uns pobre coitado lá que não tem dinheiro pra nada, mas tem dinheiro pra comprar crack. Então a pessoa que entra numa droga como o crack... É uma droga que é mais poderosa, pega mais e pra tu conseguir sair é mais difícil. Por isso fundo do poço. Eu digo “fundo do poço” por isso, eu já vi muita pessoa, muito maconheiro parar de fumar maconha, já vi muito cheirador parando de cheirar. Craqueiro pra sair é difícil.

90 Sobre o mito da “porta de entrada” e sua relação com o determinismo químico e biológico, ver discussão que desenvolvemos na seção 4.2 desta tese.

[...]

De umas décadas pra cá não se veio com esse discurso? Alcoolismo é doença. Se alcoolismo é doença, é o quê? Fumar crack é lazer? Não, é doença. Ah, e porque que faz isso? Faz isso por aquilo que a gente tava falando. Desperta no teu organismo sensação de prazer, nem que seja prazer por 10 segundos, mas tu vai querer esses 10 segundos de novo. E o problema é que a cada 10 segundos desses, tu vai detonando o teu corpo, tu vai acabando com teu corpo até o ponto que tu perde a vontade até de... a noção de viver, entende? (Eduardo).

São leituras de senso comum sobre essa droga e seus efeitos, inclusive sugerindo a validação científica do campo da Biologia para os males indicados: a distinção entre drogas leves e pesadas; o poder arrebatador do crack diante de outras drogas; a fatalidade da dependência; a ideia de que a consumidora ou consumidor perde toda a sua capacidade de agência, tornando-se vítima da compulsão bioquímica. Ao compará-la com outras drogas, mesmo com a cocaína em pó, o professor sinaliza a possibilidade de superar as relações problemáticas com a maioria delas, mas nunca a compulsão por crack. Menciona a pobreza em que vivem as(os) consumidoras(es), mas não chega a considerá-la como fator que pode colaborar para as consequências avassaladoras dos usos compulsivos e para as dificuldades em superá-los.

Outro aspecto que merece nossa atenção, e que também aparece na fala de Eduardo, é a noção do uso problemático de drogas como “doença”. Muitas pessoas reivindicam que sejam tratados desse modo e não mais associados à imoralidade, transgressão, perversão, ou à criminalidade. Fraser (2017) e Fraser *et al.* (2017) discutiram sobre a imprecisão do conceito de “dependência” (como doença do cérebro) aplicado aos comportamentos compulsivos, indicando ser objeto de controvérsias até mesmo dentro da comunidade médica. O grupo critica a noção de que estaria no *status* de patologia um caminho para a superação dos estigmas, argumentando que “doença” também constitui um estigma. Em lugar de contribuir para o enfrentamento dos problemas das(os) consumidoras(es), a patologização da compulsão favorece a interpretação de que está na “doença” a fonte de toda a dor, limitando leituras mais profundas da realidade e das condições que produzem sofrimento.

A criminóloga Olmo (1990) dedicou-se a analisar os discursos sobre as drogas, os quais considerava serem mais relevantes do que a realidade física desses produtos (suas propriedades farmacológicas, efeitos sobre os organismos e mentes de quem os consomem). Pois os discursos, aos criarem formas de

interpretar a realidade, também produzem a realidade social e cultural na qual desenvolvemos as nossas relações com as drogas. Entre eles, identificou o discurso médico (que cria o estereótipo da(o) “dependente”), em que figuram as ideias da(o) “viciada(o)” como doente, da droga como um vírus e da existência uma suposta epidemia de drogas a ser combatida. Essa perspectiva emergiu na década de 1960, sendo aliada a discursos já existentes e a novos que seriam construídos a partir de então. Todos eles, ao distorcerem e dramatizarem a realidade das experiências das mulheres e dos homens com psicoativos e com os estados alterados de consciência, colaboram nos processos de criminalização e na legitimação de tudo que se faz em nome do combate às drogas. E, como já dissemos quando dialogamos com Baratta (2004b), esses discursos e a criminalização fazem com que a realidade se pareça cada vez mais semelhante às imagens distorcidas que eles reproduzem.

Em nossas análises das falas das mulheres presas que tiveram problemas com o uso de crack, a droga estava no centro das suas interpretações para a própria dor — com menor atenção para outras dimensões da realidade que estruturavam as suas experiências de sofrimento. A patologização constitui os processos de criminalização sobre os quais temos falado, que legitimam o encarceramento de 62% da população prisional feminina do Brasil no período da pesquisa (BRASIL, 2018). Leituras semelhantes apareceram em falas do grupo de docentes que entrevistamos, limitando as suas possibilidades de desenvolver uma educação libertadora e sinalizando desafios para sua formação.

Outro aspecto que se repetiu, entre docentes e mulheres encarceradas, foi a ênfase moral nas considerações sobre o crack:

É que o crack, especificamente, ele faz isso. É como eu te falei. Ele é tão forte, que eu quero dizer, ele afeta tanto, que é isso. Tu perde a noção do que tu tá fazendo. Quando tu tá na fissura tu é capaz de vender a tua filha pra um traficante pra ele dormir com ela. Tu é capaz de tirar a cama da onde tu dorme, teu filho dorme, pra ti poder vender. (Maitê).

São reflexos do pânico moral construído em torno da droga e, conseqüentemente, sobre as(os) consumidoras(es). Como se ela fosse capaz de subjugar quem a consome. A professora não usou esta palavra, mas sua fala remete ao estereótipo do “zumbi”, ser meio morto, meio vivo, que se movimenta exclusivamente em direção a mais um pouco da droga. Mas não é essa a realidade dessas pessoas, mesmo a daquelas que têm na droga uma dimensão muito

importante de suas vidas. As consumidoras com quem dialogamos na prisão, por exemplo, em nada se assemelhavam a tal imagem. Preta e Elisângela falaram sobre as suas experiências de dor com seus filhos e filhas pequenas, sobre quando tiveram que lidar com a compulsão por drogas, a pobreza e a maternidade solitária. As crianças, ao mesmo tempo em que tornavam a experiência mais dolorosa pelas condições que possuíam para exercer a maternidade, também significavam a sua força, uma razão para resistirem e manterem-se vivas. Essa não é uma conclusão apenas nossa a partir de dois casos pontuais que conhecemos ao longo da pesquisa. Investigações dedicadas especificamente aos problemas de consumidoras(es) revelam realidades muito distintas dos estereótipos que sustentam o pânico moral em torno do crack e de quem o consome (ALVES, 2015; BÖES; AMARAL, 2019; SOUZA, 2016).

Temos insistido que as relações que desenvolvemos com psicoativos são indissociáveis do conjunto de nossas relações com o mundo, que se dão em uma realidade social, econômica, cultural e histórica. Os danos ou benefícios que tiramos dos estados alterados de consciência e outros efeitos que produzem em nosso corpo, precisam ser considerados no âmbito dessas relações.

Quando o grupo de docentes considerou a influência de aspectos contextuais e individuais no consumo de drogas, associou-os às motivações para o início do consumo ou ao tipo de droga acessível. As falas a seguir levantam alguns desses aspectos:

Ah, tô com problema, posso tentar resolver esse problema, mas eu já não pensaria na droga. Então, se elas tão pensando na droga é porque elas têm facilidade de encontrar essa droga. Elas sabem que, se elas precisarem de tal droga, elas vão saber com quem arranjar, como conseguir. Acho que então, o meio tá totalmente... o meio tá totalmente ali, sabe? (Emelly).

Até uma depressão, pode ter uma depressão e entrar nisso aí; a questão... alguma desilusão na tua vida pode fazer tu entrar nisso aí; a tua condição social; a tua condição socioeconômica pode fazer tu entrar numa... a tua falta de perspectiva; pode até tu já ser uma pessoa que gosta de experimentar mesmo droga e vai, experimenta e, quando tu vê, tu entra numa dessa, né? Acho que são os casos mais... o que que acontece muito com morador de rua? É viciado em crack, né? Não é uma regra, claro, mas a gente ouve muito falar disso. Pô, o morador de rua vive numa condição sub-humana, né? Então assim, aquilo ali acho que derruba qualquer um e a pessoa tá propensa, né? Daí eu acho que é... Assim, abriu né, abriu um mundo pra ele. E ainda os cara vende a droga a 10 pila um negocinho lá de crack, e vai embora, então é fácil. (Eduardo).

Por que pelo que eu vejo, elas usam a droga para tentar se esconder de algo, para tentar suprir uma necessidade que elas têm, ou de carinho, ou de afeto ou de atenção, então ela tem acesso a drogas, elas vão usar a droga que deixa ela feliz, eufórica naquele momento. (Inês).

Características individuais, acontecimentos na esfera afetiva, problemas de saúde, dificuldades financeiras, tudo isso poderia contribuir para o uso de drogas. Elas seriam, na interpretação do grupo de docentes, remédios para uma realidade dolorosa, assim como já havíamos reconhecido entre as mulheres encarceradas. A realidade socioeconômica apareceu nas falas como geradora de sofrimentos e também delimitando as drogas às quais se tem acesso. Assim, as questões de ordem individual ou contextual foram indicadas, sobretudo, como favorecedoras da aproximação com determinadas drogas, mas não como condicionantes da natureza das relações que desenvolvemos com elas. Uma vez iniciado o consumo, este geralmente representaria consequências negativas e isso dependeria mais das propriedades das drogas do que daqueles elementos que poderiam favorecer o início do consumo. Ainda que considerassem a existência de problemas, de uma realidade que produz sofrimento, os males das drogas foram interpretados, predominantemente como resultado de suas propriedades intrínsecas – não desse conjunto de relações com a realidade.

Embora predominante, essa não era a perspectiva de todo o grupo. Maitê, por exemplo, deslocava a atenção do objeto “droga” para o fenômeno da compulsão que, de acordo com a professora, poderia desenvolver-se também em relação a alimentos, afetos ou ao sexo:

E a compulsão não só pela droga, mas pelo alimento ou por outra pessoa. Porque às vezes elas acabam caindo dentro da penitenciária porque elas se fissuram de uma maneira em determinada pessoa dentro daquele meio que elas vivem e a pessoa usa ela pra vender droga, pra fazer outras coisas. E daí elas acabam caindo lá dentro da penitenciária por essa compulsão. Ou por sexo, ou por uma determinada pessoa específica.
[...] Porque a gente vive em uma sociedade que faz com que a gente acredite que falar em drogas já remete a um pensamento: crack, maconha, cocaína. Mas na verdade isso aí é a ponta do iceberg. (Maitê).

Já dissemos que Maitê associava drogas fundamentalmente a efeitos negativos em suas falas, desconsiderando usos que não fossem danosos. No entanto, suas leituras sobre esses usos não se limitavam às substâncias psicoativas, direcionando-se à realidade problemática que fomenta a busca de remédio nos

psicoativos. E isso se traduzia em práticas pedagógicas problematizadoras, dedicadas ao estudo das condições de produção de sofrimento, como exploraremos em outro momento deste texto.

Lua também revelou compreensões diferenciadas sobre as relações problemáticas com drogas:

Eu tenho uma concepção, né, de que a gente não deve classificar em “drogas pesadas”, “drogas...”, né? A substância, sei lá, desde um chocolate, pode ser uma droga a depender da vida que eu tenho, de como eu lido com as coisas assim. (Lua).

Quando analisou a fala de uma mulher que expressava uma percepção fatalista sobre drogas em geral⁹¹, despertou a sua atenção o fato de ter sido o crack a referência daquela mulher para definir o vocábulo “droga”. Lua ponderou:

Eu acho que isso mostra o contexto do qual elas estão inseridas assim, a vulnerabilidade, enfim, socioeconômica né, onde eu acho... eu acho que é mais comum, assim, o crack (né, por ser barato e tal, por causa do efeito). Acho que isso contextualiza assim o lugar de muitas delas, sabe? (Lua).

Essas falas que acabamos de citar, de Maitê e de Lua, destoaram da maior parte das leituras realizadas pelo grupo de docentes. As professoras deslocaram a atenção para a qualidade da relação que as mulheres e os homens desenvolvem com os psicoativos e os estados de consciência que favorecem. Aqui, não são as drogas o grande mal, mas as condições de produção de sofrimento. E, se o crack está presente em muitas situações dramáticas vividas por mulheres pobres nas periferias urbanas, não é pelo mal inexorável da droga, mas por ser a mais acessível e por sua capacidade de entorpecer as dores das quais padecem.

As perspectivas reveladas por Maitê e Lua se associavam às suas experiências formativas. Maitê, ao longo dos 15 anos em que atuou em prisões e instituições socioeducativas, participou de projetos de educação popular. Sua identidade profissional se vinculava a uma concepção problematizadora, dialógica e libertadora de educação. Isso lhe permitiu, ao longo dessa trajetória, problematizar as relações com drogas e a realidade existencial das estudantes com as quais trabalhou, desafiando-a, por exemplo, a buscar por compreensões mais elaboradas sobre as drogas do que aquelas fomentadas pela ideologia antidrogas e punitivista.

⁹¹ “A droga é um inferno, a droga é o fim do poço do ser humano, seja ela qual for. Eu só experimentei o crack, mas seja ela qual for”. (Fala de Preta).

Lua, embora professora há menos tempo, havia participado de discussões sobre o tema ao longo de sua formação inicial e mencionou aproximações com referenciais bibliográficos que traziam perspectivas críticas sobre usos e comércio de drogas. E isso se refletia no modo como considerava abordar essas questões nas aulas de Ciências da Natureza:

Eu tive uma formação com um professor da UFSC [...], não sei se tu conhece. [...] Eu acho que o trabalho dele é legal em alguns sentidos, né? Que coloca questão do... de não determinar “drogas pesadas”, “não pesadas”, mas sim levar em consideração o contexto e como é a relação com o consumo daquilo. Sei lá, cocaína pode ser okay pra uma pessoa e maconha ser o fim assim, sei lá. E acho que eu teria... tentaria trabalhar alguma coisa nesse... nesse sentido, assim, buscando compreender o que que significa pra elas e como é a relação com o tráfico. (Lua).

O restante do grupo, de outra parte, não mencionou experiências formativas nesse sentido. Pelo contrário, relataram ausência de discussões sobre drogas em sua formação. Ou, então, experiências que reproduziram concepções estereotipadas. Por exemplo:

[...] eu tive uma matéria que abordou – até mostrou aquele videozinho da pessoa... Não sei se tava dirigindo, mas a pessoa com vários níveis de álcool. Também. Mas tem uma outra que é o que que a droga vai fazendo no seu psicológico – um videozinho, agora não lembro bem assim da situação, mas era tipo “ah, a pessoa, por exemplo, usou cigarro. Como é que ela tá agindo? Ela usou outro tipo de droga, como é que ela agiria?” Não lembro qual foi a matéria agora, mas foi bem pouco assim, bem simples. (Emelly).

A recordação remete a uma abordagem reducionista, limitada aos efeitos negativos e imediatos do uso de determinadas drogas. Não conhecemos o contexto em que aqueles vídeos foram apresentados, tampouco a totalidade das discussões que desenvolvidas na disciplina citada por Emelly. De todo modo, o registro que restou das aulas sobre o assunto foram imagens que reforçam estereótipos e reproduzem a ideologia do “mal das drogas”. A atenção limitada a riscos e danos apenas colabora para a manutenção das ideologias que legitimam e perpetuam a guerra às drogas, sem efetividade na prevenção ou redução desses danos, pelo contrário, aprofundando os riscos aos quais estão expostas(os) as(os) consumidoras(es) de drogas criminalizadas.

Essas carências formativas refletiam-se na percepção, pela maior parte do grupo, de que o ensino sobre drogas deveria centrar-se nos danos e na sua

prevenção — questões em relação às quais consideravam que pouco poderiam contribuir com as(os) estudantes encarceradas(os). Por exemplo:

Pra te falar a verdade, no começo assim que eu comecei a dar aula no presídio, eu ainda brincava com eles: “se vocês trazerem aqui todas as drogas que vocês já usaram, é capaz de eu não saber né, nem dizer”. E às vezes eles riam de mim: “ah professora, eu tô preso, eu tô presa por isso, por aquilo”. “Tá, mas o que que é isso?” “Sabe os lança-perfume? Assim, é um vidrinho”. Eles te davam aula. Então, sobre esse assunto, te digo que eles que te dão aula, porque eu mesma sou um zero à esquerda. Eu acho que eu tinha que sentar e deixar eles mesmo me darem aula sobre droga. (Malu).

Eu acho que não teria rejeição de ver, de trabalhar com isso, mas talvez alguns torçam o nariz dizendo: “ah, a professora vem pra cá e quer mostrar pra gente o que a gente já sabe, a nossa realidade”, talvez. (Emelly).

As falas revelam a compreensão de que o consumo e a atuação no comércio de drogas criminalizadas garantem às(aos) estudantes um conhecimento mais apropriado do que as docentes possuíam sobre drogas. As professoras e o professor reconheciam que a consciência das(os) encarceradas(os) sobre os usos e o comércio era construída em suas experiências concretas como mulheres e homens pobres, marginalizadas(os), que consumiam e/ou vendiam esses produtos e sentiam as consequências dos usos abusivos e compulsivos, da criminalização, da estigmatização e da guerra às drogas. Essas experiências, de dor e também de prazer, no entanto, eram interpretadas a partir de compreensões compartilhadas entre ambos os grupos, docentes e encarceradas: a fatalidade do crack; o determinismo químico e biológico; o mito da porta de entrada; o contexto como motivador do consumo, mas não como condicionante da qualidade das relações com as drogas.

Com isso, reconhecemos aproximações nas leituras da realidade entre docentes e encarceradas, mas também distanciamentos que resultavam dos enfrentamentos que cada grupo travou com as suas próprias realidades. O terror e a aversão às drogas (sobretudo ao crack), comum entre a maioria das encarceradas e do grupo de docentes, não era sentido do mesmo modo. Não podemos dizer, por exemplo, que era significado do mesmo modo pelo professor Eduardo e por Preta (uma mulher pobre, preta e periférica que experimentou a compulsão por crack, os efeitos dos estigmas de usuária dessa droga e de criminosa, a marginalização, as sucessivas prisões, as rupturas que tudo isso implicava e, sobretudo, a dor pela

separação de suas filhas bebês). Tampouco o mesmo significado que para Atena, comerciante dessa droga que lidava com clientes em situação de extrema vulnerabilidade e poucos recursos para comprá-la.

A nossa consciência real efetiva, com a qual interpretamos e respondemos os desafios com os quais nos defrontamos, é forjada na concretude da realidade, sob os limites impostos pela classe social (GOLDMANN, 1984) (mas também pelo gênero, a raça e as outras categorias que condicionam e tensionam nossas relações com o mundo). Compreendemos que uma nova consciência dos problemas com drogas, própria das mulheres oprimidas em face à sua dor e às suas necessidades, não poderá ser imposta desde leituras elaboradas por outros coletivos. Mas os conhecimentos elaborados no âmbito das ciências são instrumentos valiosos para a problematização dos modos como vem compreendendo a realidade e respondendo aos seus problemas, para a percepção de outras possibilidades de compreensão e ação, de transformação da realidade, ou seja, para vislumbrarem inéditos viáveis e a factibilidade de sua concretização.

Impõe-se, desse modo, como desafio para os cursos de graduação nas áreas das Ciências da Natureza e demais processos formativos desenvolvidos com docentes dessas áreas, problematizar os fenômenos relacionados aos usos de drogas e complexificar as compreensões sobre eles. Como veremos mais adiante, o nível de consciência a partir do qual as(o) docentes analisavam as questões relativas às drogas, colocavam como questões centrais a prevenção do consumo e o afastamento da atuação no comércio. Além de reduzir a complexidade dos fenômenos e dos problemas que perpassam as nossas relações (enquanto indivíduos e sociedade) com as drogas, a atenção limitada a tais questões confundem o papel da docência com o de ensinar comportamento e com as finalidades declaradas da instituição prisão, ou seja, o tratamento de criminosas(os) para afastá-las(os) da criminalidade.

Conhecimentos químicos e biológicos, de acordo com o modo como são selecionados e discutidos, podem colaborar para conferir uma legitimação científica à ideologia antidrogas. A depender de nossas omissões e opções, podemos “comprovar” o mal de qualquer uma delas, assim como também poderíamos demonizar outros produtos legalizados e largamente utilizados como alimentos, como o açúcar refinado, a farinha de trigo ou o café. Certamente, são relevantes conhecimentos que nos permitam ter dimensão dos riscos aos quais nos expomos

quando decidimos consumir determinados produtos, bem como as circunstâncias nas quais eles são intensificados ou amenizados, para que as ações que afetam a nossa saúde sejam realizadas de modo informado – inclusive, no sentido de estarmos em melhores condições de reduzir os riscos e danos aos quais estamos expostos. É o que defendem pesquisadoras(es) como Acselrad (2005), Adade e Monteiro (2014), Coelho (2019) quando analisam possibilidades para a educação sobre drogas na escola, ou aquelas(es) dedicados a educação em saúde em uma perspectiva formadora⁹² (MOHR, 2002; 2009).

No entanto, quando falamos sobre drogas, está em jogo muito mais do que riscos e danos que cada uma delas pode nos oferecer. Tão importante quanto conhecê-los, recorrendo aos desenvolvimentos recentes das Ciências da Natureza, sobretudo as biomédicas, é reconhecer os limites desses conhecimentos para explicar a complexidade das nossas relações com as drogas. É preciso compreender, por exemplo, que esses conhecimentos não dão conta de explicar porque razões algumas são criminalizadas e seu comércio combatido via guerra, tampouco são capazes de embasar, sozinhos, a decisão por seguirmos lidando com elas desse modo ou por descriminalizá-las.

A guerra às drogas, insistimos, não se dirige fundamentalmente ao mal que as substâncias químicas constituintes de cada um desses produtos criminalizados podem causar aos corpos humanos (VALOIS, 2020). Por isso, nenhum processo formativo em Ciências da Natureza pode prescindir de conhecimentos elaborados no âmbito das Ciências Humanas. Isso se faz necessário para colocarmos em debate as ideias predominantes sobre drogas e para não usarmos os conhecimentos químicos e biológicos para conferir ares científicos a tal senso comum e a todos os males que a guerra em nome das drogas causa a todas(os) nós — mas, sobretudo, às populações marginalizadas, ao povo pobre, negro e periférico, de onde foram selecionadas a maior parcela das mulheres que estão encarceradas em nosso país.

92 Mohr (2002; 2009) analisou concepções de educação em saúde presentes na literatura e entre docentes de Ciências da Natureza, sendo uma delas a perspectiva “formadora”, defendida pela pesquisadora. Apresentaremos esta e as demais perspectivas na seção 5.6 desta tese.

5.4. DROGAS NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: A PREVENÇÃO COMO OBJETIVO EDUCATIVO

A maior parte do grupo de docentes, ao considerar discussões sobre drogas na escola, centrava sua atenção à prevenção ou à superação do consumo, assumindo-o como necessariamente problemático. Nisso reconhecemos uma importante fonte de dificuldades para que se tornassem objetos de conhecimento em suas aulas. Já mencionamos a percepção de que as(os) encarceradas(os) com quem lecionavam estariam mais aptas para falar sobre drogas do que o grupo de docentes, diante da presença contundente de psicoativos criminalizados em suas vidas (seja como consumidoras(es) ou como comerciantes). Também havia o entendimento de que em suas aulas muito pouco poderiam fazer para que aquelas mulheres ou homens, que conheciam concretamente e melhor que as professoras e o professor sobre os danos que o uso de drogas pode causar, deixassem de usá-las ou comercializá-las. Nossa interpretação é a de que se trata de um falso obstáculo, pois não precisaria ser esse o sentido das discussões sobre drogas na educação escolar, dada a pluralidade e a complexidade das nossas relações com esses produtos, bem como os inúmeros problemas que derivam de parte dessas relações. De outra parte, a centralidade atribuída à prevenção não pode ser interpretada apenas como resultado dos limites no conhecimento docente sobre a realidade das drogas. Reconhecemos aqui os efeitos da cultura do silêncio (FREIRE, 1981; 2013) já denunciada em outro momento de nossa análise. A “prevenção” parece ser o único discurso possível e permitido sobre drogas na escola.

Eduardo, que também compreendia ser a prevenção o único discurso possível sobre drogas na escola, considerava que nas aulas de Química (a área em que lecionava) não haveria espaços para tomá-las como objetos de conhecimento:

Eu já fiz faculdade há bastante tempo né? No caso. Não existe uma cadeira a respeito disso na época que eu fazia... que eu fiz Química assim, mas acredito que hoje, em vários momentos dentro da faculdade se trabalha a respeito disso, né? Mas eu acho assim, que ainda a questão droga/ser humano é uma coisa mais das áreas biológicas do que da área da Química, que é mais questão da área de saúde no caso, né? [...] Talvez não biológicas, talvez eu tenha me expressado... área da saúde mesmo. [...] Medicina, né? A questão da... Que eu acho assim, é bem mais trabalhado. A nossa questão da Química, pô, ficou famoso o [seriado televisivo] *Breaking Bad* lá, por causa da metanfetamina, então eu não aguentava mais entrar na sala e “professor, sabe fazer metanfetamina?” Eu não aguentava mais ouvir isso aí, tá bem? Mas assim, a questão química é de entender o

funcionamento de preparo de uma droga, né? Mas assim, pra que que eu vou querer preparar uma droga se... né? Então “ah professor, sabe fazer?” Posso até saber, mas não vou fazer e muito menos te ensinar, né? (Eduardo).

A série que Eduardo mencionou retrata um professor de Química que utiliza seus conhecimentos científicos e técnicos para a produção de metanfetamina. Alice, outra professora de Química com quem conversamos, também relatou essa associação, por parte das(os) estudantes, entre a área e a produção de drogas — o que já a havia colocado em situações delicadas e fazia com que evitasse o assunto “drogas”, sobretudo quando lecionava com homens.

Em uma parte de nossa entrevista falamos sobre as limitações nos conhecimentos de nossas interlocutoras encarceradas sobre os efeitos das drogas, os riscos associados ao consumo e os fatores que podem amenizá-los ou intensificá-los. Também mencionamos o problema da composição das drogas produzidas nos mercados ilegais, o fato de que, sem agências de regulação e controle, as(os) consumidoras não dispõem de informações precisas sobre os componentes dos produtos que consomem. Questionada sobre como as aulas de Química poderiam colaborar para uma melhor compreensão dessas questões, Alice expressou alguns de seus receios:

Se a gente trabalhasse a composição no presídio feminino eu acho que é mais tranquilo essa questão. Mas no presídio masculino. Ainda hoje na aula um aluno falou “ah, a professora é formada em química, né? Como é que eu posso fazer pra tipo de um quilo transformar em dois?” O viés deles é produção, é vender mais. Elas são mais coração. Elas têm essa visão de que, tipo, elas tão vendendo, elas tão viciando a pessoa. Parece que os meninos não têm essa consciência, sabe? Eles visam o lucro? “Ah professora, como que eu posso...” E lá é matemática, nem é química. Em [uma das unidades em que lectionei] eu trabalhei química e também eles falavam isso. Então eu fujo um pouco desse assunto por conta disso. Pra não me complicar. [...] Eles tem curiosidade. Só que é uma curiosidade por produção. Porque eles só vendem e eles têm interesse em saber como produzir, o que que vai, como é feito. Esse é o interesse deles. Então eu fujo disso. Mesmo porque eu não sei, não domino esse assunto. (Alice).

A professora compreendia que não poderia ir ao encontro do interesse imediato dos estudantes por se tratar de produtos ilegais e porque parte deles estava presa por comercializá-los. Percebia que os diálogos sobre tais interesses eram proibidos e isso impedia que se arriscasse em qualquer discussão que envolvesse drogas. Evitava a curiosidade proibida dos estudantes, os constrangimentos e suspeitas da equipe de segurança. Por outro lado, sua

percepção era distinta quando considerava prisões femininas. Entendia que discutir sobre drogas com as mulheres seria viável pela possibilidade de uma abordagem “antidrogas”, supondo maior sensibilidade ao “mal” por elas causado.

Nas falas de Alice percebemos os efeitos da cultura do silêncio (FREIRE, 1981; 2013) calando estudantes e ela mesma, impedindo a construção de diálogos, de espaços de fala e de liberdade nas aulas que orientava. Em outro momento, indicou não acreditar que comercializar ou consumir drogas fossem práticas essencialmente ruins. Seus receios em explorar o assunto não se davam por isso, mas porque acreditava que a menção a drogas na sala de aula poderia ameaçar o seu posto de trabalho, em razão das reações de agentes penitenciárias(os):

O meu problema é o seguinte, elas comentam muito de um professor pro outro, de uma aula pro outro. Então o meu receio é como o outro professor pode interpretar a minha aula. A forma como esses alunos vão contar pros outros professores que a professora de química veio aqui e trabalhou drogas com a gente. Esse é o meu receio. Quando elas saírem da minha aula, voltar pro alojamento e conversar com as outras. Socializar o que elas aprenderam comigo com as outras. O que que isso pode gerar lá dentro. Esse é o meu receio. E daí isso chegar no ouvido de uma agente. Ou eu tô ali falando de. Mesmo que eu esteja numa visão conservadora de drogas e uma agente passe e ouça só uma fala minha na aula, uma frase sobre drogas, e já interprete errado. Mesmo sem saber o contexto da minha aula. Esse seria o receio que eu tenho. (Alice).

Eduardo, que também lecionava Química, além do fato de compreender que os conhecimentos químicos estivessem fundamentalmente associados aos processos produtivos das drogas, o que não desejava nem poderia discutir na sala de aula, o professor não considerava que houvesse discussões pertinentes para estudantes encarceradas(os) relacionadas ao assunto. Isso se associa, em parte, à noção de que a prevenção seria a única abordagem possível dos fenômenos relacionados às drogas na escola — o que não faria sentido na prisão. Porque não seria profícuo, mas também por reatar tensões com estudantes ao assumir seus posicionamentos contrários ao uso e comércio de drogas. Suas ressalvas, diferente do que acontecia com Alice, davam-se mais em relação às(os) estudantes do que às(os) agentes:

Quem é que lida com droga? É com a polícia, a justiça, a saúde, né? Traz pessoas disso e joga lá pra eles. Eles vão se interessar ou não, mas pelo menos vão ouvir falar, né? Porque às vezes nós como professores, tu sabe disso, a gente não tem esse preparo na faculdade. [...] Isso nós tamo

falando do ensino regular, fora do presídio, né? Dentro do presídio isso aí não interessa muito. (Eduardo).

Eu acho que eu falar de droga é mais... um pouquinho mais complicado pra nós professores quando tu pode mexer um pouco no mundo que eles estavam, entende? Porque tu não vai falar de droga como coisa boa droga, certo? Falar: “ah não, a droga... Não, essa é menos ruim, essa faz mais mal”. Não, não pode. Tu vai ser taxativo nos danos que ela causa, não vai falar de coisas boas nem nada, tu vai falar das coisas ruins. Aí começou essa onda da “ah, maconha medicinal, maconha medicinal”. Gente, não é acender um baseado e fumar maconha. Não é isso, é outra coisa, né? Mas não é o que o traficante faz, é óbvio, né? Então é o único momento, mas muitas vezes vem à tona esses assuntos assim. Mas já que tu vai falar de droga de uma maneira que tu vai falar de uma forma ruim, tu tá te expondo como profissional. (Eduardo).

As discussões sobre drogas podem ser impedidas pelos receios que docentes têm da equipe de agentes penitenciárias(os), medo de abrir espaços, em meio às aulas, para falas censuradas pela cultura do silêncio (FREIRE, 1981; 2013) imposta pela instituição. Mas também podem ser, no caso de Eduardo, impedidas pelo receio que um professor sente de entrar em conflito com estudantes – quando suas posições pessoais alinham-se às ideologias dominantes e que pautam o sistema penal. Além disso, o professor não considerava que outras discussões (para além do usar ou não drogas) pudessem ser desenvolvidas. Por exemplo, questionamos Eduardo sobre a possibilidade de se estudar sobre as raízes históricas da criminalização de algumas drogas e se isso poderia contribuir para que as(os) estudantes melhor compreendessem as razões de estarem presas(os). A esse respeito, mostrou-se contrário, e disse que:

Não. Não, até porque quem tá ali... quem tá ali preso por questão de droga não tá preso ali por questões, discussões ideológicas, discussões intelectuais. Não, tão ali porque foram pego com droga acima do permitido e acabou. Então não são eles que... Com todo o respeito, mas não seriam eles... a única coisa que talvez pudesse conversar a respeito seria dizer: “ó, aquilo ali dá isso, aquilo ali dá daquilo”. Mas assim, eles não seriam as pessoas... tão longe de ser pessoa qualificada pra falar a respeito de droga. Isso aí é gente que realmente se prepara pra isso, que entende o que tá acontecendo, né? (Eduardo).

Pouco depois, usou o movimento social Marcha da Maconha, como exemplo de grupo de pessoas que colocam em questão a criminalização das drogas. Os fragmentos a seguir são reveladores do modo como o professor percebia as(os) estudantes encarceradas(os):

Quem é que participa da Marcha da Maconha? Pessoas com um grau de instrução alto. Claro, tem o pessoal do oba-oba, tem aquele que vai pra ver se fica com a menina, mas tem o pessoal que vai pra Marcha da Maconha, o pessoal que tem um grau de instrução alto, o pessoal que sabe o que tá indo fazer.

[...]

Numa marcha de maconha, nós temos pessoas ali que intelectualmente tão muito mais preparadas que uma pessoa que tá dentro do presídio, com todo o respeito, né? E talvez nem elas tenham argumentos suficientes pra justificar o porquê que elas querem a legalização da maconha. Elas não têm, a maior parte não tem, a maior parte tá no oba oba. A maior parte quer que seja liberado maconha pra poder fumar maconha descansado na empresa, pra sentar no campus da universidade e fumar. [...] Mas assim, eu não vou esperar que pessoas que foram presas por questões de uso de droga, de tráfico de droga, elas vão ter alguma coisa... Não dá pra mudar o mundo ali dentro. Nesse sentido, não dá. Tu até pode, de repente com um trabalho muito bem-feito, fazer com que uma pessoa saia dali e tenha uma nova chance na sociedade. Que já vai sofrer muita descriminação. Porque eu duvido que tu ia chegar na tua casa (não sei se tu tens alguma pessoa dentro da tua família, do teu ciclo, do teu círculo de amigos que cumpriu pena, que coisa desse tipo), mas eu duvido que se viesse bater aqui na minha porta uma pessoa e “não, vim fazer uma faxina na tua casa e tá e tá, sai da cadeia ontem, fiquei dez anos preso”, tu não ia botar lá dentro. Eu duvido que tu ia botar. Tu até podia, mas tu ia ficar com os dois bago aqui, olhando o tempo todo. Então essas pessoas já sofrem todos os preconceitos, né? Então assim, um trabalho para fazer com que uma pessoa consiga uma inserção novamente na sociedade, correndo o risco de ficar ganhando o salário de fome, passar toda dificuldade, de ficar tentado a entrar novamente no mundo do crime, né (no mundo do crime, não sei se dá pra usar essa palavra, mas de tudo que fez ela ser presa né)? Eu acho que é complicado. Mas assim, eu acho que não dá pra... o máximo que tu pode tentar fazer é um tratamento, dentro até de saúde mesmo. Pra fazer assim, vamos tentar fazer com que essa pessoa não precise novamente voltar a ser um viciado em crack, né? Fazer com que essa pessoa consiga sair daqui e pelo menos dizer: “pô, não precisa tá dentro do presídio pra ser viciado em...”. Pra isso existe alcoólico anônimo, né? Um dia após o outro, praticamente. Então não dá pra... Então assim, de repente trabalhar pra que essas pessoas conseguissem se libertar de um vício que não vai trazer... Além de não trazer nenhum bem pra saúde, não trouxe bem pra vida dela, porque ela foi parar numa cadeia. Então trabalhar essa parte, mas tentar entender não, não tem que entender, tem é que tirar. (Eduardo).

O professor não havia participado de processos formativos ou outros contextos de problematização das relações humanas com drogas ou dos processos de criminalização, desconhecia aspectos históricos e políticos envolvidos nesses fenômenos. Para ele, “droga” era um grande mal a ser combatido. Sua resposta para a conquista de uma vida melhor era afastar-se do crime e das drogas. Isso, em sua interpretação, só poderia ser alcançado com grande investimento em formação profissional e políticas para inserção de egressas(os) no mercado de trabalho lícito. Isso é algo fundamental e se aproxima do que temos defendido, que a educação sozinha não opera transformações nas condições de existência das mulheres e dos homens. A participação social exige políticas que promovam condições concretas de

participação. De outra parte, o professor minimizava o papel da educação para a compreensão da realidade e a possibilidade de protagonismo das pessoas oprimidas nas lutas por transformação social.

Não considerava a educação escolar, ao menos não a tradicional, pertinente para essas pessoas. Suas palavras indicam a descrença nas possibilidades de *ser mais* das mulheres e dos homens encarceradas(os). Algo que, em certa medida, partia do reconhecimento das hostis condições de existência daquelas pessoas. Mas as suas palavras também sugerem que a compreensão crítica da própria realidade e a capacidade de transformá-la é um privilégio ao qual nem todas as mulheres e homens têm o direito.

Diferente de Alice e Eduardo que, pelas razões já expostas, nunca desenvolveram discussões sobre drogas nas prisões, outras professoras já o haviam feito. Isso acontecia de diferentes maneiras. Houve relatos de atividades previamente organizadas para explorar o assunto. Entre as docentes que não abordaram questões sobre drogas de modo planejado e sistematizado, algumas disseram conversar sobre questões que as estudantes levantavam sobre esse assunto ao longo das aulas. Em ambos os casos, foi possível reconhecer intencionalidades vinculadas à educação sobre drogas na escola, geralmente com a atenção concentrada nos riscos e danos do consumo.

Malu havia abordado questões ligadas às drogas de modo sistematizado apenas uma vez, em virtude de uma orientação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no qual trabalhava. Ela não recordava quais foram os objetivos de aprendizagem indicados pelo CEJA ou outras orientações sobre os aspectos que deveria explorar. Mas mencionou algumas atividades que nos indicam ter sido um trabalho focado no consumo de drogas e na sua superação, ou seja, considerando fundamentalmente os usos problemáticos e prejudiciais. E, nessa experiência, recordava-se de ter enfrentado algumas dificuldades, que colaboraram para que não voltasse a trabalhar as mesmas questões em suas aulas:

Eu achei uma grande dificuldade trabalhar drogas com eles porque é um problema deles já e aí eu chegar com esse problema e lançar em cima, eu achei bastante dificuldade. Eu trabalhei com texto, com autoajuda, né? Falar que aquilo não é bom pra eles e tal, passei alguns filmes, mas eu achei... Porque assim ó, eles sabem mais do que eu daquilo ali, né? Achei que era difícil eu chegar neles com esse tema, ainda mais que quando eu trabalhei, se eu não me engano, foi no masculino que eu trabalhava. (Malu).

As dificuldades percebidas por Malu parecem derivar da premissa de que sua função, como professora de Ciências da Natureza que discute sobre drogas na escola, fosse a de contribuir com a prevenção dos problemas que consumidoras(es) vivenciam, os quais, supõe-se, são consequências do consumo. Mas isso não era algo que lhe agradava, pelo contrário. Nota-se, em sua fala, o desconforto com o desafio de ensinar sobre males das drogas para quem os havia experimentado e os conhecia melhor do que ela. Ela sabia que aquilo não era adequado, mas também não sabia, àquela época, abordar o sofrimento de modo diferente. O desafio, que ainda não reconhecia no momento da entrevista, no sentido de uma educação libertadora, seria fazer o movimento contrário. Em lugar de “jogar” problemas sobre as(os) estudantes, transformar os problemas que elas(es) enfrentam em objetos de conhecimento e explorá-los pedagogicamente.

De outra parte, nas aulas de Inês as drogas apareciam com relativa frequência e isso não lhe representava desconfortos ou dificuldades. A fala a seguir indica os objetivos associados às atividades e discussões que promovia:

Durante as aulas, a gente conversa bastante sobre isso, muitas vezes eu levo algum texto falando a respeito, onde a gente coloca vários tipos de drogas lícitas e ilícitas. E fala do efeito, do que traz para nossa vida, eu falo a respeito de tudo, até da parte do distanciamento familiar, de você ser usuário, mas eu falo muito com ela sobre as reações, sobre o que que acontece, muitas vezes elas falam: “se eu soubesse que era assim, eu não teriam usado, mas aí o mano ofereceu e naquele momento nem ia pensar, né, professora?”. É o que elas colocam, né? Até anabolizantes, por exemplo, a gente conversa bastante, corpão, como é o corpão da menina sarada? Ah, professora, eu ia para academia, eu usava anabolizante. E vocês fazem ideia do mal que faz para o seu corpo? O que pode causar? A gente puxa tudo, o cigarro? Ah, ou cigarro é liberado. Não deixa de ser uma droga. Ela é lícita, mas faz muito mal, porque faz mal? Então a gente puxa muito tudo isso, as doenças, então eu trabalho bastante com elas a respeito disso. (Inês).

De modo semelhante ao que apareceu nas falas da maior parte do grupo de docentes, ao se considerar o objeto “droga”, a atenção estava concentrada nos seus efeitos nocivos à saúde física e psíquica, bem como às relações sociais.

Para Emelly conversar sobre drogas com as(os) estudantes também não significava um problema ou algo a ser evitado. Em seu caso, ainda não havia planejado atividades específicas para abordar o assunto. As discussões geralmente partiam de questionamentos provocados pelas(os) estudantes. Por exemplo:

Não lembro agora como chegou a maconha na aula, assim, mas alguma coisa de Biologia que eu tava falando né? Provavelmente. E eu até dei a minha opinião e a gente falou um pouquinho sobre essa questão de legalização de algumas drogas e a descriminalização de outras assim, né? E eu falei pra elas: “você acham que remédio é algo bom? Remédio também é uma droga”. E daí a gente começava a discutir e a gente falou um pouquinho assim de... de poder, de dinheiro, da questão da maconha, porque que a maconha não é legalizada, porque envolve muito dinheiro, enfim. Mas eu não cheguei a trabalhar com elas sobre isso, a gente só discutiu assim. (Emelly).

Essa fala indica que as discussões iam além de riscos e danos do consumo, e incluíam reflexões sobre outras dimensões das relações com drogas. Não parecia haver temor, por parte da docente, em relação ao que debatia em sala de aula. No entanto, ainda não havia se dedicado à construção de um trabalho mais sistematizado sobre drogas. Ao ser questionada sobre o que poderia ser explorado nesse sentido e de que modo poderia ser feito, disse que:

Eu acho que seria muito legal levar vídeos de pessoas que foram submetidas a algumas drogas ou assim, não que foram submetidas, mas que foram gravadas, que usaram a droga e o que que aconteceu, pra aí esses alunos (ou o pessoal lá dentro, as meninas e os rapazes), pra eles verem realmente o que que acontece na pessoa - acho que seria um primeiro impacto talvez. Só que o problema seria passar esse vídeo porque o recurso é muito limitado, a gente não tem *datashow*, a gente não tem notebook, não dá pra levar. Mas acho que impactaria se eles vissem o que que aconteceria depois que a pessoa usasse essa droga assim, acho que seria, de repente, um primeiro impacto - daí pro professor começar a trabalhar. Sei lá, levar estudos, dados, o que que acontece biologicamente com a pessoa quando a droga entra no... na veia ou quando a droga é inalada. Esses diferentes tipos, eu acho que seria legal trabalhar com isso talvez. Pensei agora rápido assim, né? (Emelly).

Já havíamos mencionado a recordação de Emelly sobre uma aula no curso de graduação, quando seu professor exibiu vídeos de pessoas sob efeito de psicoativos que demonstravam seus perigos. Aquela experiência apareceu como referência para uma possível atividade a ser desenvolvida com estudantes na prisão. As possibilidades que sinalizou em sua fala estão ligadas a informações sobre efeitos no corpo humano, a fim de causar “impacto”. A professora já havia realizado discussões em sala de aula que abordavam questões econômicas e políticas envolvendo a criminalização da maconha. Mas ao considerar um trabalho sistematizado a primeira coisa que lhe veio à mente foram riscos e danos. Essas são marcas da centralidade da prevenção (ou afastamento) do uso nas discussões tacitamente autorizadas sobre drogas e também das lacunas dos processos

formativos dos quais participou, nos quais não foram tomadas como objeto de problematização.

Nossas análises nos permitiram reconhecer algumas formas em que as drogas se faziam presentes nas aulas de Ciências da Natureza e, em outros casos, algumas justificativas para sua ausência. Mas um ponto que aproximou a maioria do grupo de docentes foi a concepção de que a informação sobre os danos das drogas, no sentido de prevenir o uso ou contribuir para a sua suspensão, é o principal objetivo educativo quando consideramos as drogas na educação escolar. Frente a isso, reconhecemos atitudes distintas. Há docentes para quem isso representava um obstáculo, uma tarefa vã, pois compreendiam que os alertas sobre danos pouco poderiam contribuir para o distanciamento das drogas (seja do consumo ou do tráfico). Reconhecemos, em outras falas, o temor de levar as drogas para a sala de aula como objeto de discussão e isso ser interpretado de modo negativo pela equipe de segurança da unidade penal; ou então o receio de que estudantes, sobretudo os homens, estejam interessados exclusivamente em conhecimentos que colaborem para atividades ilegais; e, ainda, a percepção de que assumir uma posição contrária ao uso e ao comércio poderia resultar em atritos com os próprios estudantes. Houve também docentes que lidavam com o assunto sem tais receios e não relataram constrangimentos, seja por estudantes, seja pela equipe de segurança.

Em todos esses casos, parece não haver outras questões além dos danos das drogas para serem discutidas em sala de aula. E mesmo as compreensões que o grupo explicitou sobre esses danos careciam de problematização e poderiam ser complexificadas. Por exemplo, Inês, foi a professora que relatou discutir com mais frequência sobre esses danos. Ela disse perceber que “muitas vezes elas [as consumidoras problemáticas] nem pensam no físico, pensam mesmo na família”. Quando falávamos sobre isso, questionamos se todos os problemas sobre os quais havíamos conversado até aquele momento da entrevista poderiam ser atribuídos apenas às substâncias que constituem determinada droga, aos seus efeitos concretos sobre o sistema nervoso humano. Inês silenciou por alguns segundos e depois disse que ainda não havia pensado em tal questão. Ou seja, há muitas possibilidades de complexificar as leituras da realidade e dos problemas que afligem parte das(os) consumidoras(es) de drogas. Isso é necessário para compreensões mais adequadas sobre as raízes desses problemas e para a construção de respostas, não apenas para aqueles de ordem social, mas para os danos à saúde

física e mental que podem derivar de alguns usos de drogas. Além disso, uma compreensão mais elaborada dessas questões colaboraria para a percepção de novas questões sobre o objeto “drogas”.

Nas falas das professoras e também nas das mulheres encarceradas que entrevistamos, reconhecemos os efeitos da ideologia antidrogas que sustenta a guerra às drogas e de uma cultura do silêncio (FREIRE, 1981; 2013) que fazem com que apenas os discursos centrados nos danos e na prevenção do uso sejam considerados e autorizados. Mas até mesmo as compreensões sobre esses danos são limitadas e precisam ser complexificadas. Pois, como discutimos na categoria anterior, o grupo de docentes revelou possuir conhecimentos estereotipados, equivocados e superficiais sobre os efeitos das drogas no corpo humano. Entendem que é preciso prevenir um mal sobre o qual possuem importantes limites explicativos. Assim, mostra-se necessário, nos processos de formação docente, a promoção de conhecimentos sobre os riscos concretos que o consumo de drogas oferece, bem como os efeitos da criminalização na intensificação dos riscos e danos. Isso tudo é importante para enfrentarmos os problemas que surgem de alguns usos de drogas de maneiras mais adequadas, mas também para o desvelamento da realidade ocultada pela ideologia da guerra às drogas, algo fundamental para a sua superação (OLMO, 1990).

A problematização do papel da educação sobre drogas também passa pela problematização das concepções de educação em saúde. A noção de que a educação escolar deva se vincular à produção de sujeitos inclinados a determinados tipos de comportamentos entendidos como desejáveis à sua saúde nega a autonomia desses sujeitos e seu protagonismo na tomada de decisões — estando, desse modo, bastante distante de uma educação libertadora. Concepções desse tipo foram predominantes na história da pesquisa educação em saúde. Nas últimas décadas, ganham força abordagens que deslocam a atenção do ensino de comportamentos para o estudo dos condicionantes sociais, ambientais, culturais e políticas da saúde humana, no sentido da formação de pessoas com maiores possibilidades de tomada de decisão baseada em conhecimentos sistematizados (MOHR, 2002; 2009).

A problematização da centralidade da prevenção se associa às concepções de educação em saúde, mas também se articula à construção ideológica dos discursos antidrogas. Na parte desta tese em que discutimos as ideologias que

legitimam a guerra às drogas⁹³, falamos sobre a introdução da prevenção como objetivo educativo nas escolas na década de 1970, momento do endurecimento das políticas proibicionistas. Ensinar sobre drogas, naquele contexto, significava ensinar sobre mal das drogas, convencer estudantes a não desejar consumi-las e a estigmatizar quem o fazia (RIBEIRO, 2010). Atualmente, reconhecemos muitas transformações nos modos de se pensar e desenvolver atividades sobre drogas na escola — mesmo aquelas relacionadas à prevenção. Nas pesquisas em educação em ciências e nos livros didáticos já não há mais tantos apelos para estratégias de amedrontamento, por exemplo, e abordagens voltadas à redução de danos vêm sendo exploradas com mais frequência (ADADE; MONTEIRO, 2014; COELHO, 2019). No entanto, a prevenção segue como objetivo privilegiado (senão o principal) nas discussões sobre drogas na escola (BIAGINI; GONÇALVES, 2019; LESSMANN, 2020).

As abordagens nomeadas como “redução de danos” são críticas do proibicionismo, assumem que o uso de drogas é inevitável e dedica-se a alternativas para minimizar danos. Ainda que sejam formas mais adequadas do que a repressão penal de lidarmos com os problemas gerados por alguns dos usos de drogas, elas podem conviver com a solução penal. No Brasil, a Lei 11.343/2006 (BRASIL, 2006) introduziu a redução de danos na política nacional de drogas e deixou de prever punições para consumidoras(es), ao mesmo tempo em que endureceu as penas para o crime de tráfico de drogas e está associada à explosão do encarceramento por tráfico no país. Redução de danos e proibicionismo mantém em comum a premissa de que drogas produzem danos (RODRIGUES, 2003) e nossa defesa é pelo enfrentamento do “reducionismo dos danos”.

Nesta tese, também nos dedicamos ao “mal das drogas”, ainda que tenha sido no sentido de problematizá-lo e de buscar pelos “males colaterais” deste modo de interpretá-las – visando a superação das ideologias que sustentam a guerra às drogas. Mas há uma imensa diversidade de questões que as relações humanas com os estados alterados de consciência podem suscitar e elas representam possibilidades extremamente ricas para a educação em Ciências da Natureza. De modo semelhante a Lessman (2020), defendemos que as drogas sejam colocadas “em cima da mesa”, questionando, por exemplo, os usos ritualísticos, terapêuticos, místicos, estéticos, sexuais, entre tantos outros.

93 A esse respeito, conferir a seção 3.2.3.

5.5. OUTRAS POSSIBILIDADES VISLUMBRADAS: A PROBLEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE COMPULSÃO E DOS ESTEREÓTIPOS FATALISTAS

Embora os males causados pelo consumo de drogas tenham concentrado as atenções da maior parte do grupo de docentes, Maitê e Lua exploraram outras questões em suas falas. Sinalizaram possibilidades e limites de abordagens pedagógicas dos problemas que afligem estudantes, sem atribuírem exclusivamente às drogas as causas fundamentais desses problemas. Já indicamos que diferenciavam-se do restante do grupo em suas leituras acerca dos problemas relacionados ao consumo de drogas e interpretamos que isso se associa às suas trajetórias profissionais e formativas, nas quais as drogas haviam se tornado objeto de problematização. Agora, analisaremos as falas dessas professoras, buscando apreender o modo como essas problematizações faziam-se presentes nas aulas que lecionavam, bem como as suas compreensões sobre os modos como poderiam aparecer na educação escolar nas prisões.

Maitê indicou que discussões sobre drogas apareciam com relativa frequência nas aulas. A influência da educação popular em sua formação e atuação profissional colaborava para que os problemas vivenciados pelas(os) estudantes pautassem a organização do conteúdo programático e das atividades escolares. Isso ficou explícito, por exemplo, neste momento em que analisava a fala de uma encarcerada:

O que acontece? Por exemplo, se uma aluna traz uma situação como essa, dizendo que a droga é um inferno e ela vai se tratar do crack especificamente. Aí aquilo é um problema que ela está naquele momento e é por isso que elas usam a tarja preta porque é lícito dentro da penitenciária e isso faz com que elas se acalmem. Porque elas vão chegar lá viciadas em vários tipos de drogas, né? Então ali dentro elas vão ter abstinência, então o médico vai dar uma tarja preta pra elas e elas vão tomar 4, 5 comprimidos por dia, 6, pra poder ficarem calmas. Então a gente não vai trabalhar o crack em si, a gente vai trabalhar a raiz do problema. [...] Uma propaganda de televisão, por exemplo, ela vai trabalhar “não use drogas, droga não é legal”. Mas ela não trabalha a raiz do problema. O que que faz eu usar uma droga? O que que faz eu não conseguir me controlar perante uma situação na minha vida. Então é alguma situação que eu tenho na minha vida que faz com que eu não consiga resolver, que eu não tenha, de repente, meios pra aquilo ou o conhecimento necessário e faz com que eu crie uma fuga em cima de alguma situação. Então eu vou criar alguma compulsão. Ou por uma pessoa, ou por um alimento, ou por uma droga. Então a gente, sempre quando vem um problema, uma dificuldade, de um aluno meu pra dentro da sala de aula eu vou buscar a raiz daquele problema. Que geralmente não é aquilo que ele tá falando, não é o crack, é uma situação muito mais profunda. Então aquilo ali a gente vai usar... Tu vai fazer um seminário pro

resto do semestre. A gente vai trabalhar o resto do semestre se realmente for alguma coisa como uma situação dessas, por exemplo. A gente vai trabalhar diversos tipos de compulsão. Então elas vão ver que o crack em si não é o problema. É a situação que eu vivo dentro da minha vida que eu não consigo solucionar que eu faço a fuga através de alguma coisa. (Maitê).

Reconhecemos, nessa fala, um importante deslocamento do habitual centro de atenção dos discursos sobre drogas, na medida em que considera o uso compulsivo como resultado de problemas anteriores — não como a fonte primordial de sofrimento. Muitas outras falas que analisamos até aqui mencionaram sofrimentos que antecedem esses usos. Elas são tratadas, frequentemente, como remédios para uma realidade dolorosa. De certo modo, Maitê se aproximava dessas leituras, ao considerar apenas usos desse tipo. Entendia que estão associados a fragilidades e resultam em danos. Mas a abordagem pedagógica das drogas não estava centrada nas drogas como geradoras de sofrimento. Sua ênfase era a realidade dolorosa na qual as relações problemáticas com drogas são construídas. Tomava uma situação de sofrimento (a compulsão) como objeto de problematização e buscar pelas condições de sua produção. Além disso, indicou que a vida das(os) estudantes estava no centro dos processos educativos que orientava nas prisões. Tais características constituem práticas dialógicas e problematizadoras, estruturantes de uma educação libertadora (FREIRE, 2013; 1967).

Diálogo e problematização, além da organização dos objetos de conhecimento, das decisões sobre “o que ensinar”, pautavam o modo como as questões eram estudadas em sala de aula:

Eu sempre gostei muito de trazer reportagem, né? De pessoas que estão estudando. Porque às vezes o que a gente traz do livro é muito superficial. Eu nunca gostei muito dessa coisa mais superficial que o livro traz. Então eu sempre trago eu mesma coisas. Eu gosto muito daquela revista Superinteressante, aí ali tem alguns links de onde está sendo feita a pesquisa. Então são sempre coisas que realmente estão sendo estudadas sobre qualquer assunto. Principalmente drogas ou coisas mais assim, que vão causar alguma situação específica no corpo. Eu sempre gostei de trabalhar isso. Eu sempre tinha já no papel *contact* alguns artigos. Como elas não têm acesso à internet eu sempre gostei de trabalhar isso com elas. De que a gente não joga ali no *google* e qualquer coisa que sai a gente vai sair falando. A gente não liga uma televisão e o que o Willian Bonner fala é verdade absoluta. Então eu sempre questionava isso com eles, que a gente tem que questionar as informações que a gente traz. Eu sempre pegava alguns artigos do *Scielo*, colocava num papel *contact* e trazia pra elas em grupo discutirem e depois a gente discutir numa roda maior. Mas eu sempre gostei muito de debate. Eu sempre gostei muito de debate. Baseado no que a gente tá estudando, na atualidade, do que os pesquisadores tão fazendo, tão trazendo de contribuição pra vida das pessoas. Mas, assim, o que eu

acho que é o meu maior mesmo era debate, seminário em cima de... Mas sempre assim, com muita profundidade. (Maitê).

A carência de recursos materiais foi um ponto indicado com frequência pelo grupo de docentes como limite ao trabalho nas prisões. Muito pouco é permitido, sempre sob a justificativa de riscos à “segurança”. Isso significa um limite importante para a realização de atividades experimentais, por exemplo, muito caras à educação em Ciências da Natureza. No entanto, Maitê desenvolvia atividades com recursos mínimos: textos impressos preservados em papel adesivo. Destaca-se aqui a busca por materiais atualizados, reportagens ou outras publicações sobre pesquisas recentes, que tratassem de questões que estivesse discutindo em sala de aula com as(os) estudantes.

Os recursos materiais constituem o direito à educação e as condições de que docentes dispõem para desenvolver o seu trabalho. São escassos e restritos na prisão. Há muito a ser conquistado nesse sentido, na garantia desses recursos e no direito de usá-los. No entanto, as falas de Maitê indicam que a sua carência não é algo que compromete irremediavelmente as possibilidades docentes. Quando consideramos uma educação libertadora — ainda mais importante que os recursos materiais disponíveis, é o objeto mediador e o modo como é abordado. Poderíamos dispor do máximo de recursos, de laboratórios repletos de equipamentos e reagentes, de espaços físicos considerados adequados para atividades experimentais, de salas de aula com avançados recursos de tecnologia educacional e ainda assim desenvolver práticas bancárias. Insistimos, é estruturante de uma educação libertadora: os objetos de conhecimento (destacados da realidade problemática desafiadora); o diálogo problematizador; a busca pelo enfrentamento das condições de opressão e sofrimento.

Maitê conseguia, até certo ponto, driblar uma parte dos obstáculos à docência na prisão. Explorava problemas das(os) estudantes, promovia debates e críticas a determinadas situações ou relações. Mas houve um momento, depois de uma década e meia de docência em contextos prisionais, que passou a enfrentar grandes dificuldades nas relações com a equipe de agentes penitenciárias(os) até o limite de ser afastada do trabalho sem justificativa — em sua interpretação, consequência de sua postura insubordinada às perspectivas dominantes na unidade penal em que lecionava.

Lua, de outra parte, estava inserindo-se no contexto prisional e nunca havia discutido com as estudantes questões relacionadas às drogas. Mas essa professora levantou diversas questões que considerava relevantes para complexificar as visões de mundo explicitadas nas falas das mulheres encarceradas, manifestando uma posição crítica acerca das leituras fatalistas dos efeitos das drogas sobre os seres humanos, bem como dos estereótipos associados às pessoas que atuam no comércio ilegal.

É importante destacarmos que essa professora tinha leituras bastante distintas dos problemas com drogas daquelas presentes entre a maior parte do grupo. Diante de cada fala das mulheres presas, o mais comum era que assumisse uma postura questionadora e não de alinhamento, como aconteceu em outras entrevistas. Por exemplo, chamou a sua atenção um trecho de uma fala de uma encarcerada que dizia “quem não tem uma mente feita recorre à droga”. Sobre isso, Lua disse que:

[...] mostra que uma pessoa vai usar alguma coisa se ela estiver frágil, fragilizada, alguma coisa assim, o que eu acho que não necessariamente é assim, sabe? [...] Sei lá, a pessoa tá fumando um *beck* em casa não quer dizer que ela esteja, né? Não tenha uma mente feita. O que que é ter uma mente feita, né? Acho que essas coisas poderiam ser questionadas, né? O que que ela tá querendo dizer com mente feita? Sei lá, mas é que pra mim parece com alguma coisa, né...? “Ah, tá fragilizada, então ela recorre à droga”. De fato, pode ser. Sei lá, às vezes eu: “ai, tive problemas na escola, vou sair do trabalho e vou beber pra ficar melhor” Ok, né? Pode ser, mas nem sempre, sei lá. Acho que essas questões assim, tipo mente feita e tal, poderiam ser trabalhadas, né? (Lua).

Não se alinhava à perspectiva de que há um mal inexorável nas drogas, ou à de que seu consumo possa ser atribuído a fragilidades humanas. Reconhecia a existência de diferentes usos de drogas e que, mesmo em momentos de sofrimento, não são necessariamente destrutivos. Lua também questionava o fatalismo associado ao crack e as violências punitivas. Isso se refletia no entendimento do sentido da educação sobre drogas na prisão como algo em aberto. Não possuía respostas prontas sobre como desenvolvê-la, mas questões que considerava pertinentes serem exploradas. A seguir, algumas delas:

O que que elas entendem por ter uma mente feita ou por que se tiver nesse estado, vai procurar, se não tiver nesse estado, não procura alguma coisa? Ou trabalhar também assim o que que é droga, né? Eu acho que isso... A gente, a sociedade no geral, tem uma visão meio distorcida, assim, do que é

uma droga, né? E acho que essa é a... essas questões poderiam ser trabalhadas. Até também a questão de, por exemplo, redução de danos, assim. Talvez seria uma coisa interessante pra elas porque, sei lá, não consigo imaginar como é tá encarcerada e ter muita vontade de fumar um cigarro e tu não tem nada, nem um chá pra, sei lá, fingir o hábito de fumar o cigarro, né? E talvez essas questões, sendo levantadas, poderiam melhorar a vida delas lá dentro — o que eu acho bem difícil porque é horrível — mas amenizar algumas coisas, sabe? (Lua).

Ao problematizar as falas das presas, Lua trouxe muitas questões que poderiam ser exploradas na escola para uma compreensão mais complexa sobre os usos de drogas e também maneiras de lidarmos com aqueles considerados problemáticos. No caso das mulheres presas, falamos sobre o uso intensivo de psicofármacos. A professora referiu-se à contradição de um sistema penal que encarcera pelo comércio de algumas drogas e proíbe a circulação de outras em seu interior, ao mesmo tempo em que autoriza e facilita o consumo de psicoativos medicamentosos: “Daí, por exemplo, não pode ter cigarro, mas encher elas de remédio. Não pode ter chá, mas ok tomar Rivotril” — (na unidade em que trabalhava não eram autorizadas as ervas para chás, sob a justificativa de que poderiam ser consumidas na forma de cigarros).

Lua também considerou as problemáticas relacionadas à criminalização e ao encarceramento por tráfico:

Pra gente que trabalha com Ciências, eu acho que, nessa perspectiva assim mais ampla, eu acho que trabalhar os dados mesmo, sei lá, do encarceramento. Ou, de quando fazem uma grande operação, quanto que é apreendido, pra onde vai, o que que é isso, será que isso tá resolvendo o problema? Comparar talvez com outros países. Sei lá, até a questão da maconha, que é uma planta. Qual que é a história da maconha, por exemplo? Quando ela foi utilizada? Por que que ela foi proibida? Como que é a questão do uso medicinal? Ou, sei lá, a história do LSD, qual que é, né? Em que momento ele foi criado? Essas questões assim. (Lua).

O grupo de docentes, de modo geral, não considerava a historicidade da criminalização das drogas em suas análises sobre o encarceramento por tráfico. Lua, ao refletir sobre as possíveis questões a serem exploradas na sala de aula, colocou as origens da proibição como uma delas. Suas aproximações com discussões sobre as raízes históricas da guerra às drogas podem ter colaborado para que percebesse nisso um possível objeto de conhecimento na educação em Ciências da Natureza. Pois o restante do grupo, ao ser questionado sobre as razões de algumas drogas serem proibidas e outras não, indicaram limites explicativos como os que seguem:

Acho que a droga já começou criminosa, a droga já começou no mundo do crime. [...] A droga ilícita hoje, ela nunca foi lícita. Eu nunca ouvi, posso até tá falando bobagem, mas historicamente eu nunca ouvi falar que tinha lá os povos astecas que se reuniam lá pra fumar maconha e todo mundo fumava maconha bem de boa. Podia até ter lá uma tribo no meio lá da Cordilheira dos Andes, podia ter, mas nunca foi lícito, ela já começou ilícita. (Eduardo).

Docentes que mostraram maior adesão ao discurso antidrogas, desconheciam os processos históricos que resultaram na sua criminalização e o seu caráter moral, político, econômico e racial. O estudo dessa construção pode ser uma estratégia para a problematização do proibicionismo, bem como o desvelamento das suas finalidades declaradas e efetivas.

As falas de docentes mais alinhados às perspectivas antidrogas expressavam mais afirmações do que questionamentos — por exemplo: que drogas causam danos muito graves; que o sentido da educação sobre drogas é ensinar sobre danos e formas de superá-los. As falas de Lua estiveram repletas de questionamentos. Representavam-lhe problemas abertos o sentido da docência em prisões, o conteúdo programático, as relações humanas com drogas. Ela foi a única professora que usou a expressão “guerra às drogas”:

Minha visão é que a guerra às drogas, a criminalização, serve para o encarceramento de uma determinada população, sabe? Então eu acho que a guerra às drogas é a desculpa pra matar e pra encarcerar principalmente a população negra, a população pobre, periférica e tal. Então eu acho que talvez, com a legalização, isso diminuiria pelo menos, né? Acho que não acabaria com problema porque, sei lá, é algo muito... O racismo é estrutural, o preconceito, enfim, é algo mais estrutural e que, ok, se utiliza do discurso guerra às drogas pra exercer um poder em relação aos outros assim. Mas talvez, pelo menos diminuiria, né? Porque a população carcerária tem aumentado muito. E, sei lá, a própria vida. Eu tinha uma aluna de 19 anos que tava presa por, sei lá, um quilo de maconha, sei lá, a quantidade que seja - e isso acaba com a vida de uma pessoa, né? Tipo, a cadeia... Não vou ser fatalista de dizer que não educa ninguém porque, enfim né? Mas é uma experiência, é uma criação humana que eu acho horrível, sabe? Então talvez, se tivesse um processo de legalização, as coisas seriam menos problemáticas. E isso teria menos tabu também ao falar disso, né? Ao trabalhar as drogas e talvez tenha um debate mais sério também, né? Disso que tu falou. O que que é? O que que causa? Quais são os perigos? O que que tem a ver também o meu contexto, onde eu tô inserido, com o fato de eu poder virar um dependente químico? Talvez trabalhando essas coisas, juntamente com uma legalização, assim, um debate mais sério, verdadeiro, sem ser essa coisa da monstruosidade, do fatalismo, as coisas dariam melhor assim. (Lua).

Este trecho da entrevista com Lua expressa parte do conjunto de inéditos viáveis (FREIRE, 2013) que tanto ela quanto Maitê vislumbravam. Lua imaginava

uma realidade além da guerra às drogas, onde não mais constitua, repetimos suas palavras, um “pretexto para matar e encarcerar principalmente a população negra, a população pobre, periférica”. Uma realidade possível, na qual os problemas concretos relacionados a alguns usos de drogas podem ser discutidos sem constrangimentos e os seus danos reduzidos. Em relação à docência na prisão, enquanto esse inédito resta ser conquistado, Lua compreendia que poderia trabalhar na desconstrução de mitos. E esse é um trabalho fundamental no sentido daquele enfrentamento ideológico à guerra às drogas, sobre o qual temos chamado a atenção nesta tese. Enquanto ainda não é possível dizer tudo, enquanto a cultura do silêncio constrange nossas possibilidades de colocar as “drogas em cima da mesa” (LESSMANN, 2020) e discutir qualquer questão que levantemos sobre elas, alguma coisa é possível fazer. Problematizar mitos e forçar espaços de transformação, ainda que aparentemente mínimos dentro de uma prisão, constituem inéditos viáveis.

Maitê também sinalizou possibilidades de abordagens pedagógicas dos sofrimentos das estudantes — as quais chegaram a ser concretizadas em suas aulas. Deslocava a atenção do “mal das drogas” para a realidade que produz sofrimento e os limites impostos aos usos de recursos materiais em suas aulas não impedia o desenvolvimento de processos educativos dialógicos, baseados no debate e em análises de situações concretas experimentadas pelas estudantes. Práticas levadas adiante solitariamente em sua última experiência profissional e colapsadas pela violência institucional naquela unidade penal, quando foi impedida de continuar a exercer a docência. Mas isso aconteceu depois de mais de uma década de docência, em diferentes unidades penais e socioeducativas, ao longo das quais formou-se como profissional docente na perspectiva da educação popular, indicando-nos a viabilidade da concretização de práticas semelhantes em prisões, ainda que em algumas unidades isso possa parecer extremamente distante.

Em ambos os casos, reconhecemos experiências formativas com características peculiares quando comparadas às do restante do grupo. Maitê com as experiências em projetos de educação popular e Lua com oportunidades de problematização das relações com drogas ao longo de sua formação inicial. Lua mencionou, por exemplo, uma disciplina da graduação com um professor que “coloca questão do... de não determinar “drogas pesadas”, “não pesadas”, mas sim levar em consideração o contexto e como é a relação com o consumo daquilo” (Lua).

Pelo que até aqui discutimos é possível reconhecer a predominância de perspectivas fatalistas e bastante pessimistas sobre as possibilidades de transformação da realidade, tanto das estudantes como da docência. Nas categorias anteriores destacamos uma diversidade de situações compreendidas pelas professoras e pelo professor como obstáculos ao seu trabalho: a noção de que pouco poderia ser feito no sentido da ressocialização (uma vez que essa era assumida como um dos sentidos da docência); as precárias condições de trabalho; a primazia da “segurança”; a compreensão de que pouco poderiam contribuir para que as(os) estudantes deixassem as drogas ou conhecessem mais sobre elas. Mas também indicamos a percepção, por parte das professoras, de que o trabalho que desenvolviam possuía, apesar de todos os limites, significados positivos para as(os) estudantes.

Na categoria em que discutimos a ressocialização como tarefa impossível, reconhecemos a sensação de satisfação profissional tensionando com a percepção de fracasso na tarefa de ressocializar. Aquele sentimento de satisfação associava-se ao fato de perceberem nas(os) estudantes a valorização de seu trabalho. E isso se dava em resposta a conquistas daquelas professoras, pois colaboravam para que as(os) estudantes redescobrissem em si a capacidade de aprender e promoviam um ambiente de acolhimento em meio à violência da vida na prisão. Isso também pode ser interpretado como inédito viável:

Quando eles aprendem, quando eles entendem eles ficam muito felizes. “Poxa professora, era tão fácil isso. Se eu soubesse que era tão fácil eu não tinha desistido lá atrás”. E daí, tipo, como eu dou aula de matemática, é a vilã deles. Eles já chegam na sala, no primeiro dia de aula, e já começam “Eu odeio matemática, eu não sei matemática, eu desisti por causa da matemática”⁹⁴. E daí a gente fica assim “Meu Deus, ele já desistiu por causa da matemática, agora ele vai ter matemática de novo? O que que eu vou fazer pra ele não desistir novamente?”. Então eu começo a mostrar situações do dia a dia, em que ele usa aquilo, sem perceber que ele tá fazendo a matemática. E é muito bacana, assim, porque um ajuda o outro. “Ah eu não entendi”. Eles vão lá, sentam do lado, ajudam, explicam, eles não deixam ninguém pra trás. Se um quer desistir eles vão lá e ajudam “Não desiste. O caminho mais fácil é desistir, não faz isso”. Eles se apoiam muito um no outro. Eles são bem cooperativos entre eles. E o fato de eles falar pra gente também que nós professores somos como uma família pra eles. De aluno chegar assim, às vezes a gente tá tão cansada, tão desvalorizada a nossa profissão, e um aluno chegar pra gente e falar assim “professora, tu é a melhor coisa que a gente tem aqui dentro, quando a gente a numa aula a gente até esquece que tá numa prisão, a gente até esquece que tá preso, que é tão bom estar aqui, queria que a aula não acabasse. Amanhã a senhora vem?”. É muito gratificante ouvir isso, é muito bom. (Alice).

94 Alice, licenciada em Química, também lecionava Matemática, além de Química, Física e Ciências.

A criação de um ambiente escolar caracterizado por acolhimento e colaboração; de espaços de fala para as estudantes, para que se expressassem sobre seus sofrimentos, medos e angústias, representa um inédito viáveis. Quando criticamos a centralidade do aconselhamento na abordagem pedagógica desses sofrimentos é porque vislumbramos inéditos para além do desabafo e acolhimento. Desafiamos docentes e formadoras(es) de docentes que atuam em prisões a problematizar a realidade que produz sofrimento e considerar formas de contribuir para a sua superação. E a construção de processos educativos libertadores na prisão passa por um processo formativo de docentes que seja questionador da realidade opressora. Os inéditos vislumbrados e conquistados pelas docentes que entrevistamos podem ser compartilhados em tais processos, assim como podem ser problematizados os limites que reconhecemos.

Além dos inéditos que discutimos até aqui, houve outros que apreendemos e que não se articulam diretamente às drogas, mas a outras necessidades das estudantes e às suas abordagens em sala de aula pelo grupo de docentes. Analisaremos isso nas páginas que seguem.

5.6. AS NECESSIDADES DAS ESTUDANTES NAS AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Em que pesem as restrições sobre o que é permitido discutir com as estudantes, as suas necessidades, dores e visões de mundo se faziam presentes nas aulas e influenciavam decisões sobre o quê e como ensinar. De acordo com as professoras, sobretudo as que lecionavam Ciências no ensino fundamental ou Biologia no Ensino Médio, era comum que as encarceradas falassem sobre doenças que as afetavam e também fizessem questionamentos relativos à contracepção e ao ciclo menstrual. Essas eram as necessidades que as professoras exploravam de modo mais sistematizado e recorrente nas aulas.

Por vezes, percebiam serem identificadas com profissionais da saúde, na medida em que contribuía para que as estudantes compreendessem sobre os males que afetavam seu corpo — muito embora, pouco pudessem fazer para remediá-los:

“Ah professora, mas eu tô sentindo dor aqui”; “ah professora, eu levei um tiro aqui, mas eu tô sentindo dor aqui. O que que pode ser?”. [...] Eles acham que a gente é médico: “ah, professor de Biologia...” É, então eles também têm esse olhar, que a gente pode resolver tudo e a gente sabe tudo e a gente sabe de doença. Tanto que eu falo: “não gente, eu vou pesquisar e tal”. Mas é essa parte, assim, mais de desgraceira que eles gostam. (Emelly).

Os questionamentos que as estudantes apresentavam ao longo das aulas podiam ser contemplados imediatamente, quando se tratavam de dúvidas pontuais e sobre as quais as professoras conseguiam responder de modo razoável sem que percebessem que isso exigiria um trabalho mais aprofundado. Também acontecia, como mencionado por Emelly, de ser necessário buscar por mais conhecimentos para uma abordagem adequada das questões colocadas pelas estudantes. Havia ainda situações em que as questões passavam a pautar escolhas docentes relativas aos conteúdos programáticos.

As “desgraceiras” chamavam a atenção das estudantes, não por gostarem efetivamente de desgraças, mas porque diziam respeito às suas necessidades e experiências concretas. Por isso, quando as professoras abordavam conteúdos que se aproximavam de doenças infecciosas as estudantes manifestavam interesse particular:

Eu lembro de falar sobre bactérias e tal e ter muitas questões assim do que elas passavam ali, sabe? Sei lá, de... de... Ou fungo e aí, ah, candidíase; que uma passou, sei lá, seis meses com candidíase sem tratamento e que isso é muito comum entre elas porque elas secam a roupa na sombra, fica úmido, aquela umidade. E aí a gente ia indo assim pelas demandas delas também, que elas traziam os problemas delas. (Lua).

As condições das unidades penais podem ser extremamente propícias à proliferação de parasitas e vetores de doenças infecciosas (como ratos e insetos). Ambientes mal iluminados, úmidos, com instalações sanitárias inadequadas e acúmulo de lixo, em que se amontoam homens e mulheres em quantidades muito superiores às previsões normativas. A saúde também pode ser fragilizada pela má qualidade da alimentação, impossibilidade de exercícios físicos, carência de recursos para higiene pessoal e coletiva, carência de luz solar, sofrimento psíquico. Somam-se a isso as vulnerabilidades experimentadas antes da prisão: grande parte dessas mulheres não exerceram plenamente seus direitos à saúde, à alimentação, à moradia e ao saneamento ao longo de suas vidas. Falamos, é preciso insistir,

sobre um sistema de justiça penal que seleciona sujeitos das classes mais empobrecidas e abandonadas pelo Estado. Uma vez na prisão, com o corpo ainda mais vulnerável e fragilizado, as dificuldades de acesso a serviços de saúde se tornam ainda mais intensas:

Eu já vi histórias de pessoas que, sei lá, se mutilaram de algum jeito, pra chamar atenção, pra de fato conseguir ir, porque é bem difícil assim. Que tem a questão do deslocamento, elas vão algemadas e aí tem que ter agente pra isso, então é bem ...[...] Muito burocrático, precisa tá, tipo assim, ter muito grito pra elas conseguirem. [...] E mesmo assim, às vezes tem meio que um desleixo, assim. Ah, sabe? “Ai, é presa, dá qualquer coisa e ok”. Ou trabalha muito com medicação – os psicoativos é assim, muito. (Lua).

Às vezes um caso de piolho generalizado, um caso de infecção, um caso de que muitas meninas tão com fungo. (Maitê).

Na carência, ou ausência, de profissionais de saúde que pudessem diagnosticar e prescrever cuidados em relação às enfermidades, as professoras de Biologia eram identificadas pelas estudantes como aquelas que poderiam contribuir para que compreendessem o que acontecia com seus corpos. Mesmo quando existe alguma assistência, deslocar uma encarcerada para receber atendimento exige trabalho: é preciso averiguar a demanda, registrar, autorizar, ocupar uma agente com o deslocamento e acompanhamento da encarcerada. A fala de Lua indica ainda a percepção de que as debilidades no acesso a direitos também se associavam a certa postura das(os) agentes penitenciárias(os). Já falamos isso em relação a obstáculos impostos à participação nas aulas e o mesmo parecia acontecer com outros direitos, tais como a assistência à saúde.

Em um estudo em penitenciárias do Rio de Janeiro, Diuana *et al.* (2008) reconheceram que as representações sociais e práticas das(os) agentes penitenciárias(os) modulam o acesso da população encarcerada aos serviços de saúde. O grupo de agentes entrevistados pelas pesquisadoras explicitou imagens das pessoas encarceradas como indolentes, dissimuladas, pouco confiáveis – tudo isso colaborando para a desvalorização de suas queixas. A assistência à saúde era considerada elemento de troca na manutenção da ordem – sendo privilegiadas(os) as(os) presas(os) que manifestassem gratidão e atitudes de respeito às(aos) agentes. Aspectos da dinâmica das relações sociais internas colaboravam para a construção das representações. Por exemplo, o grupo de pesquisa argumentou que nessas relações ambos os lados, agentes e encarcerados, precisam manter-se em

antagonismo evitando atitudes que possam corromper a imagem de força e poder. Assim, a atenção às queixas de um encarcerado torna-se um sinal de rebaixamento do agente. Por outro lado, o recebimento de atenção, por parte do preso, pode significar que ele é um “amigo de guarda” com consequências negativas na imagem deste diante do coletivo de encarcerados. Tal antagonismo foi analisado em profundidade nos estudos de Goffman (1974), que mencionamos em outros momentos desta tese.

Além de problemas relacionados a parasitas, outros comprometimentos da saúde das encarceradas apareciam nas aulas, como aqueles derivadas da carência de exposição solar. Na prisão é comum que se passe grande parte dos dias em ambientes fechados, seja nas celas, nas oficinas de trabalho ou outras atividades (quando existem). De todo modo, mesmo para encarceradas que cumpram medidas disciplinares com isolamento, resta o direito de ao menos duas horas diárias de “banho de sol” (BRASIL, 1984). Mas isso nem sempre acontecia. De acordo com Maitê, era comum haver:

Muita perda de cabelo porque elas não pegam muito sol, né? Essa coisa de pegar sol duas horas por dia muitas vezes não acontece. Então às vezes elas ficam, pra serem castigadas por alguma situação, elas ficam mais de semanas sem pegar sol. Então isso a gente sabe que é a combinação perfeita. Então a gente faz com que elas entendam que isso é natural acontecer dentro da condição de vida que elas estão naquele momento e a gente faz com que se torne uma coisa menos castigante pra elas. É natural, vamos resolver como, vamos ver se as agentes conseguem algum chá, alguma coisa que a gente possa trazer, que seja liberado, que não seja medicamento. Porque elas são muito escravas do medicamento, principalmente esses de tarja preta, né? (Maitê).

Grande parte dos problemas mencionados pelas entrevistadas se associava às condições de vida na prisão. Falas como a de Maitê indicam que a abordagem da saúde humana na sala de aula considerava a realidade existencial das mulheres, ainda que percebessem que muito pouco pudessem fazer para transformar essa realidade. A professora falou em buscar alguma forma de amenizar os desconfortos, algo que fosse autorizado na unidade penal. Também indicou compreender que a abordagem pedagógica dos problemas pode torná-los menos dolorosos. Mesmo reconhecendo que consumir um chá para remediar uma infecção ou seus sintomas não transforma as condições que produzem essa infecção: a insalubridade dos espaços da prisão, a carência de exposição solar, a falta de acesso a itens de higiene, os limites para exercer o autocuidado.

Em momento anterior (ver item 5.1), mencionamos uma fala em que Maitê argumentava sobre as razões pelas quais evitava alimentar a revolta das mulheres em relação às injustiças a que eram submetidas. A professora vivia a tensão entre desenvolver uma educação crítica, sem ignorar a realidade concreta e os movimentos no sentido de *ser mais* de suas estudantes, e os constrangimentos que a realidade impunha aos movimentos pela sua transformação. A revolta, das mulheres presas, poderia significar a intensificação da sua opressão, pois estavam sob a violência das armas do sistema penal. Nesse sentido, colaborar para a compreensão dos problemas e pensar nas possibilidades concretas de amenizá-lo no momento presente era a sua forma de contribuir com as necessidades das estudantes.

O recurso a chás, no entanto, não era algo a que se poderia recorrer em qualquer situação ou unidade penal. Lua, por exemplo, mencionou que ervas eram proibidas na unidade em que trabalhava:

[...] a gente tava trabalhando alguma coisa (até acho que era quando a gente tava falando da candidíase e, sei lá, falei de algum chá, de alguma coisa) e elas não podem... não podem ter, né? Porque elas fumavam. (Lua).

De acordo com a professora, chás eram proibidos sob a justificativa de que poderiam ser consumidos na forma de cigarros em uma unidade na qual o tabaco também era proibido (contraditoriamente, os psicofármacos eram autorizados e amplamente utilizados).

Mohr (2002; 2009), em seus estudos sobre as abordagens mais frequentes da educação em saúde na educação básica, caracterizou três que reconheceu como predominantes: informativa, dogmática e formadora. De modo bastante sintético, podemos dizer que na *informativa*, privilegia-se a transmissão de informações e considera-se que a posse de informações corretas promoveria comportamentos corretos. Na educação em saúde *dogmática* o foco de atenção é a ação dos sujeitos, para a obtenção dos comportamentos considerados corretos; pode-se recorrer a informações, mas também a apelos emocionais, amedrontamento, estigmatização de determinados comportamento e valorização de outros, entre outras estratégias. Por fim, no que a autora caracterizou como educação em saúde *formadora* o foco não está na produção de comportamentos considerados desejáveis nos indivíduos em formação, mas na construção de condições para que

as pessoas tomem suas decisões de modo autônomo, de acordo com seu desejo e no momento em que julgarem pertinente, com recurso a conhecimentos sistematizados. De acordo com a pesquisadora, esse último era ainda o enfoque minoritário na pesquisa em educação em saúde no momento em que desenvolvia esses estudos, mas era também a perspectiva considerada mais progressista. As anteriores negavam a autonomia dos indivíduos para a tomada de decisões e confundiam o papel da escola com o de outras instituições. A pesquisadora defendeu a escola como instituição de construção da autonomia e de conhecimentos que sejam instrumentos para a ação consciente no mundo, não de prescrição de comportamentos e operação de estratégias para produção de sujeitos com determinadas características definidas como desejáveis por um determinado grupo de sujeitos. No entanto, é preciso ter em conta que os limites para a ação humana não dependem apenas de conhecimentos ou da leitura crítica da realidade desenvolvida no ambiente escolar.

Nosso centro de atenção nesta pesquisa não foram as concepções e abordagens em educação em saúde do grupo de docentes que entrevistamos. Reconhecemos os limites de nossas inferências neste momento, mas o tema apareceu nas nossas entrevistas quando as professoras falaram sobre os modos como lidavam com questões que emergiam da realidade e dos sofrimentos das estudantes. Foi possível reconhecer, no material que analisamos, alguns indicativos de como essa educação era desenvolvida: no sentido de compreender os comprometimentos físicos que experimentavam na prisão e considerar as maneiras de remediá-los. Tal abordagem não se aproxima a nenhuma das categorias propostas por Mohr (2002; 2009). Não era possível prescrever qualquer comportamento que fosse julgado como “correto” pois as mulheres não possuíam condições de realizá-lo (algo que se aproximaria dos enfoques *informativo* e *dogmático*). Tampouco era viável formar aquelas mulheres visando que tomassem suas decisões com autonomia no momento em que julgassem isso adequado (o enfoque *formativo*, apresentado e defendido por Mohr).

Se na prisão a “tomada de decisão” não era possível, cabe questionar os limites para o desenvolvimento de uma educação em saúde *formadora* com as classes populares fora da prisão, pois as condições de saúde são criadas em uma realidade social, cultural e histórica. É difícil falar em liberdade de escolha quando as condições concretas para exercê-la são extremamente limitadas. Quando a

realidade não só é a da negação ou precarização do acesso a serviços de saúde, mas também do conjunto de direitos sociais que colaboram para a saúde humana: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

A liberdade e autonomia para a tomada de decisões são conquistas indissociáveis das lutas pela transformação da realidade, que não podem ser operadas exclusivamente desde dentro da escola. Ainda que as possibilidades para tais lutas sejam bastante limitadas na prisão e que grande parte dos problemas de saúde que as mulheres experimentava relacionava-se com a instituição, as professoras indicaram que é possível colocar esses problemas em debate na sala de aula. É preciso o desenvolvimento de novos estudos a fim de compreendermos as necessidades formativas de docentes que trabalham com Ciências em prisões. Desde nossas entrevistas foi possível perceber as estudantes procuram auxílio das professoras desta área para a compreensão dos males que afetam seus corpos. Isso coloca a educação em saúde nas prisões como um campo particularmente desafiador para a docência em Ciências da Natureza, sobretudo pelos imensos limites que as mulheres experimentam para exercer seus direitos à saúde e para tomar decisões que afetam seus corpos quando estão sob o controle de uma instituição total.

Além dos comprometimentos da saúde física, as professoras percebiam grande interesse entre as estudantes presas em questões relativas à sexualidade, especialmente a métodos contraceptivo, ciclo reprodutivo e doenças infectocontagiosas. Por exemplo:

Também trabalhei bastante a questão, quando trabalhei com ciências, das doenças sexualmente transmissíveis, é uma coisa que eu falo bastante. E depois tu descobre lá dentro como tem casos de DSTs lá dentro. (Eduardo).

Não apreendemos o modo como o professor trabalhava o assunto, mas a fala indica que infecções sexualmente transmissíveis representam um problema importante para a população encarceradas e que isso aparecia nas aulas de Ciências. Em outra fala, Emelly abordou posicionamentos das(os) encarceradas sobre a prevenção de infecções. De acordo com a professora:

Ah não, mas assim, a ideia que eu percebi em geral, é que tanto homens quanto mulheres - os rapazes também falavam que a camisinha incomoda e que eles tentavam não usar, tipo evitar. E disse: “é gente, mas é...” Aí eu, de novo, eu dizia: “é gente, mas olha só, a camisinha não é só um método contraceptivo contra a gravidez, também é contra as doenças”. Daí eu já falava das doenças, falava bastante da AIDS, era a que mais eu falava assim. E eles tinham... Sempre com muita dúvida, muita dúvida e achando que, realmente, a camisinha é só pra engravidar. Mas daí... Aí eles falavam: “ah, mas a gente faz o coito interrompido porque não tá usando camisinha”. (Emelly).

Essa fala encontra outras das mulheres encarceradas que participaram desta pesquisa. Em diversos momentos das entrevistas com aquelas mulheres apareceram falas semelhantes a “tem filho quem quer”⁹⁵, em referência ao conhecimento sobre métodos contraceptivos. De outra parte, o acesso a contraceptivos e a possibilidade de decisão sobre o seu uso não são tão democráticos como falas nesse sentido sugerem, e isso também apareceu naquelas entrevistas. Ainda que haja conhecimento sobre a possibilidade de prevenir a gestação com tais métodos, eles não estão amplamente disponíveis. As mulheres, presas, por exemplo, enfrentam dificuldades no acesso a todo tipo de medicamentos, o mesmo vale para contraceptivos hormonais. Mesmo quando disponíveis, a decisão de usá-los pode envolver uma diversidade de questões. No caso dos preservativos, que previnem tanto a gestação como a infecção por patógenos sexualmente transmissíveis, a decisão envolve ambos os parceiros de uma relação sexual, suas relações com o próprio corpo e sexualidade, bem como suas visões de mundo de um modo mais amplo. As mulheres presas mencionaram alguns dos condicionantes para o uso de preservativo: o fato de ser desagradável para muitas pessoas, a resistência dos homens e a dificuldade das mulheres de se colocarem diante dessas resistências. Essas resistências podem chegar a padrões violentos⁹⁶, como o relatado por Atena, que se sentia coagida a ter relações sexuais

95 Esta compreensão apareceu, por exemplo, nesta fala de Júlia, uma de nossas entrevistadas presas: “É porque quis, senão tem vários métodos pra se cuidar pra não ter um filho. Hoje em dia. Se fosse antigamente até a gente podia dizer “é né” porque antigamente não tinha. Mas hoje em dia tem bastante método e eu acho que isso é uma desculpa da pessoa “ah, eu não quis, aconteceu”. Acho que não existe isso. Entendeu? Hoje em dia engravida quem quer. (Júlia).

96 Eu tomava comprimido, acabei tomando antibiótico, eu sabia que antibiótico, essas coisas, cortavam [o efeito do contraceptivo hormonal]. Mas naquela... com marido preso, tendo que ir na visita, o marido, querendo, você não querendo, e o marido querendo, e te falando desaforo, que se você não quer é porque você tem outro na rua, acabou acontecendo. [...] Eles dão [camisinha para os encontros íntimos na prisão] só que daí ele também falava “Ah, porque tu quero sar? Tu fez alguma coisa lá na rua? Tu tá com medo de me passar?”. Porque na cadeia, no masculino pelo menos, é mais, a saúde... Eles pedem um exame, tem. A feminina é um pouco mais difícil. Fazia um pouco mais regularmente. Então se ele pegasse alguma doença ele pegou da mulher dele, porque a única que ele tem é a mulher que vem da rua. Então foi ela que transmitiu é

desprotegidas com seu marido preso — pois, caso não o fizesse, isso sinalizaria que ela se relacionava com outros homens, algo que poderia ser punido com uma ameaça à sua vida.

Ao tratar de doenças infectocontagiosas, argumentamos que é preciso considerar a realidade do ambiente prisional na produção das condições para a sua disseminação e os limites que se impõem para que as mulheres transformem ou minimizem os efeitos dessa realidade. Quando consideramos as infecções que se associam a relacionamentos afetivos e sexuais, é necessário considerar a pluralidade de aspectos que influenciam as práticas que podem tornar as mulheres vulneráveis a essas infecções. Não se trata de direcionar a educação para a produção de comportamentos tidos como “corretos”, mas do estudo das condições que ameaçam a saúde das estudantes, para que conquistem níveis mais elaborados de consciência para lidar com a realidade e responder aos seus desafios. Quando isso envolve relações entre homens e mulheres, o gênero impõe-se como dimensão fundamental de tal estudo. No relato de Atena, ser mulher em um relacionamento construído em um contexto no qual a dominação masculina era exercida de modo ostensivamente violento, era determinante na decisão de não usar preservativos nas relações sexuais com seu parceiro. Assim, o diálogo sobre o uso de preservativos pode revelar violências que caracterizam um relacionamento, mas que não são criações desse relacionamento, pelo contrário, são produzidos em uma estrutura social patriarcal de dominação das mulheres pelos homens (SAFFIOTI, 1987; 2004).

Quando questionamos Emelly sobre a possibilidade de promover, na sala de aula, discussões sobre os lugares das mulheres nos relacionamentos com homens, a professora argumentou que:

É bem complicado trabalhar com isso porque a gente sabe que tem muito da facção também envolvida, então elas não podem. Muitas até pensariam em largar, mas muitas não podem largar porque elas já sabem que se elas largarem o marido, elas vão ser mortas. Isso eu escutava. [...] Eu acho que até é super interessante, seria interessante levar, mas acho que entraria por um ouvido e sairia por outro assim. Tanto que eles têm também uma outra... uma outra fala lá dentro que é, por exemplo, a mulher que traiu o cara na comunidade: ou ela foi morta ou ela foi raspada, o cabelo dela foi raspado. É uma marca, assim todo mundo sabe que essa mulher, ela traiu o cara e enfim, ela fica marcada pra sempre, assim. Então é bem complicado. (Emelly).

porque ela tá mesmo traindo. Então se eu quisesse é porque eu estava fazendo alguma coisa de errado. [...] [E acabava] cedendo né? Porque daí é xingamento, é palavras, né?, baxas. Aí a pessoa fica ruim, daí já conhece uma vida do crime, já conhece uma ideologia. Já sabe as coisas que acontecem e se acaba não cedendo é porque você deve. Se você deve você acaba morta também né? (Fala da encarcerada Atena).

O sistema de “justiça” paralelo instituído pelas organizações de comerciantes de drogas ilegais exerce seu poder para muito além da regulação dos mercados ilegais, alcançam uma miríade de questões que se desdobram sobre os territórios em que essas facções exercem seu poder e também sobre as mais diversas dimensões das vidas das pessoas que as integram (FELTRAN, 2018). A fala de Emelly explicita a sua compreensão dessa influência sobre as vidas das mulheres com quem lecionavam, da instrumentalização das organizações no exercício do controle sobre as mulheres com as quais seus membros se relacionam. Para a professora, a dominação masculina parecia insuperável para aquelas mulheres, de modo que problematizações nesse sentido não chegavam a ser desenvolvidas nas aulas que lecionava.

Outro aspecto que as professoras mencionaram ser de interesse das estudantes e que contemplavam em suas aulas era a reprodução humana. Questões relacionadas ao ciclo menstrual, à fecundação e gestação, bem como a métodos contraceptivos:

Às vezes elas me perguntavam, como a gente trabalhava em Biologia, trazer algumas coisas sobre... sobre a parte de reprodução ali né? Do corpo humano, que às vezes nem elas próprias se conheciam. E aí eu sempre trabalhei essa parte bem legal e trazia, fazia caixinha de dúvidas, que às vezes elas têm vergonha de perguntar. Então elas botavam naquela caixinha, eu trazia, respondia tudo, levava pra elas. (Malu).

Assim, quando, por exemplo, eu tô falando sobre método contraceptivo, nossa! Elas... Aí sim, aí parece que eu não tô nem... Elas nem lembram que tão numa aula. [...] Sim, é como se eu tivesse ali sendo a ginecologista delas assim, porque nossa, aí já começa a falar e a ter dúvida – e é isso e aquilo – e é uma aula, é a aula de Biologia que eu tenho que dar e elas mergulham muito assim. Então a gente vê que realmente tão prestando atenção, que querem aprender e isso é muito legal. Sabe, eu não preciso fugir do meu assunto pra... pra se ter interesse. (Emelly).

Em aulas nas quais tais questões eram abordadas, Emelly reconhecia que as estudantes tinham conhecimentos inadequados sobre métodos contraceptivos e também que vivenciavam obstáculos para realizarem usos adequados impostos pela unidade penal:

E elas achavam que também sabiam tudo. E eu falava: “não gente, calma lá, deixa eu ensinar pra vocês o que que é a pílula do dia seguinte” – e ensinava, falava dos hormônios, enfim, e falava da pílula normal, que você toma e que daí você tem que tomar, não é só nos dias, principalmente porque, meu Deus, se você tomar só nos dias... Aí eu explicava tudo pra elas e elas ficavam me olhando assim, com uma cara assim: “meu Deus

professora, mas é que a gente não consegue”. Eu digo: “é. É gente, é, mas é que vocês têm que tentar então um método contraceptivo que seja eficiente pra vocês, né?”. (Emelly).

As professoras mencionaram estudantes que usavam contraceptivos hormonais apenas durante as saídas temporárias em que se relacionavam sexualmente com homens (saídas que duravam uma semana). Segundo a professora, as mulheres relatavam que na unidade em questão não era autorizado o uso de contraceptivos hormonais, mas ela não sabia dizer a razão dessa restrição. Emelly percebia que as mulheres lidavam de modos inadequados com os obstáculos que enfrentavam para o uso desses contraceptivos — por exemplo, consumindo-os apenas durante os dias das relações sexuais. As aulas de Ciências da Natureza, representavam uma oportunidade de compreensão dos limites sobre o modo como consumiam tais medicamentos e de considerarem outras possibilidades de prevenção de uma gestação indesejada. No entanto, a alternativa do uso de preservativos encontrava outros obstáculos, como já mencionamos.

Insistimos que não deve ser a tarefa da educação em Ciências promover determinados comportamentos e práticas em detrimento de outros. Não estamos analisando os limites para que a educação promova comportamentos sexuais que previnam infecções ou gestações, mas os limites que as mulheres encontram para tomar decisões sobre seu corpo e exercer cuidados com a própria saúde. Esses limites são obstáculos à sua liberdade e explorá-los pedagogicamente representa um desafio a uma educação libertadora.

O grupo de docentes indicou que, entre os problemas enfrentados pelas estudantes presas, aqueles vinculados a doenças infectocontagiosas e à reprodução humana apareciam com maior frequência em suas aulas e trabalhos de modo articulado ao programa curricular de Ciências da Natureza. Isso pode ser interpretado, ao menos em parte, como resultado da maior proximidade desses tópicos à formação tradicional dessa área do conhecimento, sobretudo das Ciências Biológicas.

As professoras também relataram ser muito comum que as estudantes expressassem suas angústias e dores. Muitas vezes, lidavam com isso com uma postura de conselheiras, com dificuldades em pensar em maneiras de explorar pedagogicamente o sofrimento. Porém, quando os problemas tocavam diretamente o corpo, as professoras sentiam-se mais à vontade para explorá-los e entendiam

que as informações que traziam para a sala de aula contribuíam para que as estudantes compreendessem melhor os seus corpos e os problemas que as afetavam.

E tento sempre trazer pra Biologia tudo o que elas me falam assim, pra não ficar só como se fosse um desabafo, tanto que, quando eu trabalhei os métodos contraceptivos, elas me contaram (claro, foi bem pessoal), mas elas me contaram a primeira vez delas. Elas queriam me contar, cada uma queria me falar se usaram algum método, se não usaram, como é que foi, quantos anos - elas me contaram. Realmente, não tinha nada a ver com a aula de Biologia, mas eu tentei trabalhar um pouquinho da questão da gravidez, do corpo, da mudança. Só que é claro, a primeira vez delas não... não resultou em gravidez, mas eu expliquei que poderia, que muita gente acha que a primeira vez não engravida. Enfim, tentei puxar pra Biologia. (Emelly).

Ao mesmo tempo em que se mostrava inclinada a ouvir as estudantes, a abrir espaços de fala em suas aulas, nota-se, na fala da professora Emelly, que se sentia desconfortável quando o assunto parecia “escapar” daqueles tópicos mais facilmente identificados como conteúdos de uma aula de Biologia.

De todo modo, o conhecimento biológico sobre a interação entre um patógeno e o organismo humano é insuficiente para a compreensão da complexidade dos fatores que condicionam a sua proliferação em um contexto específico; a infecção, o desenvolvimento de uma doença e seu tratamento em seres humanos específicos. Também é insuficiente ter informações sobre métodos contraceptivos para ser protagonista da decisão sobre quando tornar-se mãe.

Em relação aos pontos que foram levantados sobre sexualidade, fica como um desafio em aberto a investigação das demandas de mulheres presas em relação a questões que envolvam a sua sexualidade e os papéis de gênero nos seus relacionamentos. Esses relacionamentos precisam ser analisados sob os condicionantes de classe social e raça, pois as opressões experimentadas pelas mulheres pobres e negras são distintas daquelas experimentadas por outros grupos de mulheres. Nossas entrevistas indicaram que a dominação masculina pode representar, para muitas mulheres, ameaças às suas vidas. O desafio de explorar isso pedagogicamente nas aulas de Ciências da Natureza merece estudos dedicados especificamente a tal questão.

Por fim, cumpre notar que as falas das professoras sobre questões relativas à sexualidade nas aulas de Ciências da Natureza não abordaram relacionamentos afetivos e sexuais entre mulheres, que mereceriam atenção em qualquer realidade educativa, mas que despertam interesse especial quando consideramos mulheres

encarceradas, pois esses relacionamentos são reportados na literatura como particularmente recorrentes nas prisões femininas (QUEIROZ, 2015; VARELLA, 2017).

6. PALAVRAS FINAIS

Nas primeiras páginas deste texto, descrevi fragmentos de minha infância e juventude. A cadeia municipal compondo o cenário daqueles anos, representando a distância entre mocinhas e bandidos, o tempo em que mantive-me alheia ao que se passava entre seus muros e à humanidade dos encarcerados. Escrevi sobre o momento em que percebi nascer em mim a solidariedade com as pessoas criminalizadas, a desnaturalização dos crimes e castigos, a problematização dos processos de criminalização. Na introdução, justifiquei a delimitação do problema de pesquisa, anunciei as questões que seriam abordadas e alguns dos argumentos que desenvolveria. Mas não articulei explicitamente a “guerra às drogas” ao problema e aos objetivos da pesquisa. Farei isso agora, junto à síntese dos argumentos construídos nesta tese.

O pré-projeto que deu origem à pesquisa foi escrito no verão de 2016 e submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica sob o título “O Ensino de Ciências e as experiências de vida dos estudantes em privação de liberdade”. A pergunta formulada naquele momento foi: “Como os professores de Ciências da Natureza, que lecionam em prisões, compreendem o papel da realidade vivida pelos estudantes, entre as grades e antes delas, para a educação na prisão e como se caracteriza a presença dessa realidade nos processos educativos que orientam?”. Desde lá, orientavam-me as concepções de educação, liberdade e construção de conhecimento de Paulo Freire (2013; 2015). Mas a construção de um objeto de conhecimento acontece durante o processo de pesquisa. Os caminhos e a delimitação desse objeto são esboçados no projeto inicial. Ao passo que nos aproximamos dos fenômenos investigados os seus limites tornam-se paulatinamente mais precisos. Os desafios à educação libertadora de mulheres e a guerra às drogas tornaram-se aspectos fundamentais ao longo desse processo.

As prisões constituem, atualmente, um dos poucos espaços sociais em que há uma separação física radical entre homens e mulheres. Sabemos que a população encarcerada é predominantemente pobre e negra, tanto nas unidades femininas, quanto nas masculinas. Há opressões e desafios compartilhados nas lutas por liberdade. No entanto, as opressões relacionadas ao gênero impõem às mulheres desafios ainda maiores e isso nos exigiu considerá-lo em nossos estudos

dos desafios para uma educação libertadora. A decisão por restringir a pesquisa ao universo feminino deu-se face à compreensão de que as opressões de gênero aprofundam os obstáculos à libertação das mulheres e pareceu-nos especialmente desafiador considerá-las em um contexto (a prisão e o “mundo do crime”) construído por homens e para homens. Então, ainda no primeiro ano do desenvolvimento da pesquisa, as mulheres passaram a orientar nossas explorações da literatura em busca de dimensões problemáticas de suas realidades.

Nossa primeira aproximação com a realidade das mulheres encarceradas no Brasil se deu a partir de fontes secundárias: trabalhos jornalísticos, obras de literatura, relatórios de pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação, de órgãos governamentais e de organizações não governamentais. Quando analisamos as estatísticas do sistema penitenciário brasileiro e vimos que, em 2016, 62% das mulheres encarceradas respondiam a crimes relacionados ao tráfico de drogas (BRASIL, 2018) percebemos que havia algo muito significativo nas drogas criminalizadas para esse coletivo. Ao passo que avançávamos, reconhecíamos mais e mais problemas aos quais “drogas” estavam de alguma maneira articuladas. Assim, três das quatro situações que mediaram nossas entrevistas com mulheres presas se relacionavam a drogas psicoativas: encarceramento por tráfico, uso intensivo de psicofármacos na prisão e uso problemático de crack. Além dessas, percebemos que grande parte da literatura sobre mulheres presas trata de suas relações com a maternidade, indicando representar uma importante fonte de sofrimentos. Nas entrevistas isso foi reafirmado nas falas das mulheres sobre suas filhas e filhos. Mas nossa interpretação foi a de que não está na maternidade em si mesma a fonte principal de sofrimento, mas nas condições de exercê-la — ou nos impedimentos para isso. Tornar-se mãe ainda muito jovem, não contar com a parceria do pai da criança e de outros familiares, as dificuldades econômicas, a pobreza, a depressão pós-parto, o cárcere, a separação forçada, a compulsão por drogas. Tudo isso tornava a maternidade dolorosa para parte daquelas mulheres. São questões que poderiam ter sido aprofundadas nas análises que desenvolvemos nesta tese. No entanto, entendendo os limites de um trabalho de doutorado, foi necessário tomar decisões e nossas análises permitiram reconhecer que as drogas articulavam uma diversidade de experiências de vida, visões de mundo, problemas, opressões, sofrimentos que vitimavam aquelas mulheres. E foi neste momento que as drogas assumiram lugar central no trabalho.

Mais que isso, nossa atenção voltou-se para a ideologia antidrogas e as suas implicações: na legitimação de tudo o que é feito em nome do combate às pessoas que comercializam; na produção de uma guerra contra as drogas (e contra uma parcela das pessoas que usam e vendem); na criação dos mercados ilegais e das dinâmicas violentas que os caracterizam; na guerra pelas drogas (entre as organizações de comerciantes); no encarceramento em massa de mulheres e homens das classes populares e, sobretudo, negras(os); na marginalização das(os) consumidoras(es); na ampliação dos riscos e danos aos quais estão sujeitas(os).

A percepção de que existe um mal inexorável nas drogas (sobretudo nas criminalizadas) perpassava grande parte dos problemas e sofrimentos sobre os quais as mulheres falaram nas entrevistas — daí que “o mal das drogas” tornou-se o fio que alinhavou as categorias que emergiram da análise. E, mais tarde, orientou nossos diálogos com o grupo de docentes. Essa noção de “mal das drogas”, por sua vez, constitui a base ideológica sem a qual a guerra às drogas seria impraticável.

Discutimos a força da concepção de que “droga” equivale à destruição. Essa não foi uma novidade apresentada em nossa pesquisa. As significações negativas em torno do vocábulo constituem o senso comum, documentado e problematizado em inúmeros outros trabalhos. Mas nós destacamos o modo como as mulheres recorriam a essas compreensões para interpretar as suas próprias experiências de dor — e argumentamos que tais compreensões se associam aos mecanismos de produção daquele sofrimento.

Parte de nossas entrevistadas possuía histórias muito dolorosas associadas a usos de psicoativos, sobretudo do crack. Consumiram essa droga por longos períodos e de modo bastante problemático, com imensas dificuldades de deixar de fazê-lo, colocando a si próprias em situações perigosas para obtê-la, ao mesmo tempo em que enfrentavam a pobreza, a fome, o desemprego, o cárcere, a solidão, violência física, as dificuldades na criação das(os) filhas(os), a separação forçada das crianças. Tudo isso se emaranhava e era interpretado por elas como resultado da força destrutiva da droga.

Para aquelas mulheres, crer que estava na droga a raiz de sua desgraça limitava a leitura sobre a própria dor, as possibilidades de que vislumbrassem inéditos viáveis, a construção de respostas para as condições de produção de sofrimento e as suas lutas por liberdade. De outra parte, histórias como as delas, de compulsão aliada à destruição, constituem o imaginário popular que demoniza as

drogas. Desde o início da guerra às drogas, as autoridades políticas e meios de comunicação de massa difundiram imagens estereotipadas de consumidoras(es) de drogas em processo de criminalização ou já criminalizadas — associando droga a destruição física, psíquica e moral (HARI, 2018; OLMO, 1990; RODRIGUES, 2012; VALOIS, 2020; VARGAS, 1998). Casos pontuais, semelhantes aos que nossas interlocutoras relataram (e que não poderiam ser explicados apenas do ponto de vista farmacológico e biológico), figuram como testemunhos empíricos do mal causado por cada droga e trazem a legitimação ideológica para as políticas proibicionistas.

Argumentamos que as propriedades farmacológicas do conjunto de substâncias que compõem uma determinada droga não explicam, por si só, a relação que um ser humano desenvolve com ela. Trouxemos referenciais de diversas áreas do conhecimento que sustentam não existir em nenhuma droga o poder inexorável de provocar um padrão compulsivo de consumo, inclusive naquelas consideradas mais “pesadas” (como o crack ou a cocaína em pó). Os muitos usos que as mulheres e os homens podem fazer das drogas e dos estados alterados de consciência que favorecem são condicionados por uma pluralidade de fatores. São alguns dos elementos que influenciam a natureza dos usos das drogas: o contexto social, cultural, histórico, as motivações individuais para o uso, as particularidades biológicas e psíquicas das(os) consumidoras(es) — (conferir, por exemplo, as análises culturais, psicossociais e sociológicas desenvolvidas nos trabalhos de ALVES; MACRAE, 2019; LABATE *et al.*, 2008; SILVEIRA-FILHO, 2002; SOUZA, 2016). O desvelamento das raízes do sofrimento experimentado por aquelas mulheres exigiria analisar as várias dimensões que constituem as suas realidades: a socialização familiar desde a infância; a escola; o bairro e a vida comunitária; a qualidade do acesso aos serviços de saúde, à habitação, ao saneamento básico, à assistência social, à educação, à formação profissional, ao trabalho, à alimentação; a natureza das relações de afeto, sem desconsiderar que são tecidas em uma determinada realidade social, cultural e histórica.

Para que tudo o que é feito em nome de um mundo sem drogas seja aceitável e financiável é preciso que haja um senso comum profundamente arraigado que justifique tamanhos esforços, é preciso assumi-las como inexoravelmente destrutivas. As compreensões dominantes sobre o mal das drogas foram edificadas a partir de imagens deturpadas sobre seus efeitos e

consumidoras(es). As deliberações tomadas nas convenções internacionais sobre drogas ao longo do último século, que instituíram o proibicionismo como política global, não se sustentaram em evidências científicas, mas em interesses econômicos, étnicos, raciais e políticos (incluindo a possibilidade de interferência dos países dominantes sobre as políticas internas de outros países, sob a justificativa de colaborar no combate às drogas) (VALOIS, 2020; RODRIGUES, 2012).

A manutenção da guerra às drogas, em curso há mais de meio século, exige a reprodução dos preconceitos sobre os usos e consumidoras(es). Entre esses está algo que discutimos com nossas interlocutoras: o estereótipo da usuária de crack como pessoa frágil, totalmente entregue ao seu poder destrutivo e sem qualquer capacidade de agência, representando também um perigo para o restante da sociedade em razão da (suposta) capacidade de fazer qualquer coisa para manter esse consumo. Diante dessa imagem, do temor que desperta, o melhor a ser feito é combater a droga e quem a comercializa.

Situações de uso extremamente problemático (compulsivo e associado a danos graves) não são abstrações, constituem a realidade concreta de muitas(os) consumidoras(es) e precisam ser enfrentadas. Mas não podem ser interpretadas apenas como resultado exclusivo do poder destrutivo das substâncias que compõem a droga, tampouco representam uma fatalidade para qualquer pessoa que a consuma — tal interpretação não dá conta de responder os problemas que as consumidoras enfrentam, pelo contrário, fomenta soluções que reproduzem e aprofundam o sofrimento dessas consumidoras. Generalizar tais casos como efeitos inexoráveis da droga colabora para a criminalização e marginalização das(os) consumidoras, além de oferecer a sustentação ideológica fundamental para as políticas proibicionistas.

A criminalização, a repressão de comerciantes e de consumidoras(es), não logrou um mundo livre daquele conjunto de drogas proibidas, tampouco a redução dos seus usos. Pelo contrário, colabora para a intensificação dos danos que as(os) consumidoras(es) podem experimentar. Em lugar de proteger do “mal das drogas”, a criminalização marginaliza, estigmatiza, dificulta as possibilidades de auxílio para quem desenvolve padrões de uso problemáticos, faz com que apenas os casos extremos se tornem conhecidos pelas pessoas que não são consumidoras (fazendo aparentar que esses casos são a regra e reiterando a noção de mal inexorável). Por

isso, Baratta (2004b) argumentava que a criminalização é uma política que se reproduz ideologicamente e materialmente — gera as condições que fazem parecê-la cada vez mais necessária. Ela também produz a guerra pelas drogas e toda a violência que caracteriza os mercados ilegais, as relações de comerciantes entre si, com clientes, com as polícias, com os territórios em que desenvolvem suas atividades e com as pessoas que neles habitam — incluindo a relação das polícias com essas pessoas e territórios (VALOIS, 2020).

Grande parte do temor que paira em torno das drogas criminalizadas se sustenta na noção de que sejam capazes de provocar “destruição” não apenas na dimensão psíquica, afetiva e social, mas também o corpo. No entanto, os conhecimentos sobre os riscos concretos que oferecem era bastante limitado entre as nossas interlocutoras encarceradas. Atribuía-se superpoder a alguns desses produtos, enquanto negligenciavam outras dimensões da realidade existencial que ofereciam as condições de produção do sofrimento. Em relação aos danos físicos, os conhecimentos eram limitados e razoavelmente distantes dos conhecimentos atualmente disponíveis nas Ciências Biomédicas. Isso nos sinaliza importantes desafios educativos em Ciências da Natureza, ainda que os conhecimentos biomédicos sejam insuficientes para a compreensão dos fenômenos relacionados aos usos de drogas em sua complexidade.

Ao mesmo tempo em que cria estereótipos e oculta a “realidade das drogas” (OLMO, 1990), a guerra às drogas fomenta os mercados ilegais e as organizações de comerciantes; torna este comércio economicamente atrativo; gera postos de trabalho em contextos de desemprego crescente e precarização do trabalho assalariado, para pessoas dos estratos sociais mais subalternizados. Nossas interlocutoras reconheciam nesse mercado uma fonte de recursos financeiros privilegiada em comparação a outras disponíveis em contextos de pobreza e carência de postos de trabalho. Compreendiam que, entre as ilegalidades executáveis pelas mulheres pobres, no tráfico é possível trabalhar sem recurso à violência: “um crime mais fácil para as mulheres” — daí a prevalência deste tipo penal nas prisões femininas. Nossa análise nos permitiu indicar que, embora haja posições que não exijam o recurso à violência física para serem executadas, as mulheres não estão livres de riscos e de violências. Estão permanentemente expostas à violência que caracteriza as relações entre diferentes organizações de traficantes e entre estas e as polícias. Estão expostas quando atuam como

traficantes, quando são companheiras ou familiares de traficantes homens ou pelo fato de serem moradoras dos territórios em que são desenvolvidas atividades relacionadas ao tráfico de drogas.

Seu lugar, no mundo do crime, reproduz concepções e lugares historicamente atribuídos às mulheres, concebidas como mais frágeis que os homens (inclinadas ao cuidado e não à violência) e subalternizadas nas relações de trabalho e de afeto (SAFFIOTTI, 1987). Além disso, tais representações do feminino se associam à múltipla punição de que sofrem quando são presas, não apenas pela violação das leis penais, mas também das expectativas sociais acerca do comportamento feminino. Isso tem efeitos desde o processo penal, por exemplo, quando um magistrado nega prisão domiciliar para uma mulher mãe responder o processo na companhia das(os) filhas(os) supondo que a possibilidade de ter cometido um crime já indica que essa mulher não seria uma “boa mãe” (ITTC, 2019). Uma vez presas, as punições por ser mulher e “criminosa” se manifesta de outras tantas maneiras, entre elas no abandono por parte de familiares e companheiros — algo muito distinto do que acontece nas prisões masculinas. Esses fenômenos, embora experimentados de modo especialmente dolorosos pelas mulheres criminalizadas, se associam ao problema da dominação masculina que abarca toda a sociedade patriarcal. Investigá-lo e compreender o modo como se faz presente nas experiências concretas das estudantes é um desafio para a educação libertadora, dentro e fora das prisões.

Um último fenômeno que precisamos destacar das entrevistas com as mulheres presas é a tensão entre prosperidade e destruição nas percepções sobre a participação no tráfico de drogas. Ao mesmo tempo em que era percebido como alternativa econômica em contextos nos quais as possibilidades são muito restritas, também era interpretado como responsável pela destruição das pessoas que consomem as drogas — ou seja, trabalhar no tráfico significava sobreviver a partir da destruição de outros seres humanos. Argumentamos que o estudo da realidade, das condições de produção de sofrimento e vulnerabilidades, tanto para consumidoras(es) problemáticas(os) quanto para traficantes, pode ajudar a superar essa tensão e compreender o que aproxima ambos os coletivos.

As mulheres presas sob acusação de tráfico são predominantemente pobres e negras. A atenção desproporcional do sistema penal a essas pessoas e a esses crimes em comparação com outras pessoas e outros crimes relaciona-se à

instrumentalização histórica desse sistema no controle dos grupos sociais e raciais subalternizados. De outra parte, as pessoas empobrecidas são mais vulneráveis a situações de risco nos usos de drogas e nas relações com comerciantes do que consumidoras das classes mais abastadas. Há muito que aproxima as consumidoras pobres que vivenciam situações extremas associadas ao uso de determinadas drogas e as traficantes presas pelo comércio desse produto. Embora a ideologia antidrogas atribua a estas últimas a responsabilidade pelo sofrimento das primeiras. As salas de aula da prisão podem representar um espaço de encontro de mulheres que aparentemente estão em polos opostos dessa relação. Os diálogos problematizadores construídos nas aulas podem colaborar para que se compreendam como parte de um coletivo que sofre opressões comuns enquanto mulheres, pobres e periféricas. Nesse sentido, a raça também precisa ser considerada — muito embora, em nossos diálogos com as encarceradas não tenhamos obtido êxito em explorar as questões raciais que afetavam aquelas mulheres. Novos estudos são importantes para avançar em tal lacuna, já que a raça é uma dimensão fundamental das experiências de opressão, sobretudo quando falamos de um sistema penitenciário e de uma política de drogas que vitima de modo mais intenso as pessoas negras.

Nossas análises das entrevistas com as mulheres presas nos permitiram sinalizar um conjunto de desafios para uma educação libertadora em Ciências da Natureza, no sentido do desvelamento da “face oculta das drogas” (OLMO, 1990). Isso se faz necessário para o enfrentamento ideológico da guerra às drogas; para a denúncia de suas implicações e suas instrumentalidades; para a construção de formas mais adequadas de lidar com os problemas que podem surgir dos usos de drogas; para a transformação da realidade que produz sofrimento para além do uso compulsivo de um determinado psicoativo. A educação em Ciências da Natureza pode contribuir para a desmistificação do determinismo bioquímico atribuído às drogas, a partir dos conhecimentos desenvolvidos pelas Ciências Biomédicas nas últimas décadas, bem como as suas conclusões (e também lacunas) quanto aos efeitos das drogas sobre os corpos humanos; para a superação de mitos e compreensões mais apropriadas dos riscos concretos oferecidos por diferentes usos de drogas, bem como formas de minorá-los; para a complexificação dos significados atribuídos ao vocábulo “droga”, explorando as muitas relações que as mulheres e os homens podem desenvolver com substâncias alteradoras da consciência; para

reconhecer os modos como a ideologia do “mal das drogas” pauta as interpretações sobre os problemas que consumidoras(es) experimentam e como sustenta as políticas proibicionistas; para a tomada de consciência sobre os muitos danos decorrentes da criminalização das drogas e das políticas de guerra para sua repressão; para a percepção do inédito viável em outras possibilidades de lidarmos com esses problemas; para desafiar as mulheres e os homens a se organizar e se movimentar no sentido da transformação da realidade que produz sofrimento.

Uma vez destacado aquele conjunto de necessidades das mulheres encarceradas, assumidas como desafios pedagógicos à docência em uma perspectiva libertadora, entrevistamos docentes que lecionavam Ciências da Natureza em prisões. Nesta segunda etapa de pesquisa empírica, problematizamos falas significativas (SILVA, 2004) daquelas mulheres, buscando apreender desafios para que aquelas necessidades se transformassem em objeto de estudo nas aulas de Ciências da Natureza — tanto aqueles relativos às condições de trabalho docente, quanto os relativos à formação docente. Ao fazê-lo, reconhecemos limites que podem ser sintetizados deste modo: o silenciamento das presas e do coletivo de docentes; a crença de que a função da prisão e da docência neste contexto é a de “ressocializar”; os conhecimentos docentes sobre drogas e sua abordagem na escola.

Todos esses tópicos são atravessados pelo que Freire (1981; 2013) chamava de “cultura do silêncio”: a imposição às pessoas oprimidas de leituras de sua própria realidade elaboradas sob os interesses de seus opressores, impedindo-as de construir modos autênticos de compreender e intervir no mundo. Exploramos isso, por exemplo, quando tratamos dos efeitos das ideologias que sustentam a guerra às drogas nas interpretações das consumidoras acerca de suas experiências de sofrimento e na responsabilização de traficantes pela “destruição” das consumidoras.

Nas entrevistas com docentes reconhecemos que se percebiam extremamente limitadas(o) não apenas em relação aos recursos materiais que poderiam ser usados nas aulas (algo já documentado na literatura), mas ao que era permitido ser transformado em objeto de conhecimento. A necessidade de cuidar da “segurança” justificava todo tipo de restrição, mesmo quando não eram nítidos os nexos entre determinada questão de estudo e uma ameaça concreta à “segurança”. As professoras e o professor evitavam ousadias, tendendo a explorar os assuntos

mais tradicionais dos programas de Ciências da Natureza e a desenvolver atividades recorrendo ao mínimo de recursos materiais previamente autorizados nas unidades em que atuavam.

As restrições ao uso de determinados recursos materiais não são obstáculos incontornáveis para uma educação libertadora. Mais importantes são os recortes da realidade tomados como objetos de conhecimento e a natureza das relações construídas entre estudantes e docentes mediatizadas(os) por tais objetos. E reconhecemos que tais recortes e relações são extremamente limitados pelos efeitos da cultura do silêncio aliada ao que chamamos de “fantasma da segurança” — ao ponto de docentes sentirem-se constrangidas em relação ao que pode ser dito e estudado nas aulas que lecionam. Faz-se urgentemente necessária a construção de políticas para que seja assegurado às pessoas presas o direito à educação, que inclui a liberdade de pensamento e de expressão para docentes e estudantes. Os processos formativos de professoras(es) podem tomar esses impedimentos como objeto de problematização, explorando formas de resistência e construção de alternativas.

São imensos os limites que docentes encontram para o desenvolvimento do seu trabalho, impostos em grande medida pela instituição e também pela negligência das outras instituições do Estado na garantia dos direitos das pessoas presas. Mesmo reconhecendo todos esses limites, a maior parte do grupo de docentes via-se responsabilizada pelo que chamavam de “ressocialização” — uma tarefa reconhecida como impossível, diante dos impedimentos para o desenvolvimento de seu trabalho e das condições de existência que as mulheres encontram na prisão e além dela. Tal percepção causava sensação de frustração em parte do grupo. Embora compreendessem que suas possibilidades eram muito limitadas, não rejeitavam a ideia de que a educação pudesse fazer parte de um processo maior voltado ao distanciamento das pessoas presas do “mundo do crime”. Isso expressa a apropriação dos discursos legitimantes da instituição e da pena de prisão na compreensão sobre o papel da educação nesses espaços. A educação não é concebida como direito a serviço dos interesses das pessoas que dele são portadoras, mas como instrumento para a realização dos objetivos oficiais do encarceramento. Esse é um ponto a ser problematizado nos processos educativos de docentes e nas discussões das políticas públicas para a educação nestes contextos, para que não sejam construídas sob os interesses alheios às estudantes.

Em relação aos conhecimentos docentes sobre drogas, parte do grupo não se sentia apta a ensinar sobre elas nas prisões — supondo que, ao possuírem maior proximidade com usos e comércio desses produtos, as(os) estudantes teriam conhecimentos mais adequados. No entanto, o que nossas análises indicaram foi que ambos os coletivos possuíam compreensões semelhantes, com importantes limites explicativos sobre as questões que discutimos. As considerações das professoras e do professor diante das falas de encarceradas eram geralmente de concordância. Além disso, a principal questão que o grupo de docentes reconhecia no ensino sobre drogas era a prevenção do consumo — o que desestimulava ainda mais a abordagem na escola, uma vez que compreendiam muito pouco ou nada poderem fazer neste sentido. Os limites nos conhecimentos sobre drogas e as compressões sobre as razões para tomá-las como objeto de conhecimento estão vinculados e nos sinalizam desafios para a formação docente.

Faz-se necessário tornar os usos de drogas e a guerra às drogas objetos de conhecimento na formação docente em Ciências da Natureza. É importante conhecer o estado atual do conhecimento sobre drogas no âmbito da Saúde, das Ciências Sociais e das Humanidades a fim de compreender os potenciais danos dos usos de cada droga, os fatores que amplificam os riscos e formas de minorá-los. Mas isso é parte do problema. Uma educação comprometida com a liberdade não pode deixar de problematizar a guerra às drogas.

No trabalho que aqui apresentamos, investigamos desafios para uma educação libertadora. Reconhecemos dimensões problemáticas da realidade, geradoras de sofrimento, que podem ser melhor compreendidas, enfrentadas e transformadas. Buscamos compreender aqueles aspectos em que a educação em Ciências da Natureza pode contribuir e reconhecemos demandas para os processos formativos de docentes. A proximidade entre os níveis de consciência de docentes e mulheres presas limita a problematização da realidade nos diálogos entre esses sujeitos. Por isso, é preciso que a educação desenvolvida com futuras(os) professoras(es) e com professores(as) em exercício se ocupe das condições de produção de sofrimento e de negação da liberdade das parcelas da população na qual são selecionadas as mulheres encarceradas pelo sistema penal.

Em uma última tentativa de síntese, elencamos aspectos que devem atravessar tal formação:

- a igualdade formal e a desigualdade concreta das mulheres e dos homens, manifestada na negação de direitos para as classes oprimidas e na punição dessas mesmas classes pelo sistema penal (BARATTA, 2017; 2004);

- a prisão como estratégia de contenção da pobreza e dos efeitos do aprofundamento da desigualdade social na era do capitalismo neoliberal (WACQUANT, 2001; 2003; 2015);

- a crítica às noções de “ressocialização” e à responsabilização da educação escolar em realizá-la;

- os efeitos da guerra às drogas para as pessoas que consomem esses produtos, para as populações empobrecidas, para os territórios marginalizados e para as pessoas negras;

- as noções fatalistas em torno do “mal das drogas” atuando na sustentação ideológica da guerra às drogas;

- os riscos concretos que os usos dos diferentes tipos de drogas oferecem, seus condicionantes individuais e contextuais, bem como formas de minorá-los, a partir dos conhecimentos sistematizados hoje disponíveis.

Um dos objetivos tácitos deste trabalho foi construir uma aproximação com as mulheres criminalizadas. Os muros são enormes. Concluo estas páginas ciente de que há ainda muito que me separa das mulheres sobre as quais falamos até aqui. Ciente de que nossa área de pesquisa permanece imensamente distante delas e que o mesmo vale para grande parte da população. Os desafios que conseguimos sinalizar não se impõem apenas à educação desenvolvida com mulheres presas, mas a todas as pessoas comprometidas com a liberdade e com o desvelamento das ideologias que impedem as mulheres e os homens de construir modos autênticos de intervir no mundo e de *ser mais*.

Nas últimas linhas de Pedagogia do Oprimido, Freire (2013) registrou o desejo de que daquelas páginas ficassem a “fé nos homens [e nas mulheres, e nas crianças...] e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”. O mesmo sentimento orientou este trabalho. É o que desejo que dele permaneça. A fé, a

solidariedade com aquelas(es) que sofrem e o engajamento nas lutas para transformarmos o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABDELAZIZ, Jamila de Souza. **O uso de medicação psicotrópica por mulheres presas no Distrito Federal e as interfaces com a política nacional de atenção integral das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ACSELRAD, G. A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. *In*: ACSELRAD, G. **Avessos do prazer**: drogas, Aids e direitos humanos. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. p. 183-212.
- ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 215-230, jan./mar. 2014.
- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. *In*: MARTINS, J. S. (org.). **O massacre dos inocentes**: crianças sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 181-208.
- ALESSI, Gil. “Meus bebês tinham esquecido de mim”: as mães impedidas de deixar a prisão no Brasil. **El País**, Brasil, São Paulo, 12 dez. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/06/politica/1544101278_421724.html. Acesso em: 29 dez. 2018.
- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação**: Racismo e encarceramento em massa. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALMEIDA, Francis Moraes de. Descontinuidades e ressurgências: entre o normal e o patológico na teoria do controle social. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1057-1078, n. 3, jul./set. 2013a.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. Paisagens Existenciais e Alquimias Pragmáticas: uma reflexão comparativa do recurso às “drogas” no contexto da contracultura e nas cenas eletrônicas contemporâneas. *In*: LABATE, Beatriz Caiuby; GOULART, Sandra Lucia; FIORE, Mauricio; MACRAE, Edward; CARNEIRO, Henrique (orgs.). **Drogas e cultura**: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 383-410.
- ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013b.
- ALVES, Ygor Diego Delgado; MACRAE, Edward. Uma abordagem teórica sobre o contexto social do uso de drogas. **Revista TOMO**, São Cristóvão, n. 34, p. 81-114, jan./jun. 2019

ALVES, Ygor Diego Delgado. **Jamais fomos zumbis**: contexto social e craqueiros na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Minimalismos, abolicionismos e eficientismo: a crise do sistema penal entre a deslegitimação e a expansão. **Revista Sequência**, n. 52, p. 163-182, jul. 2006.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema Penal Máximo x Cidadania Mínima**: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ARAUJO, Carla Cristina de; FERREIRA, Flávia Nogueira e; PORTO, Gleyton Gomes; QUEIROZ, Rodrigo Santos de; SILVA, Thaise Ferreira da; SANTOS, Ana Paula Silva; CAVALCANTE, Cláudia Virginia Galindo; CHAPANI, Daisi Teresinha. Conhecimento de um grupo de professores de ensino fundamental e médio sobre drogas psicotrópicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4, 2003, Bauru. **Atas** [...]. Porto Alegre: ABRAPEC, 2004. p. 1-5.

ARAÚJO, Stephane Silva de; LEITE, Maria Cecília Lorea. A assistência educacional no sistema Penitenciário Federal: a Penitenciária Federal em Porto Velho/RO. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 395-415, maio 2013.

ATHAYDE, Celso; BILL, MV. **Falcão**: Mulheres e o Tráfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. 2011 (reimpressão). 6 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia y Sistema Penal** (Compilación in memoriam). Argentina: Editorial B de F. 2004a.

BARATTA, Alessandro. Introducción a la criminología de la droga, *In*: BARATTA, Alessandro. **Criminologia y Sistema Penal** (Compilación in memoriam). Argentina: Editorial B de F. 2004b. p. 112-138.

BARATTA, Alessandro. Observaciones sobre las funciones de la cárcel en la producción de las relaciones sociales de desigualdad. *In*: BARATTA, Alessandro. **Criminologia y Sistema Penal** (Compilación in memoriam). Argentina: Editorial B de F. 2004c. p. 357-375.

BARATTA, Alessandro. Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. Alemanha: Universidade de Saarland, 1990. Disponível em: <http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>. Acesso em 26 maio. 2021.

BARCINSKI, Mariana; CÚNICO, Sabrina Daiana. Mulheres no tráfico de drogas Retratos da vitimização e do protagonismo feminino. **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-70, jan./mar. 2016.

BARCINSKI, Mariana. Mulheres no tráfico de drogas: a criminalidade como estratégia de saída da invisibilidade social feminina. **Contextos Clínicos**, v. 5, p. 52-61, 2012.

BARCINSKI, Mariana. Protagonismo e vitimização na trajetória de mulheres envolvidas na rede do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 577-586, 2009.

BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro; BERTONI, Neilane (orgs.). **Pesquisa Nacional sobre o uso de crack: quem são os usuários de crack e/ou similares do Brasil? Quantos são nas capitais brasileiras?** Rio de Janeiro: Editora ICICT/FIOCRUZ, 2014.

BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro; VASCONCELLOS, Mauricio Teixeira Leite; DE BONI, Raquel Brandini; REIS, Neilane Bertoni dos; COUTINHO, Carolina Fausto de Souza (orgs.). **III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017.

BATISTA, Nilo. A pena nos tempos do cólera. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 29, n. 175, p. 285-304, jan. 2021.

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro**. 11 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BIAGINI, Beatriz; GONÇALVES, Fábio Peres. Prevenção ao uso de drogas em eventos de educação em ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12, Natal. **Atas [...]** Natal: ABRAPEC, 2019.

BIAGINI, Beatriz. Precisamos falar sobre homens e mulheres presos. *In*: MARCELINO, Leonardo Victor; CEOLIN, Taíse. (org.). **Semana de Integração Discente do PPGECT**, 1, 2017, Florianópolis. **Resumos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 48.

BIAGINI, Beatriz. Saúde humana e drogas psicoativas em livros de ciências da natureza do Programa Nacional do Livro Didático 2017. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 7, ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, NORTE, 1, 2018, Belém. **Anais [...]**. Belém: IEMCI, UFPA, 2018.

BLAAUW, Eric; ROESCH, Ronald; KERKHOF, Ad. Mental Disorders in European Prison Systems: Arrangements for Mentally Disordered Prisoners in the Prison Systems of 13 European Countries. **International Journal of Law and Psychiatry**, v. 23, n. 5-6, p. 649-663, 2000.

BÖES, Guilherme Michelotto; AMARAL, Augusto Jobim do. Criminologia midiática e a campanha “Crack, nem pensar”: refletindo sobre a falta de pensamento. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 64, n. 1, p. 63-95, jan./abr. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BOITEUX, Luciana. A nova lei antidrogas e aumento de pena do delito de tráfico de entorpecentes. **Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais**, v. 14, n. 167, p. 8-9, out. 2006.

BOITEUX, Luciana. Brasil: las Cárceles de la Droga y de la Miseria. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, v. 268, p. 14-22, mar./abr. 2017. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/brasil-las-carceles-de-la-droga-y-de-la-miseria/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BOITEUX, Luciana. O antimodelo brasileiro: proibicionismo, encarceramento e seletividade penal frente ao tráfico de drogas. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, v. Especial, p. 140-152, nov. 2015. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/o-antimodelo-brasileiro/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BONATO, Fernanda Soares da Silva. **A educação matemática como parte integrante da escola para a vida: contribuições na formação de mulheres privadas de liberdade**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BORGES, Juliana. **O que é: Encarceramento em Massa**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.434, de 12 de abril de 2017. Acrescenta parágrafo único ao art. 292 do Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para vedar o uso de algemas em mulheres grávidas durante o parto e em mulheres durante a fase de puerpério imediato. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 72, p. 1, 13 abr. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=13/04/2017>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 95, p. 20, 19 mai. 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=20/05/2010>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: Infopen Mulheres, 2ª edição. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: Atualização junho de 2016. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária 442 (CNPCCP). **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: InfoPEN Mulheres – junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016 de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.930, de 02 de abril de 2019**. Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0muadukngnwfn323cnz3zcpzt2981365.node0?codteor=1726977&filename=PL+1930/2019. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASÍLIA. **O caminho da Prosperidade**: proposta de plano de governo, Bolsonaro 2018. [2018]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin; RANGEL, Ana Cristina. Desafios da educação de crianças que residem com suas mães em unidade prisional: o papel da Universidade e do poder público. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, maio/ago. 2015.

BUCKERIDGE, Fernanda Cazelli. **Por entre as grades**: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BUTLER, Ainslie J.; REHN, Jürgen; FISCHER, Benedikt. Health outcomes associated with crack-cocaine use: Systematic review and meta-analyses. **Drug and Alcohol Dependence**, v. 180, p. 401-416, nov. 2017.

BUTLER, Tony; ALLNUTT, Stephen; CAIN, David; OWENS, Dale; MULLER, Christine. Mental disorder in the New South Wales prisoner population. **Australian and New Zealand Journal of Psychiatry**, Austrália, v. 39, n. 5, p. 407-413, maio, 2005.

CABRAL, Paula. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade**: as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CANAZARO, Daniela; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. Características, sintomas depressivos e fatores associados em mulheres encarceradas no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 7, p. 1323-1333, jul. 2010.

CARLINI-COTRIM, Beatriz; ROSEMBERG, Fúlvia. Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 299-305, 1991.

CARNEIRO, Henrique. Autonomia ou heteronomia nos estados alterados de consciência. In: LABATE, Beatriz Caiuby; GOULART, Sandra Lucia; FIORE, Mauricio; MACRAE, Edward; CARNEIRO, Henrique (orgs.). **Drogas e cultura**: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 65-90.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, Daniela Tiffany Prado de; MAYORGA, Claudia. Contribuições feministas para os estudos acerca do aprisionamento de mulheres. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, Florianópolis, p. 99-116, jan./abr. 2017

CARVALHO, Odair França. A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79-97, jan.-abr. 2016.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CAVALCANTE, Cláudia Virginia Galindo; CHAPANI, Daisi Teresinha; SENA, Vagner da Silva; DAMASCENO, Jamile Souza; ALEXANDRE, Elaine Silva; MATIAS, Wagner Barbosa. Representações de um grupo de docentes sobre drogas: alguns aspectos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 114-125, maio/ago. 2005.

CAVALCANTE, Elisângela Caldas Braga. **Cinema na cela de aula**: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional. 2011. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CENTENARO, Francis Jesse. **A utilização das TIC no ensino de física**: uma experiência no sistema prisional em Santa Maria/RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (Coords.). **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ipea; FBSP, 2020.

CHERNICHARO, Luciana Peluzio. **Sobre Mulheres e Prisões**: Seletividade de Gênero e Crime de Tráfico de Drogas no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CNCP - CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. Resolução nº 01, de 30 de março de 1999. Recomenda aos Departamentos Penitenciários Estaduais ou órgãos congêneres seja assegurado o direito à visita íntima aos presos de ambos os sexos, recolhidos aos estabelecimentos prisionais. In: **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 05 abr. 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnccp/resolucoes/1999/resolucao01de30demarcode1999.pdf/view>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COELHO, Francisco José Figueiredo. **Educação sobre drogas e formação de professores**: uma proposta de ensino à distância centrada na redução de danos. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

CORTINA, Monica Ovinski de Camargo. Mulheres e tráfico de drogas: aprisionamento e criminologia feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 761-778, set./dez. 2015.

COUTINHO, Tiago. O Uso do Corpo nos Festivais de Música Eletrônica. In: LABATE, Beatriz Caiuby; GOULART, Sandra Lucia; FIORE, Mauricio; MACRAE, Edward; CARNEIRO, Henrique (orgs.). **Drogas e cultura**: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 411-432.

CRACOLÂNDIA de duas cidades: usuários de crack tomam viaduto da Via Expressa entre Florianópolis e São José. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 22 jul. 2017. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/cracolandia-de-duas-cidades-usuarios-de-crack-tomam-viaduto-da-via-expressa-entre>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CUÉLLAR, Kenny Dave Sanguino; ANGARITA, Eudith Milady Baene. La resocialización del individuo como función de la pena. **Revista Academia & Derecho**, v. 7, n. 12, 2016.

CUNHA, Elisângela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, mai./ago. 2010.

DAVIS, Angela; DENT, Gina. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 523-531, jul./dez. 2003.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 2 ed. Rio de Janeiro: Difel. 2018.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné-Bissau. 1982. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DIORIO, Tatiane Almeida. **Entre o ensino e a ressocialização**: práticas de professores de Ciências na educação prisional masculina no município do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

DIUANA, Vilma; LHUILIER, Dominique; SÁNCHEZ, Alexandra Roma; AMADO, Gilles; ARAÚJO, Leopoldina; DUARTE, Ana Maria; GARCIA, Mônica; MILANEZ, Eliane; POUBEL, Luciene; ROMANO, Elizabeth; LAROUZÉ, Bernard. Saúde em prisões: representações e práticas dos agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 8, p. 1887-1896, ago. 2008.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

DUTRA, Roberto; HENRIQUES, Vanessa. O poder discricionário dos agentes institucionais que lidam com usuários de crack: invisibilidade de classe e estigma de gênero. In: SOUZA, Jessé. (org.). **Crack e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2016. p. 305-327.

FELTRAN, Gabriel. **Irmãos**: uma história do PCC. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FERNANDES, Linimar Aguiar. **Um estudo sobre o ensino de estatística nas prisões**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

IORE, Maurício. Tensões entre o biológico e o social nas controvérsias médicas sobre uso de “drogas”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 28., 2004, Caxambu. **Anais [...]** São Paulo: ANPOCS, 2004.

FORRY, Jimmy Ben; KIRABIRA, Joseph; ASHABA, Scholastic; RUKUNDO, Godfrey Zari. Crime, recidivism and mental disorders among prisoners in Mbarara municipality, southwestern Uganda. **International Journal of Law and Psychiatry**, v. 62, p. 1-6, jan./fev. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRASER, Suzanne; PIENAAR, Kiran; DILKES-FRAYNE, Ella; MOORE, David; KOKANOVIC, Renata; TRELOAR, Carla; DUNLOP, Adrian. Addiction stigma and the biopolitics of liberal modernity: A qualitative analysis. **International Journal of Drug Policy**, v. 44, p. 192–201, jun. 2017.

FRASER, Suzanne. O futuro da “dependência”: crítica e composição (tradução). **Platô: drogas e política**, v. 1, n. 1, set. 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**, e outros escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 17ed. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012

GERMANO, Idilva Maria Pires; MONTEIRO, Rebeca Áurea Ferreira Gomes; LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti . Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 27-43. 2018.

GEWANDSZENAJDER, Fernando. **Projeto Teláris Ciências**. 8º ano. São Paulo: Editora Ática. 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOLDMANN, Lucien. **Las ciencias humanas y la filosofía**. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1984.

GONÇALVES, Fábio Peres. Considerações de natureza epistemológica sobre a análise textual discursiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2020.

GONZALEZ, Isadora Melo; SILVA, José Luis P. B. Conceitos e valores na tomada de decisão de estudantes sobre o uso de substâncias psicoativas. **Alexandria**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 177-203, maio. 2012.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p.1 11-132, 2008.

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

GREEN, Elliott. **What are the most-cited publications in the social sciences** (according to Google Scholar)? 2016. Disponível em: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 18 out. 2021.

GUNTER, Tracy; ARNDT, Stephan; WENMAN, Gloria; ALLEN, Jeff; LOVELESS, Peggy; SIELENI, Bruce; BLACK, Donald W. Frequency of mental and addictive disorders among 320 men and women entering the Iowa prison system: Use of the MINI-Plus. **The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law**, v. 36, n. 1, p. 27-34, 2008.

HARI, Johann **Na fissura**: Uma história do fracasso no combate às drogas. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HART, Carl. Empty slogans, real problems. **Sur Journal**, v.12, n. 21, ago. 2015.

HART, Carl. **Um preço muito alto**: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre drogas. Rio de Janeiro: Zahar, 2014

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HELPES, Sintia Soares. **Vidas em Jogos**: Um estudo sobre mulheres envolvidas com o tráfico de drogas. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HIDALGO, Angela Maria. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2009.

HIDALGO, Angela Maria. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público**: o caso do Paraná. 1998. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

HIR, Jane Cleide Alvez. **A escrita como procedimento de autoria na educação de jovens e adultos no contexto prisional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

HUMAN RIGHTS WATCH. **O Estado Deixou o Mal Tomar Conta**: A Crise do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco. Estados Unidos da América: Human Rights Watch, 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero**: Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IRELAND, Timothy Denis; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013.

ITTC – INSTITUTO TERRA TRABALHO E CIDADANIA. **Aplicação do Marco Legal da Primeira Infância para o desencarceramento de mulheres**. [São Paulo]: Instituto Terra Trabalho e Cidadania, 2019.

JOHN, Valquíria Michela. **"Palavras da salvação"**: As representações da leitura na prisão. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117-133, jan./abr. 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola *na* ou *da* prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-543, set./dez. 2010

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O panorama da Política Nacional de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. *In*: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.) **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 165-198.

KARAM, Maria Lúcia. A esquerda Punitiva. DISCURSOS SEDICIOSOS - CRIME, DIREITO E SOCIEDADE, n.1, v.1, Rio de Janeiro, páginas 79 a 92. 1996

KERN, Caroline; ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; SILVA, Kamylla Raulino Vieira da; PORTE, Guilherme Luiz. Formação compartilhada: um olhar pedagógico sobre a multiprofissionalidade no sistema carcerário. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM PRISÃO, 3., 2017, Recife. **Anais** [...] Recife: UFPE, 2017.

KRAMER, J. F.; CAMERON, D.C. (comp.). **Manual sobre Dependência de las Drogas**: Compilación basada de la OMS y em en informes de grupos de expertos outras publicaciones de la OMS. Genebra: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE LA SALUD, 1975

LABATE, Beatriz Caiuby; GOULART, Sandra Lucia; FIORE, Mauricio; MACRAE, Edward; CARNEIRO, Henrique (orgs.). **Drogas e cultura**: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008.

LEAL, Maria do Carmo; AYRES, Barbara Vasques da Silva; PEREIRA, Ana Paula Esteves; SÁNCHEZ, Alexandra Roma; LAROUZÉ, Bernard. Nascer na prisão: gestação e parto atrás das grades no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, p. 2061-2070, jul. 2016.

LE MOS, Tadeu; LIMA, Thereza Christina Monteiro. **Farmacologia para Biologia**. Florianópolis: BIOLOGIA/EAD/UFSC, 2009.

LESSMANN, Cleiton. **A educação sobre drogas “em cima da mesa”**: estado do conhecimento na área de Ensino. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LIMA, Andressa Lídiccy Moraes. A miséria moral na ralé. In: SOUZA, Jessé. (org.). **Crack e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2016. p. 39-74.

LOMBARDI, Elisa Maria Siqueira; PRADO, Gustavo Faibichew; SANTOS, Ubiratan de Paula; FERNANDES, Frederico Leon Arrabal. O tabagismo e a mulher: Riscos, impactos e desafios. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 37, n. 1, p. 118-128, jan./fev. 2011.

LOPEZ-QUINTERO, Catalina; COBOS, José Pérez de los; HASIN, Deborah S.; OKUDA, Mayumi; WANG, Shuai; GRANT, Bridget F.; BLANCO, Carlos. Probability and predictors of transition from first use to dependence on nicotine, alcohol, cannabis, and cocaine: results of the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions (NESARC). **Drug and Alcohol Dependence**, v. 115, n. 1-2, p. 120-130.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de; IRELAND, Timothy Denis. 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, v. 7, n. 1, p. 113-136, mai. 2013.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

MALLART, Fábio. **Findas linhas**: circulações e confinamentos pelos subterrâneos de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MANSO, Bruno Paes; DIAS, Camila Caldeira Nunes. **A guerra**: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil. São Paulo: Todavia, 2018.

MAREGA, Gabriel, SHIMA, Vivian Taciany Bonassoli; TESTON, Ana Paula Margioto. O uso de psicofármacos no sistema prisional: um trabalho de revisão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 79888-79905, out. 2020.

MATOS, Herica dos Santos. **Relação com o saber em aulas para detentos**: a matemática como instrumento de liberdade. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de; ALMEIDA, Sandra Maciel de; CASTRO, Paula Almeida de. Educação e vulnerabilidade: um estudo etnográfico com jovens e mulheres em privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 32-55, mai. 2013.

MAYORA, Marcelo. O crack e a rua. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Crack e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2016. p.137-161.

MELONI, José Nino; LARANJEIRA, Ronaldo. Custo social e de saúde do consumo do álcool. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 26, p. 7-10, maio. 2004.

MILLI, Júlio César Lemos; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormohlen. A análise textual discursiva na investigação do tema gerador: por onde e como começar? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 1, p. 200-229, abr. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Diretoria Colegiada. Resolução da Diretoria Colegiada Nº 325, de 3 de dezembro de 2019 [Dispõe sobre a atualização do Anexo I (Listas de Substâncias Entorpecentes, Psicotrópicas, Precursoras e Outras sob Controle Especial) da Portaria SVS/MS nº 344, de 12 de maio de 1998.] **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 85-95, 04 dez. 2019.

MOHR, Adriana. A educação em saúde na escola: panorama e questionamentos a partir de depoimentos de professores de ciências de Florianópolis. *In*: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; BARZANA, M.; PINHEIRO, E. (orgs.). **Ensino de Biologia**: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: Editora da UFU, 2009. p. 107-129.

MOHR, Adriana. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NKANSAH-AMANKRA, Stephen; MINELLI, Mark. “Gateway hypothesis” and early drug use: Additional findings from tracking a population-based sample of adolescents to adulthood. **Preventive Medicine Reports**, v. 4, p. 134-141. maio. 2016.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação de mulheres em situação de privação de liberdade. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 127-140, nov. 2011.
OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 177-191, mai. 2013.

OLIVEIRA, Marcelo Firmino de; ALVES, Jacqueline Querino; ANDRADE, José Fernando de; SACZK, Adelir Aparecida; OKUMURA, Leonardo Luiz. Análise do teor de cocaína em amostras apreendidas pela polícia utilizando-se a técnica de cromatografia líquida de alta eficiência com detector UV-Vis. **Eclética Química**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 77-83. 2009.

OLMO, Rosa Del. **A face oculta da droga**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, jan./jun. 2011a.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 47, p. 205-219, set. 2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...], 2006. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1943—Int.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 271-297, jul./dez. 2011b.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros**. 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinqüentes. Genebra, 1955. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan./abr. 2016.

PIMENTEL, Elaine. Amor bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6, 2008, Lisboa. **Atas** [...] Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008. p. 1-14.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**: A brutal vida das mulheres – tratadas como homens – nas prisões brasileiras. Rio de Janeiro: Record, 2015.

QUITETE, Byanka; PAULINO, Beatriz; HAUCK, Francine; AGUIAR-NEMER, Aline Silva de; SILVA-FONSECA, Vilma Aparecida da. Transtorno de estresse pós-traumático e uso de drogas ilícitas em mulheres encarceradas no Rio de Janeiro. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 43-47. 2012.

RAMOS, Ellen Taline. **Educação escolar e formação de mulheres presas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, Luciana de Souza. **Por amor ou pela dor?** Um olhar feminista sobre o encarceramento de mulheres por tráfico de drogas. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.81-93, jan./abr. 2007.

RIBEIRO, Tiago Magalhães. **Do você não pode” ao “você não quer”**: a emergência da prevenção às drogas na educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROCHA, Maria Eduarda da Mota; SILVA, José Augusto. Pânico social e animalização do usuário: o crack na Folha de S. Paulo. *In*: SOUZA, Jessé. (org.). **Crack e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2016. p. 251-286.

RODRIGUES, Fernando José. **Ensino de Química para Jovens e Adultos privado de Liberdade**: O jogo com recurso didático. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

RODRIGUES, Igor de Souza. Crack, a noia da mídia. *In*: SOUZA, Jessé. (org.). **Crack e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2016. p. 287-303.

RODRIGUES, Tiago. Narcotráfico e Militarização nas Américas: Vício de Guerra. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 9-41, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, Tiago. Política de drogas e a lógica dos danos. **Verve**, n. 3, p. 257-277, 2003.

RUI, Taniele; FIORE, Maurício; TÓFOLI, Luiz Fernando. **Pesquisa preliminar de avaliação do Programa ‘De Braços Abertos’**. Plataforma Brasileira de Política de Drogas (PBPD)/ Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM). São Paulo, 2016.

RYAN, Sheryl A. Cocaine Use in Adolescents and Young Adults. **Pediatric Clinics of North America**, v. 66, n. 6. p. 1135-1147, 2019.

SÁ, Marilde Beatriz Zorzi; CEDRAN, Jaime da Costa; PIAI, Débora. Modelo de integração em sala de aula: drogas como mote da interdisciplinaridade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 613-621. 2012.

SAAD, Luísa Gonçalves. **“Fumo de negro”**: a criminalização da maconha no Brasil (c. 1890-1932). 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANT`ANA, Luiza D.; SOUSA, Valeria C. de; SANTOS, Frances R. dos; SABINO, Bruno D.; CARDOSO, Amadeu; LIMA, Marco Edilson F. de; CASTRO, Rosane N. de. Evaluation of cocaine samples seized in the streets of the state of Rio de Janeiro, Brazil. **Química Nova**, v. 42, n. 4, p. 379-386. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Heloisa Helena Reis Cardenuto (org.). **Plano Estadual de Educação em Prisões: 2016-2026**. Educação PrissValeria C. dão e Liberdade: diálogos possíveis. Florianópolis. 2017.

SANTOS, Miguel de Brito. **Educação matemática com educandos privados de liberdade**: um trabalho com a metodologia resolução e exploração de problemas. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

SANTOS, Pollyana dos.; DURAND, Olga Celestina da Silva. A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 129-159, jan./abr. 2014.

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. **Práticas de leitura, escrita e letramento na Penitenciária Feminina em Cuiabá-MT**: a visão da professora e suas alunas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Karol Oliveira de Amorim; ROCHA, Maria Isabel Antunes. O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 203-217, jan./abr. 2017.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVEIRA-FILHO, Dartiu Xavier da. **Drogas**: Uma compreensão psicodinâmica das farmacodependências. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Vicente Viana. Educação nos presídios: colonialidade e descolonialidade. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades**, n. 17, nov./mai. 2018.

SOUZA, Jessé (org.). **Crack e Exclusão Social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jucimara Félix dos Santos de. **O Ensino de Física no Sistema Prisional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

SOUZA, Maria Celeste Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti; NONATO, Eunice Maria Nazareth; CAETANO, Cristina Salles; SOBRINHO, Juliana Souza; ROSA, Sabrina Ferreira. Gênero e Currículo: olhares sobre a educação em espaços de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n.1, p. 159-176, mai. 2013.

SOUZA, Maria Celeste Fernandes; NONATO, Eunice Maria Nazareth; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.45-61, jan./mar. 2017.

STELLA, Claudia. Aprisionamento materno e escolarização dos filhos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, jan./jun. 2009.

STELLA, Claudia. **Educação e Filhos de Mulheres Presas**: O impacto do aprisionamento materno na história escolar dos filhos. 2005. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José. Que Fazer. In: STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2010. p. 335-337.

TEPLIN, Linda; ABRAM, Karen M.; MCCLELLAND, Gary. The prevalence of psychiatric disorder among incarcerated women: I. Pretrial jail detainees. **Archives of General Psychiatry**, v. 53, n. 3, p. 505-512, jun. 1996.

TORRES, Juliana Rezende; GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MUENCHEN, Cristina; GONÇALVES, Fábio Peres; LINDEMANN, Renata Hernandez; GONÇALVES, Fernando José Fernandes. Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8 n. 2, 2008.

VALOIS, Luis Carlos. **O direito penal da guerra às drogas**. 2 ed. Belo Horizonte, São Paulo: D`Plácido, 2020.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VARGAS, Eduardo Viana. "Por uma genealogia das drogas". In: XXVI ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 26, 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2002. p. 1-35.

VARGAS, Eduardo Viana. Os corpos intensivos: sobre o estatuto social do consumo de drogas legais e ilegais. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias; LEAL, Ondina Fachel (orgs.). **Doença, sofrimento, perturbação**: perspectivas etnográficas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 121-136.

VENTURI, Gustavo. Consumo de drogas, opinião pública e moralidade: Motivações e argumentos baseados em uso. **Tempo Social**, v. 29, n. 2, p. 159-186, ago. 2017.

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. 93-112, jan./mar. 2013.

VIEIRA, Isabela. Presa grávida dá à luz em solitária de presídio no Rio. **Agência Brasil**, 26 out. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/10/presa-gravida-da-luz-em-solitaria-de-presidio-no-rio>. Acesso em 17. ago. 2021.

VOLKOW, Nora D.; BALER, Ruben D.; COMPTON, Wilson M.; WEISS, Susan R.B. Adverse Health Effects of Marijuana Use. **The New England Journal of Medicine**, v. 370, n. 23, p. 2219-2227, jun. 2014.

VOLKOW, Nora D.; KAI LI, Ting. Drug addiction: the neurobiology of behaviour gone awry. **Neuroscience**, v. 5, p. 963-970, dez. 2004.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WACQUANT, Loïc. Bourdieu, Foucault e o Estado Penal na Era Neoliberal. **Transgressões: Ciências Criminais em Debate**, Natal, v. 3, n. 1, mai. 2015.

WACQUANT, Loïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 80, p. 9-19, mar. 2008a.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WACQUANT, Loïc. The Militarization of Urban Marginality: Lessons from the Brazilian Metropolis. **International Political Sociology**, v. 2, n. 1, p. 56-74, mar. 2008b.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, set./dez. 2012.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em Busca das Penas Perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal**. Rio de Janeiro, Revan, 1991.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada(o), como voluntária(o), para participar da pesquisa de doutorado de Beatriz Biagini, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves, com o título **Mulheres, Prisões e Educação Científica**.

O objetivo dessa pesquisa é caracterizar situações-limite e inéditos viáveis para a conquista e a prática da liberdade na educação escolar desenvolvida com mulheres prisioneiras. Em outras palavras, o que buscamos é investigar o modo como a educação em Ciências da Natureza desenvolvida em escolas de prisões para mulheres pode contribuir para a liberdade dessas mulheres.

Acreditamos que essa pesquisa contribuirá para futuras discussões de projetos educativos em Ciências da Natureza que respondam às necessidades dessas mulheres e contribuam para sua liberdade, bem como oferecerá subsídios para a formação de professores para atuarem em tais projetos. No entanto, não há previsão de benefícios imediatos para os participantes da pesquisa.

A pesquisa terá duas etapas. Na primeira serão entrevistadas mulheres prisioneiras com o objetivo de conhecer as suas compreensões sobre algumas situações. Em uma segunda etapa pretendemos entrevistar professores(as) de Ciências da Natureza que atuam ou já atuaram com prisioneiras para questioná-los(as) sobre as possibilidades e os obstáculos para que essas situações e as compreensões que tenham manifestado as mulheres prisioneiras sejam abordadas em aulas de Ciências da Natureza nas escolas de prisões. As entrevistas serão audiogravadas, mas as gravações não serão divulgadas. É assegurado aos participantes o sigilo e a privacidade em relação a suas identidades, sendo sempre utilizado nomes fictícios quando se fizer necessário divulgar trechos das entrevistas.

Apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso às gravações. Serão arquivadas em mídias eletrônicas e identificadas com códigos para evitar identificação dos participantes mesmo no caso de quebra do sigilo e vazamento de informações em consequência de situações que escapem ao controle dos pesquisadores como, por exemplo, no caso da invasão não intencionada das mídias eletrônicas por pessoas não autorizadas. Essa situação e qualquer tipo de vazamento serão evitadas pelos pesquisadores, mas é um risco existente e precisa ser informado.

Nas entrevistas, serão discutidas questões relacionadas a maternidade, a

problemas de saúde emocional, consumo de drogas e criminalidade. Não questionaremos sobre experiências pessoais em relação a esses assuntos, mas as opiniões e compreensões sobre esses temas. Não questionaremos sobre informações que possam comprometer quaisquer pessoas, nem os entrevistados, nem seus familiares, nem colegas ou outras pessoas com quem mantém relações. Mesmo com todos esses cuidados, por se tratarem de temas bastante presentes na vida de parte das pessoas entrevistadas, a sua discussão ao longo das entrevistas pode ocasionar desconfortos, tais como recordações e sentimentos desagradáveis. As perguntas das entrevistas foram elaboradas buscando evitar ao máximo esse tipo de desconforto. A pesquisadora que fará as entrevistas preparou-se previamente para realizá-las de modo respeitoso e evitar constrangimentos, buscando tornar o momento das entrevistas agradáveis. Mesmo assim, caso as pessoas entrevistadas sintam-se desconfortáveis podem recusar-se a responder as perguntas e até mesmo suspender retirar-se entrevista e da pesquisa.

Caso a entrevista torne-se cansativa, a pessoa entrevistada também pode sentir-se à vontade para suspender a entrevista, agendando um novo encontro ou concluindo a sua contribuição na pesquisa mesmo que as perguntas previstas no roteiro de entrevista não tenham sido concluídas.

Esclarecemos que a pessoa que sofrer danos resultantes de sua participação na pesquisa, previstos ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei.

A divulgação dos resultados da pesquisa ocorrerá através da publicação de uma tese de doutorado, além de possíveis artigos científicos, palestras, aulas e comunicações em eventos científicos, em âmbito local, regional, nacional ou internacional, tendo como autores a pesquisadora responsável e seu orientador, com finalidade acadêmica e científica. Nessas ocasiões, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo-se, quando necessário, a nomes fictícios e transcrição de trechos das entrevistas.

A participação de cada convidado consistirá em apenas um encontro, salvo casos em que a pessoa preferir que a entrevista seja suspensa e continue em outro momento. Por esse motivo não há previsão de acompanhamento dos participantes ao longo da pesquisa. No entanto, caso julguem necessário entrar em contato com a pesquisadora ou seu orientador, neste TCLE há informações de contato disponíveis. Para as entrevistadas aprisionadas, o contato pode ser feito mediante solicitação

aos agentes penitenciários da unidade prisional.

Garantimos aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa comunicados na tese de doutorado, cuja previsão de divulgação é para o segundo semestre de 2020. Serão publicados no portal do site do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (www.ppgect.ufsc.br) e compartilhados com os professores participantes e através de correio eletrônico. Uma cópia física será encaminhada à(s) unidade(s) prisional(is) participante(s), para acesso das mulheres entrevistadas que ainda estiverem aprisionadas. Para aquelas mulheres que não mais se encontrarem aprisionadas, estaremos à disposição para compartilhar os resultados. Elas poderão estabelecer contato com os pesquisadores através dos endereços de e-mail disponibilizados neste TCLE. Outras publicações relacionadas à pesquisa podem ser consultadas no currículo lattes da pesquisadora.

Os participantes não terão despesas para participar da pesquisa, pois a pesquisadora os encontrará no local em que julgarem mais conveniente (para os não aprisionados) ou na própria unidade prisional (para as mulheres aprisionadas). Todavia, se houver alguma despesa não prevista relacionada à participação na pesquisa asseguramos o ressarcimento.

Garantimos o direito de retirar-se do presente estudo a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem sofrer penalidade alguma ou ônus de qualquer tipo. Os entrevistados têm o direito de fazer perguntas e pedir esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante ou depois da entrevista.

Este projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. É um órgão que analisa os projetos de pesquisa com o objetivo de defender a integridade e dignidade dos participantes de pesquisas científicas, verificando se tais projetos estão adequados às exigências éticas atualmente em vigor. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê.

O participante terá acesso a este registro de consentimento sempre que solicitado.

Concluimos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16, art.17, que dispõe sobre o conteúdo do registro de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos.

INFORMAÇÕES DE CONTATO

Pesquisadora: Beatriz Biagini **e-mail:** beatrizbiagini@gmail.com

Correspondência: Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Caixa Postal 476 CEP 88.040-970, Florianópolis - SC, Brasil.

Telefone: (48) 3721-4181

Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos responsável pela autorização desta pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Caixa Postal 476 - Telefone: (48) 3721-9206

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informada(o), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida(o), sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis _____

Nome da(o) participante: Nº RG ou CPF:	Assinatura da(o) participante:
Pesquisadora Beatriz Biagini	Assinatura da pesquisadora:
Orientador Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves	Assinatura do orientador:

**APÊNDICE B - Questionário introdutório das entrevistas com mulheres
encarceradas**

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Cor ou raça: () branca () preta () parda () amarela () indígena

Onde nasceu? _____

Onde residia antes do encarceramento? _____

Há quanto tempo? _____

Preso provisória () ou Condenada ()

Tempo total da pena: _____

Há quanto tempo está na prisão? _____

É mãe? _____ Tem quantos filhos? _____

Idade em que teve o primeiro filho ou filha? _____

Responsável(s) pelos cuidados com os filhos antes do aprisionamento?

Atualmente, os filhos estão sob os cuidados de quem? _____

Você trabalhava? _____

Caso afirmativo, em que atividade? _____

Com que atividades já trabalhou ao longo da vida? _____

Trabalha na prisão? _____

Caso afirmativo, em que atividade? _____

Grau de instrução: _____

Ano em que frequentou educação formal pela última vez: _____

Participou de atividades de educação formal desde que foi encarcerada? __

Que atividades? _____

Estuda no momento? _____

Caso não estude, qual o motivo? _____

APÊNDICE C - Roteiro para as entrevistas semiestruturadas com as mulheres encarceradas

PRIMEIRA SITUAÇÃO SIGNIFICATIVA

Na penitenciária, se atendo uma mulher de 25 anos sem filhos, há duas possibilidades: é infértil ou gay. Nessa idade, dois ou três filhos é o número comum à maioria, mas não são raras as mães com quatro ou cinco.

(Drauzio Varella, no livro "Prisioneiras").

- Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre o que Drauzio Varella escreveu.
- Ele disse que as mulheres presas com 25 anos de idade e que não têm filhos são inférteis ou são gays. Você concorda que são essas as únicas razões para essas mulheres não terem filhos?
- Ele fala em mulheres que com 25 anos já tem 4 ou 5 filhos. Comente um pouco sobre esses casos?
- Agora pensando não só nas mulheres que acabam sendo aprisionadas. As mulheres em geral têm filhos antes dessa idade? Por quê?
- Existe um momento melhor para se ter filhos? Qual seria esse momento? Você pensa que essa sua resposta vale para todas as mulheres?
- Em 2010 foi feita uma grande pesquisa em todo o país: o Censo do IBGE. Quase todas as famílias foram entrevistadas. Naquela pesquisa havia perguntas sobre filhos e descobriram o seguinte:

Jovens negras entre 15 e 19 anos: 14,1% tinham filhos.

Jovens brancas entre 15 e 19 anos: 8,8% tinham filhos.

- A pesquisa mostrou que é mais comum jovens negras terem filhos do que jovens brancas. Como você explica isso?
- Como as pessoas podem fazer para escolher o momento para ter filhos? Ou, quando não se quer ter filhos, como garantir esse desejo?
- Gostaria que você comentasse um pouco sobre aqueles casos em que a gravidez acontece em um momento que não era o considerado ideal ou em uma situação em que a mulher considera extremamente difícil criar um filho.

- Muitas vezes, quando se fala sobre as dificuldades em se ter filhos, fala-se mais nas mulheres e seus problemas do que nos homens. O que você pensa sobre isso? O que eles têm a ver com essas questões?
- Você se lembra de já ter estudado na escola sobre questões relacionadas à gravidez e à maternidade? O que foi estudado? De que modo? Qual a sua opinião sobre essa experiência?
- Na sua opinião, são questões que as pessoas em geral deveriam estudar na escola? Por quê? O que seria importante estudar?
- As respostas anteriores valem para as escolas de mulheres jovens e adultas nos presídios? Caso contrário, o que seria diferente nessas escolas?

SEGUNDA SITUAÇÃO SIGNIFICATIVA

No fechado tem bastante gente no controlado. À noite as guardas passam com um vidrinho, de porta em porta, colocando. A caixinha de remédio de cada andar é enorme. E a maioria é vício. A maioria é pra tirar cadeia.

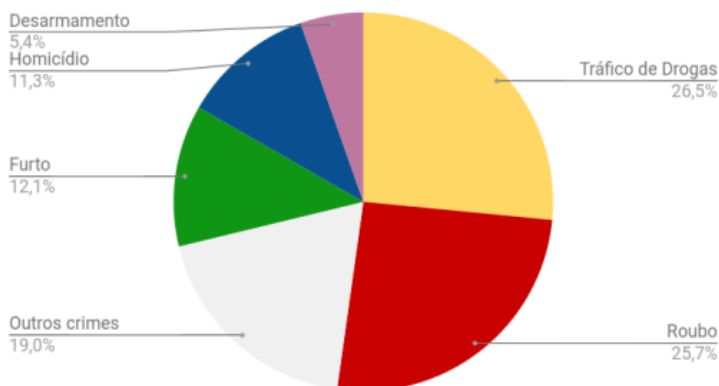
(Fala de Júlia, personagem do livro “Presos que Menstruam”, de Drauzio Varella).

- Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre o que a Júlia está falando neste trecho do livro.
- Tem algum medicamento psiquiátrico/controlado que você conheça? Se sim, sabe como ele age no corpo?
- (Caso seja confirmada a alta incidência de consumo de medicamentos psiquiátricos) Na sua opinião, esses problemas que você comentou poderiam ser enfrentados de outro modo além do consumo de medicamentos psiquiátricos? De que modo?
- Como é o atendimento médico na prisão? Qual a sua opinião?
- Você se recorda de já ter estudado alguma coisa sobre consumo de medicamentos na escola? O que foi estudado? Qual a sua opinião sobre essa experiência?
- E sobre saúde mental?
- Pensa que esses são assuntos que poderiam ser abordados na escola? Por quê?

TERCEIRA SITUAÇÃO SIGNIFICATIVA

QUANTIDADE DE MULHERES E HOMENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL POR TIPO DE CRIME EM 2016

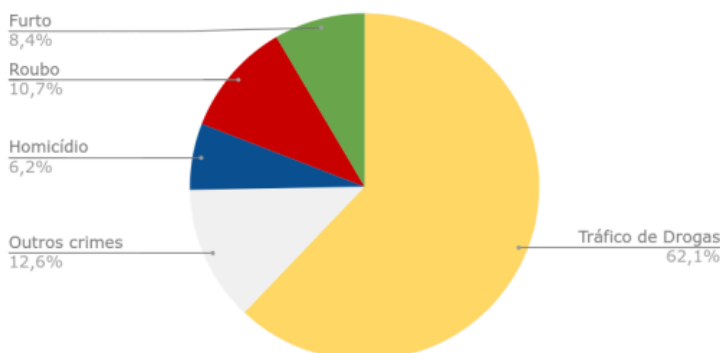
HOMENS



Quantidade de homens por crime

Tráfico de Drogas: 155.669
 Roubo: 150.690
 Furto: 70.928
 Homicídio: 66.454
 Estatuto do Desarmamento: 31.533
 Outros crimes: 111.448

MULHERES



Quantidade de mulheres por crime

Tráfico de Drogas: 21.022
 Roubo: 3.614
 Furto: 2.853
 Homicídio: 2.099
 Outros crimes: 4.273

Observação: no grupo "Outros Crimes" estão agrupados todos os crimes com uma quantidade de prisioneiras ou prisioneiros que é inferior à 5% do total de presos por gênero.

Fonte: Levantamento de Informações Penitenciárias - INFOPEN - 2016

- Estas figuras mostram a quantidade de homens e mulheres presos no Brasil de acordo com os crimes pelos quais são investigados ou condenados. O que mais te chama a atenção nessas informações? Por quê?
- A acusação ou condenação por tráfico de drogas é a que mais leva homens e mulheres à prisão. Entre os homens está em primeiro lugar e logo atrás vem o roubo. Mas entre as mulheres chama ainda mais atenção: 62 em cada 100 estão presas por tráfico. Há mais mulheres presas por tráfico do que por todos os outros crimes somados. Qual a sua opinião sobre isso?

- O que caracteriza um produto como droga?
- Poderia me falar o nome de algumas drogas? *(Neste momento, anotar os nomes de drogas que ela cita, para retomá-las na última situação analisada na entrevista)*
- Nem todas as drogas têm a produção e o comércio proibidos pela legislação brasileira. Qual o motivo da proibição de algumas drogas e outras não? Concorda com isso? Por quê?)
- Você gostaria de comentar mais alguma coisa sobre as figuras?

QUARTA SITUAÇÃO SIGNIFICATIVA

SEGURANÇA COMENTE!

Cracolândia de duas cidades: usuários de crack tomam viaduto da Via Expressa entre Florianópolis e São José

22/07/2017 - 03h00min - Atualizada em 22/07/2017 - 09h43min Sugerir correção

Por DIOGO VARGAS

COMPARTILHE:

FACEBOOK 

TWITTER 

PLUS 

POR EMAIL 



É metade da tarde de uma segunda-feira de julho. Abaixo de uma marquise, uma mulher sustenta uma barriga de oito meses de gravidez, com o olhar distante. Faz frio, ela está cansada e fraca. Mesmo assim, esboça um sorriso e diz que está bem, como o bebê que carrega. Sob o viaduto da Via Expressa, a BR-282, silencia quando perguntada sobre o motivo de estar ali. Não quer falar sobre o crack, cujo consumo é testemunhado frequentemente por quem passa pelo local, na parte Continental de Florianópolis, no limite com São José.

Gostaríamos que você comentasse um pouco sobre esse trecho de reportagem do Diário Catarinense.

- O que você sabe sobre os efeitos do crack no corpo humano?
- Por que algumas pessoas se tornam dependentes?
- O que poderíamos fazer para que cenas como esta deixem de acontecer?
- Em outro momento desta entrevista você me falou o nome de algumas outras drogas: *(ler anotação feita em outro momento da entrevista com o nome das drogas mencionadas)*. Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre o consumo dessas outras drogas.

- Você se recorda de já ter estudado alguma coisa sobre drogas na escola? O que foi estudado? Qual a sua opinião sobre essa experiência?
- Na sua opinião, questões relacionadas ao consumo de drogas deveriam ser estudadas na escola? Por quê? O que seria importante estudar?
- As respostas anteriores valem para as escolas de mulheres jovens e adultas nos presídios? Caso contrário, o que seria diferente nessas escolas?
- Tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar sobre os assuntos de que conversamos nesta entrevista?
- Você tem sugestões sobre outros assuntos que seriam importantes ou interessantes de serem estudados nas escolas de presídios femininos?

APÊNDICE D - Roteiro para as entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam em prisões

QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome:

Nome fictício escolhido para ser identificada no texto da tese:

Nascimento:

Formação:

Área(s) em que leciona:

Local de atuação:

Tempo de experiência como docente:

Tempo de experiência como docente em prisões:

PRIMEIRA PARTE DA ENTREVISTA

- Como é trabalhar em um presídio e ser professor/a de mulheres encarceradas?
- Como é o trabalho pedagógico? (As decisões sobre programa de ensino, o planejamento das aulas, as atividades que desenvolve com as(os) estudantes, a disponibilidade de recursos didáticos, a avaliação, a interlocução com outros profissionais da escola).
- Como você avalia o trabalho que tem desenvolvido? O que considera positivo e o que deveria ser transformado?

SEGUNDA PARTE DA ENTREVISTA

São apresentadas e discutidas falas significativas destacadas das entrevistas com encarceradas. A cada fala apresentada, deixamos um tempo para que a pessoa entrevistada faça considerações sobre suas impressões acerca da fala. A partir dessas considerações, desenvolvemos a discussão com a entrevistada, buscando compreender: as suas interpretações sobre as situações e perspectivas expressos nas falas; se tais situações e perspectivas apareciam de alguma maneira nas aulas que lecionavam e como isso acontecia; caso não houvessem promovido discussões nesse sentido durante as aulas de ciências, se consideravam relevante desenvolver práticas educativas nesse sentido e de que modo imaginavam que

poderiam ser desenvolvidas, bem como os limites que poderiam ser encontrados para esse trabalho dentro da prisão.

No quadro a seguir, apresentamos as falas significativas discutidas.

A droga é um inferno, a droga é o fim do poço do ser humano, seja ela qual for. Eu só experimentei o crack. Mas seja ela qual for. (Preta).

Basta a primeira vez, a primeira, a segunda já era. Que o crack é feito pra viciar. (Atena).

Ah, isso eu não sei porque eu nunca usei, né? Mas eu já vi gente que fica bem feia, assim... Se torce todo, quer mais e mais, sempre quer mais. É que eu nunca usei, né? (Sophia).

A maioria das vezes você foge de um problema. Ah, você tá com um problema, em vez de você resolver aquele problema, você quer, tipo, que sua mente viaje em outro estado. Você recorre à droga. Como outras pessoas recorrem a outra coisa. Muitos que não tem uma mente feita recorre à droga. (Bárbara).

Se fosse legalizado quem sabe ele ia ter provado e ele ia ver que não é tudo isso. Que maconha não é tudo isso também. Que nem tu tomar um ecstasy, tu tomar uma balinha ali, tu não vai ficar muito doido, não vai sair fora de si. Se fosse uma coisa comum, assim, se não fosse ilegal. (Ágata).

Se eu tivesse matado uma pessoa eu não teria prejudicado tanto a sociedade quanto eu prejudiquei fazendo o que eu fazia. (Bárbara).

Porque é mais fácil né? Traficar pra mulher. Do que ir cometer um homicídio. Do que sair armada e roubar. Do que cometer um furto. Normalmente furto é mais quem é usuária, né? Quem é usuária é mais furto. Roubo, normalmente se for roubo, pode contar que ela não caiu sozinha. Caiu o marido ou alguém que estava junto com ela. Ou o namorado ou o conhecido. Nunca cai ela sozinha também no roubo. É difícil, é raro ter mulheres que tem o seu próprio grupinho que fazem roubo a mão armada. É difícil. Então é mais quando tem mais, quando tem homem. Aí acaba caindo. Ou ela ficava em casa em aparelho de walk talk ouvindo a frequência da polícia pra estar avisando, daí acaba caindo também. Só assim. Porque é raro mulher que cai sozinha. (Atena).

Fonte: elaborado pela autora.