

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE/UFSC
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

POLLYANA DOS SANTOS

**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NAS
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

Florianópolis - SC
2014

POLLYANA DOS SANTOS

**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NAS
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

Tese apresentado à linha de pesquisa
“Ensino e Formação de Educadores”
como requisito do Programa de Pós-
graduação em Educação –
PPGE/CED/UFSC para obtenção do
título de Doutor em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr.^a Olga Celestina
da Silva Durand.

**Florianópolis – SC
2014**

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

Santos, Pollyana dos

Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias
de vida de mulheres em privação de liberdade / Pollyana dos
Santos ; orientadora, Prof^a Dr.^a Olga Celestina da Silva
Durand - Florianópolis, SC, 2014.

227 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos em Espaços
Prisionais. 3. Mulheres em privação de liberdade. 4.
Trajetórias de vida e Juventudes. 5. Sentidos de
Experiências Escolares. I. Durand, Prof^a Dr.^a Olga
Celestina da Silva . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho se constitui a partir de uma rede de afetos, de amizades e de muito companheirismo. Sendo assim, não poderia deixar de citar aqueles que comigo compartilharam as aprendizagens do doutorado, estiveram no campo de pesquisa e escreveram este texto:

À orientadora desta pesquisa, Olga Celestina da Silva Durand, muito obrigada pelos preciosos ensinamentos, pelas orientações, por dividir comigo os saberes e, principalmente, por representar a acolhida no programa de pós-graduação e na “comunidade ilhéu”. Os quatro anos de convivência trouxeram para além da vida acadêmica uma amizade divertida e alegre.

Às professoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Mônica Dias Peregrino Ferreira e Luiza Mitiko Yshiguro Camacho pelas contribuições trazidas no exame de qualificação. Seus apontamentos foram muito importantes para a escrita deste trabalho e para minha constituição como pesquisadora. Também por aceitarem continuar nossas reflexões na banca de defesa.

À professora Dirce Djanira Pacheco Zan pela disponibilidade em contribuir para a construção deste trabalho aceitando o convite para compor a banca de defesa.

À professora Luiza, embora se repita nos agradecimentos, por ter me ensinado a ser pesquisadora, professora e uma pessoa melhor. Muito obrigada por todas as aprendizagens proporcionadas nesses anos de convivência. Devo a você ter “chegado até aqui”.

Ao professor Thimoteo Camacho, pelas contribuições trazidas a esta tese nas discussões de gênero e para o entendimento de Bourdieu. Para além dos aprendizados acadêmicos (que foram muitos), muito obrigada por ter me mostrado, junto com a Luiza, que um mundo melhor é possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC pelo muito que aprendi nas disciplinas e nos seminários cursados.

Aos funcionários do PPGE/CED/UFSC pelo dedicado trabalho.

Ao meu companheiro de orientação Donizete, nosso querido Dodô, pela amizade, cumplicidade e pela generosidade em compartilhar o que já sabe. Agradeço também aos amigos da disciplina “Conhecimentos gerais sobre assuntos não menos importantes”, em especial, Janafina, Ana e Marcelo, Iracema e Rogério. Aos dois últimos casais, serei sempre grata por me acolherem em suas casas e em suas famílias. Foi uma alegre surpresa conhecê-los!

À Domitila, por me receber com tanto carinho na nova vida no Campeche, em Florianópolis.

Aos colegas e amigos de trabalho do Instituto Federal Catarinense Câmpus Videira. Principalmente, aos que acompanharam os momentos de escrita e me emprestaram seus ouvidos para relatar cada elemento novo agregado à tese: Mário, Francini, Leonardo, André, Denise, Inês, Jane, Mari e Márcia. Para além disso, muito obrigada por “cuidarem de mim” em Videira, por terem trazido alegria e leveza nesses dois últimos anos.

À Virgínia, minha prima querida, pelo cuidado com que realizou a tradução do resumo deste trabalho.

Aos amigos do Espírito Santo, que acompanharam desde as seleções de doutorado até este momento. Muito obrigada pelo incentivo.

Aos meus pais, Aida e Dante, e à minha irmã, Fabíola, por me apoiarem em todos os desafios, por serem força, carinho e compreensão. Acho que nos reinventamos também em mais essa etapa.

Ao meu companheiro de ideais, de vida e de projetos, Rafael, que partilhou os passos do doutorado sob diferentes ângulos: amigo, namorado e marido. Obrigada pela cumplicidade, pela atenção, pela força e pelo carinho, principalmente nesse “finalzinho”.

À Capes pela bolsa concedida nos anos de 2010 e 2011.

E, para finalizar, meu muitíssimo obrigada às mulheres que participaram desta pesquisa e que, generosamente, partilharam suas vidas, suas memórias e suas experiências. À direção do Complexo Penitenciário de Florianópolis e à subgerência do Presídio Feminino por terem autorizado a minha entrada como pesquisadora. Aos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis, pela recepção à ideia da pesquisa e por terem tornado este trabalho possível.

*Aqui silêncio grita.
Aqui vento esfria.
Aqui parede é cinza.
Aqui porta fechada, mas custa abrir.
Aqui tempo não é hora.
Aqui é agora.
Aqui é o lá intenso.[...]*
(Portadores – Roberson Rosa Santos)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar quais são os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida. Para tal, buscam-se compreender como se inserem as práticas educativas em espaços prisionais, como se desenvolvem as trajetórias de vida dos sujeitos desta pesquisa e, de que forma se inserem as experiências escolares nesses trajetetos. Esta pesquisa tenta responder ao seguinte problema: *quais os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vidas?* O lócus de investigação foi o Presídio Feminino de Florianópolis e os sujeitos desta pesquisa foram mulheres, em diferentes faixas etárias, estudantes das turmas do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis. A pesquisa empírica foi realizada entre os meses de fevereiro a novembro de 2012. Este estudo se orientou a um trabalho quanti-qualitativo e teve como instrumentos de coleta de dados: análises documentais, observações participantes, aplicação de questionários e entrevistas com professores e estudantes. Como principais referenciais teóricos tem-se: Julião (2007/2009); Onofre (2007) e Ireland (2010/2011), para o debate sobre a educação em espaços prisionais; Charlot (2000), para compreensão da categoria “sentido”; Bourdieu (1998), Dubet e Martuccelli (1997) para aprofundamento nos processos de socialização e experiências escolares; Margulis (1996); Sposito (2005), Durand (2001) Pais (1993), para o entendimento das condições juvenis. A análise dos dados coletados permitiu perceber a juventude como um momento da trajetória de vida em que houve um distanciamento da escola, uma tentativa de inserção no mercado de trabalho, o envolvimento em atividades ilícitas e a tentativa frustrada de retorno à escolarização. Destacando-se como fase importante, nota-se também, que as situações de gênero, de classe social, de origem urbana ou do campo que atravessaram as condições de juventude dos sujeitos da pesquisa apontaram para diferentes maneiras de experimentar esse momento da vida: uma juventude usurpada; uma juventude vivida e uma juventude tardia. A pesquisa aponta para alguns sentidos das experiências escolares nos diferentes momentos das trajetórias de vida: 1) para as mulheres adultas, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas durante a infância, as experiências escolares ganhavam o sentido de assegurarem um “estatuto de criança”, negado pelas condições de existência; 2) para as estudantes jovens, que apresentaram uma trajetória escolar mais longa, as experiências

escolares anteriores à prisão ocupavam um lugar secundário diante das demais experiências vividas relacionadas ao exercício da condição de juventude; 3) as experiências escolares tecidas no espaço prisional recebiam novos sentidos e, talvez, isso se vincule à dinâmica de aula e de relações tecidas entre professores e estudantes na escola do presídio. Sendo assim, parecia ser naquele espaço que uma prática educativa que problematizasse as condições de existência possibilitava constituir aprendizagens significativas que oportunizassem elaboração de projetos de vida.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos em Espaços Prisionais; Mulheres em privação de liberdade; Trajetórias de vida e Juventudes; Sentidos de Experiências Escolares.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze how incarcerated women make sense of their school experiences in the course of their lives. In order to do so, I sought to understand how educational practices are included in prisons, how the lives of the participants of this study develop, and how their schooling experiences are included in their development. The present study attempts to answer the following question: how do incarcerated women make sense of the schooling experiences that they go through in the course of their lives? The study was conducted in the Presídio Feminino de Florianópolis (Women's Prison of Florianópolis) and the participants were women of different ages who were students in the Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis (Educational Center for Youth and Adults in the Florianópolis Prison Complex). The data collection was conducted between the months of February and November of 2012. The data collected for this mixed methods study included: analysis of documents, observations, the administration of questionnaires, and interviews with teachers and students. The main theoretical references were the following: Julião (2007/2009); Onofre (2007) and Ireland (2010/2011) for the debate regarding education in prison contexts; Charlot (2000) for the comprehension of the category "meaning"; Bourdieu (1998), Dubet and Martuccelli (1997) for more in-depth understanding of the process of socialization and educational experiences; Margulis (1996); Sposito (2005), Durand (2001); Pais (1993) for the understanding of the conditions of the youth. The results of the study point to some of the ways in which the women make sense of their schooling experiences in the different moments of their lives: 1) for the adult women, who had their schooling trajectories interrupted during childhood, the schooling experiences had the meaning to secure the "statute of children", denied to them due to their living conditions; 2) for the younger students, who had a longer schooling trajectory, the schooling experiences prior to prison seemed to take on a secondary place in relation to the other experiences related to their youth; 3) the schooling experiences woven in the prison context seemed to receive new meanings, and perhaps this is related to the class dynamics and the relationships between the teachers and the students in the school prison. It seems that it was an educational practice that was problematic for their living conditions that allowed for meaningful learning to take place, which further allowed for the creation of life projects.

Key words: education of the youth and adults in prison; incarcerated women; course of lives and youth; making sense of school experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01- Número de Homicídios por Idade Simples no Brasil em 2008.....	126
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estatísticas sobre a População no Sistema Penitenciário	22
Tabela 02- Estatísticas sobre População no Sistema Penitenciário/Santa Catarina Nível de Escolaridade	24
Tabela 03- Faixa etária e estado civil	48
Tabela 04- Número de presas por delito cometido.....	49
Tabela 05- Delitos previstos na Lei 11.343/06, estado civil e faixa etária	50
Tabela 06- Faixa etária e escolarização.....	51
Tabela 07- Idade-Estado civil / Ensino Médio	53
Tabela 08- Idade-Estado civil / Ensino Fundamental.....	54
Tabela 09- Idade-Estado civil /Turma Alfabetização/Nivelamento	54
Tabela 10- Idade – Profissão – Participação em atividade laboral no presídio / Turma Ensino Médio.....	55
Tabela 11- Idade – Profissão – Participação em atividade laboral no presídio / Turma Ensino Fundamental	56
Tabela 12- Idade – Profissão – Participação em atividade laboral no presídio / Turma Alfabetização/Nivelamento	56
Tabela 13- Idade-Escolarização	57
Tabela 13- Número de matrículas por turmas no Presídio Feminino	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	33
1.1 A PESQUISA REALIZADA	35
1.2 O CAMPO DE PESQUISA E SUAS (DES)ROTINAS	42
1.3 AS MULHERES DO PRESIDÍO.....	48
1.3.1 As Mulheres da escola.....	52
1.3.2 As aproximações com as mulheres privadas de liberdade e as conversas sobre as vidas	58
2 A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS PRISIONAIS E O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO	67
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	69
2.2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO.....	82
3 OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO, AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS JUVENIS.....	93
3.1 DAS INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS AOS “INDIVÍDUOS”	94
3.2 AS JUVENTUDES E AS TRAJETÓRIAS JUVENIS	102
3.3 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E A FAMÍLIA: AS MEMÓRIAS DAS MULHERES SOBRE A INFÂNCIA.....	112
3.4 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E AS JUVENTUDES	123
3.4.1 As Juventudes e as redes de sociabilidades	135
3.4.2 As juventudes e os projetos de futuro	140
4- AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: ENCONTROS, DESENCONTROS E REECONTROS COM A ESCOLA	145
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS/ESTRATÉGIAS ESCOLARES .	146

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET E DANILO MARTUCCELLI PARA PENSAR A ESCOLA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO CONSTRUÍDOS NA “EXPERIÊNCIA”	151
4.3 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA INFÂNCIA E NA JUVENTUDE: ENCONTROS E DESENCONTROS COM A ESCOLA	156
4.4 AS MEMÓRIAS DE ESCOLA E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....	164
4.5 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA PRISÃO	168
4.5.1 As dinâmicas das aulas na escola da penitenciária	170
4.5.2 A relação professor-estudante e a consolidação da “confiança”	175
4.5.3 A sala de aula como espaço de sociabilidade	181
4.5.4 As práticas escolares na contramão do processo de “apagamento” das identidades das estudantes.....	184
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	205
APÊNDICES.....	215
APÊNDICE I	215
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES.....	219
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES	221
APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES ...	223
APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA MULHERES/PRESIDIÁRIAS	225

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de analisar quais são os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vidas. Para tal, buscou-se partir da experiência presente tecida na “escola da penitenciária” de Florianópolis/SC para, então, “remontar” as experiências escolares anteriores.

Nesse sentido, alguns elementos se tornam importantes para reflexão: a relação da família e do grupo social de origem no processo de escolarização dos filhos; a capacidade de projeção de futuro e os projetos que os sujeitos de diferentes classes sociais arquitetam; as experiências desses sujeitos nas instituições escolarizantes. Além disso, será feito um esforço para compreender os demais recortes que atravessam as experiências escolares dos sujeitos da pesquisa como, por exemplo, as questões de gênero, de origem rural/urbana e de classe social.

Tomando como lócus de investigação o Presídio Feminino de Florianópolis, os sujeitos desta pesquisa foram mulheres, em diferentes faixas etárias, estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos do CEJA do Complexo Penitenciário de Florianópolis. A coleta de dados foi realizada entre os meses de fevereiro a novembro de 2012.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu a partir da divulgação dos índices da população carcerária feminina, em 2009, registrando o aumento significativo do número de mulheres presas nos últimos 5 anos. No entanto, a aproximação com a temática sobre os processos de formação de mulheres (jovens) em situação de privação de liberdade iniciou-se no Mestrado em Educação em 2006, no Espírito Santo. Naquele momento, o campo de pesquisa era uma unidade de internação socioeducativa daquele estado e os sujeitos eram jovens mulheres entre 12 e 18 anos. A temática do trabalho versava sobre os processos de formação vivenciados durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Diante dos índices apresentados sobre a população carcerária feminina do Brasil chamavam a atenção a existência de um aumento expressivo entre mulheres que se encontravam em idade de 18 a 29 anos. Considerando que a maioria das jovens mulheres presas cresceu sob a política de proteção integral da criança e do adolescente estabelecida a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – que tem como base de ação o princípio educativo, visando ao estabelecimento de políticas que garantam a essa parcela da população as condições de vida

dignas para seu desenvolvimento (VOLPI, 1999). –, como explicar o aumento de jovens na população carcerária brasileira?

Tem-se como pressuposto que, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente tenha expressado um grande avanço em termos de lei para a constituição de uma concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos, talvez ele tenha sido “atropelado” pelos desdobramentos sociais e sua execução tenha se dado de maneira frágil e pouco consistente.

A pesquisa desenvolvida por mim durante o mestrado apontava para uma fragilidade entre as relações estabelecidas pelas jovens em privação de liberdade e as experiências educativas vividas em escolas ou projetos “sociais” no período anterior ao cumprimento da medida socioeducativa de internação (SANTOS, 2008). De algum modo, essa fragilidade entre as instâncias socioeducativas e a tessitura de uma trajetória de vida seria também observada no caso das (jovens) mulheres em cumprimento de pena? Essas indagações se organizaram em um projeto de pesquisa encaminhado para o Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina com o intuito de investigar quais os sentidos atribuídos à educação em diferentes momentos das trajetórias de vida de jovens mulheres em privação de liberdade no presídio¹.

Após a inserção no campo da pesquisa empírica, notei a necessidade de ampliar a análise dos sentidos atribuídos à educação para todas as estudantes, em diferentes faixas etárias – as razões para essa mudança serão explicitadas no capítulo metodológico. Por um momento, a questão relativa às juventudes havia se mantido em suspensão frente às “novidades” trazidas pelo campo. No entanto, durante a realização das entrevistas, as juventudes das mulheres em diferentes faixas etárias vieram à tona em uma única frase: “*eu não tive juventude*”. Entretanto, a riqueza dos relatos referentes a esse período, “negado” pela condição de gênero e pela condição social, trouxeram as juventudes ao foco de análise novamente. Por essa razão, a pesquisa busca analisar os sentidos atribuídos por mulheres em privação de liberdade às experiências escolares vividas por elas ao longo de suas trajetórias de vidas tomando como fundamentação teórica as abordagens pertinentes à condição juvenil e aos processos de socialização, em

¹ Esta pesquisa considera como jovens aqueles(as) que se encontram em idade de 15 a 29 anos, seguindo as diretrizes do Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional da Juventude (Conselho 2006).

diferentes momentos históricos dada a diversidade de idades, relativos à vivência e à não vivência da juventude.

O Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Ifopen)² divulgou em 2009 as estatísticas sobre a população carcerária no Brasil as quais apontavam que, no quinquênio 2003-2007, houvera um crescimento real da população carcerária feminina de 37,47%, o que representava um crescimento de aproximadamente 11,19% ao ano. Os dados incluíam na população carcerária mulheres que se encontravam em diferentes regimes de cumprimento de pena (fechado, semi-aberto, aberto, provisório, medida de segurança).

Em 2011, novo recorte foi realizado para acompanhar o crescimento da população carcerária nos últimos 5 anos³. Em 2005, a população do sistema penitenciário chegava ao número de 296.919 presos, incluindo homens e mulheres. Em 2010, o número de homens e mulheres no sistema penitenciário totalizava 445.705, representando um crescimento de aproximadamente, 33,4%, em relação ao ano de 2005.

Embora expressivamente inferior à população carcerária masculina, o aumento da população carcerária feminina nos últimos 5 anos é significativamente superior, apresentando uma evolução de 54%, enquanto o crescimento de homens encarcerados se expressa em, aproximadamente, 32%. A tabela abaixo traz o comparativo entre os acréscimos nos números de mulheres e homens em situação de privação de liberdade:

² Disponível em: <http://www.mj.gov.br> . Acessado em: 02/03/2009.

³ Dados extraídos dos Dados Consolidados e dos Relatórios Estatísticos do Sistema Prisional referentes aos anos de 2005 a 2010. Disponíveis em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm> . Acessado em: 20/07/2011.

Tabela 1- Estatísticas sobre a População no Sistema Penitenciário

Estatísticas sobre a População no Sistema Penitenciário – Brasil – Dados Consolidados /Relatórios Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional InfoPen – DEPEN/ Ministério da Justiça do Brasil						
Dados	Dez/2005		Dez/2010		Crescimento apresentado	
		%		%		%
1- População do Sistema Penitenciário	296.919	100	445.705	100	148.786	33,4
2- Mulheres (Regimes: Fechado, Semi-aberto, Aberto, Provisório, Medida de Segurança)	12.925	4,3	28.188	6,3	15.263	54
3- Homens (Regimes: Fechado, Semi-aberto, Aberto, Provisório, Medida de Segurança)	283.994	95,6	417.517	93,7	133.523	32

Fonte:

Segundo o Plano Diretor do Sistema Penitenciário de Santa Catarina⁴, o estado possui 35 estabelecimentos penais assim discriminados: Penitenciária Colônia Agrícola (05 masculinas), Industrial ou Similar (01 masculina), Centro de Observação Criminológica e Triagem (01 masculina), Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (01 masculino), Presídios (26 masculinos e 01 feminino).

Há no estado de Santa Catarina apenas 02 estabelecimentos penais exclusivamente femininos: o Presídio Feminino de Florianópolis e a Cadeia Pública de Anchieta. Existem alas adaptadas para mulheres em 21 unidades penais, segundo o referido Plano Diretor. Elas se

⁴ O Plano Diretor do Sistema Penitenciário de Santa Catarina foi elaborado em 2008 e atualizado em 2010. Os dados referentes ao relatório do sistema prisional de Santa Catarina datam, também, do ano de 2008. Até o presente momento, não há dados atualizados.

encontram distribuídas nos seguintes estabelecimentos: Presídio de Xanxerê, Presídio Regional de Biguaçu, Presídio Regional de Araranguá, Presídio Regional de Camboriú, Presídio Regional de Blumenau, Presídio Regional de Caçador, Presídio Regional de Chapecó, Presídio Regional de Concórdia, Presídio Regional de Criciúma, Presídio Regional de Itajaí, Presídio Regional de Jaguará do Sul, Presídio Regional de Joaçaba, Presídio Regional de Joinville, Presídio Regional de Lages, Presídio Regional de Mafra, Presídio Regional de Rio do Sul, Presídio Regional de Tijucas, Presídio Regional de Tubarão, Unidade Prisional Avançada de Imbituba, Unidade Prisional Avançada de Ituporanga, Unidade Prisional Avançada de Porto União.

Segundo os dados fornecidos pelo Infopen⁵, o Estado de Santa Catarina possuía 451 vagas para mulheres nos diversos estabelecimentos penais, em 2010. Naquele mesmo ano, contava-se com 1.170 detentas no sistema penitenciário catarinense nos regimes provisório, fechado, semi-aberto, aberto e em medida de segurança-internação. De acordo com os dados do Infopen, o aumento da população carcerária feminina também foi superior quando comparada ao crescimento da população carcerária masculina no estado de Santa Catarina no período de 2005-2010.

Nos últimos 5 anos, o total de homens e mulheres no sistema penitenciário aumentou em 34,2%. No que se refere à população carcerária feminina, observou-se um expressivo aumento de 45,6%, enquanto para a população carcerária masculina, tal crescimento se apresentou em 33,2% em relação à 2005. Em relação ao crime cometido, a maioria encontrava-se reclusa por participação no tráfico (nacional e internacional) de entorpecentes⁶ (52% em dezembro/2005; e, 67,7% em, dezembro/2010).

Ao se realizar o recorte etário, observou-se que, em 2005, o número de mulheres presas na faixa etária dos 18 aos 29 anos representava 49,6% do total de detentas. Em 2010, esse grupo etário passa a compor 53,7% da população carcerária feminina.⁷

⁵ Disponíveis em:

<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm>. Acessado em: 20/07/2011.

⁶ Lei 6.368/76 e Lei 11.343/06.

⁷ No que se refere aos dados apresentados é necessário fazer algumas ressalvas. A primeira, relativa às estatísticas de 2005: existem duas fontes de dados que são incoerentes, uma preenchida pela Secretaria de Justiça e outra pelo

Quanto à escolaridade das mulheres internas no sistema penitenciário de Santa Catarina, as estatísticas referentes a dezembro de 2010 apontaram para os seguintes números:

Tabela 02- Estatísticas sobre População no Sistema Penitenciário/Santa Catarina
Nível de Escolaridade

Estatísticas sobre a População no Sistema Penitenciário – Santa Catarina - SC – Relatórios Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional InfoPen – DEPEN/ Ministério da Justiça do Brasil⁸ Nível de Escolaridade		
Níveis de Escolaridade	Dezembro de 2010	
		%
Analfabeta	43 ⁹	3,6
Alfabetizada	70	5,9
Ensino Fundamental Incompleto	588	49,2
Ensino Fundamental Completo	199	16,6
Ensino Médio Incompleto	148	12,4
Ensino Médio Completo	104	8,7
Ensino Superior Incompleto	21	1,7
Ensino Superior Completo	9	0,7
Ensino Fundamental Incompleto	104	8,7

Fonte:

estabelecimento prisional; para aquela constam 636 como o número total de mulheres no sistema penitenciário, enquanto que para esta, o número totaliza em 630 mulheres detentas. Os dados relativos à faixa etária, em 2005, foram preenchidos pelo estabelecimento prisional e apresentam como somatória da quantidade de presas distribuídas por faixa etária 595 mulheres, não condizendo com o número de detentas declarado pela instituição. A segunda ressalva se refere aos dados de 2010: quanto ao número de presas por faixa etária, o relatório expõe uma “correção automática dos dados” apontando a existência de 30 detentas a mais em relação ao número declarado para a população carcerária feminina, que seria de 1.170 mulheres.

⁸ Os Relatórios Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional referentes aos anos mencionados na tabela encontram-se disponíveis em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm> . Acessado em: 20/07/2011.

⁹ Quanto aos dados referentes à quantidade presas/grau de escolaridade, o relatório contabiliza no item “não informados” 12 mulheres. No entanto, em comparação ao número da população carcerária feminina apresentada (1.170), o relatório expõe uma “correção automática dos dados” apontando que há 24 presas a mais na relação apresentada no item “quantidade de presos/grau de escolaridade”, totalizando 1.194 presidiárias.

Embora as estatísticas fornecidas pelo Ifopen não informem se esses dados se referem à situação precedente ou atual das detentas, é possível observar a existência de defasagem na relação idade-série. Os indicadores também são imprecisos no que tange ao cruzamento de dados entre a faixa etária e o nível de escolaridade. Ainda assim, e tendo salvaguardado as diferenças geracionais que perpassam a fixação do tempo de escolaridade obrigatória, se considerarmos os números apresentados, tem-se que do total da população carcerária feminina do Estado de Santa Catarina no ano de 2010 (1.170 mulheres) 87,7% não conseguiram completar o Ensino Médio.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade em Estabelecimentos Penais¹⁰, fica estabelecido que “*Art.2º - as ações de educação em contextos de privação de liberdade devem [...] atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino [...]*”; e ainda que, “*Art.3º- VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial a políticas e programas destinados a jovens e adultos*”.

Nesse sentido, como essas ações têm sido orientadas? Qual a abrangência das atividades educativas para as mulheres? Quais seriam as experiências escolares vivenciadas por essas mulheres ao longo da vida? O que as levaria ao retorno à escolarização no presídio?

Assim, tem-se outro pressuposto para esta investigação: talvez as experiências escolares tecidas pelas mulheres participantes desta pesquisa tenham sido, quando existentes, pouco marcantes na constituição desses sujeitos em termos de elaboração de trajetórias “consistentes” e possíveis de se orientarem a projetos ou expectativas de futuro.

Sendo assim, essa pesquisa apresenta o seguinte problema de investigação: *quais os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vidas?*

Para “responder” a essa pergunta, a pesquisa se orientou pelo seguinte objetivo geral: analisar os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vidas. Para tal, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: 1) delinear um perfil da população carcerária do

¹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 19 de Maio de 2010.

Presídio Feminino de Florianópolis; 2) situar a constituição do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis; 3) problematizar o espaço do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis no sistema prisional; 4) identificar como são elaboradas as trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa; 5) analisar as experiências escolares nos diferentes momentos das trajetórias de vida (considerando: infância, juventude, idade adulta); 6) investigar como as mulheres privadas de liberdade percebem a escola da penitenciária.

Bernard Charlot (2000) auxiliará a definir o que se entende por “sentido” quando este se relaciona às experiências escolares e às trajetórias de vida das mulheres sujeitos desta pesquisa. Para chegar à definição deste conceito, será necessário fazer uma breve contextualização sobre o que o autor compreende como educação e que elementos estão envolvidos para que ela se concretize.

Para Charlot, a educação seria o processo pelo qual o ser “constroi a si mesmo” e “por si mesmo”. Esse movimento estaria relacionado ao processo de hominização do ser humano. Ou seja, diferente de outros animais, a espécie humana nasce sem todas as “atribuições” de seus antecedentes; para “tornar-se humano”, para constituir-se “homem”, é preciso aprender a sê-lo a partir das relações sociais. Desse modo,

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer essa atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou

construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53. Grifo nosso)

Assim, ao considerar a educação como o processo de “constituir-se a si mesmo, por si mesmo”, Charlot explica que esse processo pode ser concebido e mediado pelo educador de antemão. As finalidades de educar alguém podem ser previamente estabelecidas por aquele responsável por essa tarefa. Entretanto, ela somente acontecerá se o educando assim o permitir, ou se “interessar em”. Segundo o autor, para que a educação aconteça é preciso que o outro “invista pessoalmente no processo que o educa” (CHARLOT, 2000, p. 54). Por outro lado, também se faz necessário que haja a relação com os outros e com o mundo para que esse processo se concretize. “A educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Segundo o que nos inspira Charlot (2000), a educação parece ser possível quando o educando movimenta-se (“mobiliza-se”) por alguma boa razão (“móvil”) a desenvolver um conjunto de atividades a fim de satisfazer um desejo que o resultado (“meta”) desse processo pode satisfazer. O exemplo trazido pelo autor auxilia a entender essas relações:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p.55)

Para que haja a mobilização do educando para mover recursos para desempenhar atividades é preciso que essa ação tenha sentido. E, então, chegamos à definição de Charlot para esse conceito:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que

ele já propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p.56)

É interessante a distinção feita pelo autor para a definição de “sentido” como “desejabilidade” e “sentido” relacionado à “significação”. No primeiro caso, o “sentido de algo” estaria ligado ao grau de “importância” que aquilo teria para a pessoa. No segundo, o “sentido de” ou a ausência de “sentido de”, ou nas palavras do autor: “quando digo que ‘não entendo nada’, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado”. (CHARLOT, 2000, p.57).

Miller (2011, p.5) insere as relações significado-sentido no processo de ensino e de aprendizagem no domínio da linguagem. Com base em Leontiev e Vygotsky, a autora define significado e sentido. Na interação discursiva, o significado é estável e “vive sob formas estabelecidas socialmente e que permanecem disponíveis ao usuário para que delas se utilize nos diferentes contextos comunicacionais pelos quais transita”. Nos enunciados que nos são endereçados o significado exprime o que a palavra diz, a que ela se refere. A sua compreensão possibilita inserir-se na vida social, entender e se fazer entendido pelos outros.

O sentido, por sua vez, se relaciona à forma como o sujeito interpreta, sente ressoar em si os significados presentes na interação discursiva. Por essa razão, ele varia conforme o contexto em que os significados são enunciados, como foram endereçados e como são sentidos pelo outro. Sua constituição se relaciona, então, com:

o que Vigotski denominou “experiência emocional”. Uma experiência emocional é uma unidade que, de um lado, representa algo que está fora da pessoa, ou seja, aquilo que está sendo experimentado por ela (a própria situação vivida por ela) e, de outro, aquilo que representa o que essa pessoa está sentindo com essa experiência, como a situação é vista, é percebida por ela.

(MILLER, 2011, p. 5)

Como essa relação seria estabelecida no processo de ensino e de aprendizagem? A autora compreende que a escola é a instituição responsável pela transmissão sistemática dos conhecimentos histórico e socialmente construídos pela humanidade. Sendo assim, os saberes sistematizados em conteúdos organizados pela escola expressam-se como significados, são os conceitos de uma área de conhecimento. Para que o professor consiga transmitir tais conceitos é necessário que se estabeleça na relação de ensino e de aprendizagem os motivos pelos quais tais conteúdos se fazem necessários ou importantes para a vida do estudante. Para isso, é relevante considerar como o sujeito a quem se direciona a ação educativa percebe, sente e vê essa situação da qual ele faz parte. Desse modo,

Enfatizamos, entretanto, que o aluno inserido em sua atividade de estudo, a exemplo do trabalhador inserido em seu trabalho, só vê sentido em realizá-la quando essa atividade se mostra por inteiro a ele, ou seja, quando as ações que ele realiza estão direcionadas pelo motivo que gerou a atividade como um todo e que dá ao aluno a oportunidade de ver-se no produto dela decorrente. Caso isso não ocorra, e as ações de estudo sejam pontualmente realizadas, sem que formem uma cadeia direcionada pelo motivo de uma atividade cuja finalidade corresponda a esse motivo que a gerou, o produto dessas ações pode parecer ao aluno como algo fora de si, externo a ela, alienado. Isso causa nele um estranhamento com relação ao produto de sua ação, e, com isso, o sentido que esse produto tem para sua vida se perde. (MILLER, 2011, p.9)

Assim, segundo a autora, a atividade educativa desenvolvida na escola envolve não apenas a seleção e transmissão dos conceitos socialmente construídos pela humanidade, mas, a ação conjunta de professores e estudantes na compreensão desses conhecimentos de modo que se considere “as expectativas dos alunos quanto ao valor desse conhecimento para sua vida”.

Estabelecendo uma relação entre os dois autores, é possível perceber que a produção de um sentido para a atividade educativa envolve a mobilização dos estudantes a fim de compreender a

necessidade, a importância, ou o valor de se dispor ao processo educativo proposto pela instituição escolar.

Sendo assim, entende-se que o sentido estaria vinculado à desajustabilidade, ou seja, a importância (ou não), das experiências escolares nos diferentes momentos das trajetórias de vida das mulheres desta pesquisa e de que maneira isso é expresso por elas ao relacionar o “lugar ocupado” pelas experiências escolares na própria vida, nas relações com outros afazeres, obrigações ou expectativas impostas pela família.

Para ajudar na definição de “experiência escolar”, busca-se em Dubet e Martuccelli (1997) o suporte teórico. Esses autores compreendem que a escola inserida no conjunto social contemporâneo, diversificado e heterogêneo, redimensiona-se em finalidades e meios de organização. Sendo assim, fazem parte do mundo escolar as normas e as regras de funcionamento da instituição; seu projeto de formação dos sujeitos para se inserirem na sociedade e o seu projeto pedagógico dotado dos conteúdos necessários para instrução dos estudantes; os mundos dos sujeitos que nela atuam, passam o tempo e aprendem e, nessa dimensão os esforços individuais e coletivos dos estudantes para conseguirem articular as lógicas de ação da escola para nela se situarem e para construir o mundo escolar que lhes seja significativo e permita “sobreviver à escola”.

É esse processo de construção desenvolvido pelos sujeitos que Dubet e Martuccelli vão denominar “experiência escolar” e que é explicado por Charlot (2000, p. 39):

[...] essa atividade de articulação entre as lógicas de ação ‘constitui a subjetividade do ator’. A experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola ‘fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente’.

Esse conceito será desenvolvido no capítulo 3, mas, antecipa-se nesta introdução, que existe uma relação entre o sentido da escola, a experiência escolar e a juventude. São os jovens que conseguem construir com mais facilidade um sentido para a escola a partir da experiência escolar, pois se inscrevem em uma trajetória mais longa no sistema de ensino. Isso porque eles conseguem perceber as lógicas de funcionamento da escola e podem, então, agir de forma mais autônoma e traçar suas estratégias a fim de articular as normas da escola, os

projetos de formação de sujeito vinculados por ela e as suas próprias expectativas e vivências que interessam à juventude¹¹.

Esta tese propõe desenvolver quatro capítulos. Inicia-se pela descrição da pesquisa em si: onde e como foi realizada e quais foram seus sujeitos. A partir dessa apresentação, busca-se situar o Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário: como ele se insere no contexto das políticas de educação em espaços prisionais e como se constitui como espaço escolar no sistema penitenciário. Situado o espaço educativo do presídio no qual se desenvolviam as experiências escolares dos sujeitos desta pesquisa, parte-se para o entendimento das trajetórias de vida das mulheres privadas de liberdade a fim de identificar quais foram as situações que se relacionavam às interrupções dos trajetos escolares anteriores à prisão. Em seguida, tem-se esforço de contextualizar essa temporalidade (relação passado-presente) na análise de como as experiências escolares se situavam nas trajetórias de vida e quais os sentidos atribuídos a elas nesses diferentes momentos.

O primeiro capítulo apresenta os caminhos da pesquisa realizada, os avanços, os recuos e as re-criações de estratégias e técnicas para a realização da coleta de dados. São apresentados nesse item, os instrumentos utilizados e a forma como foram aplicados. Inicia-se pelo capítulo metodológico para que o leitor compreenda a ampliação das escolhas teóricas realizadas para a análise dos dados coletados na pesquisa empírica.

O segundo capítulo problematiza as políticas de educação desenvolvidas nos espaços prisionais e as concepções que envolvem as práticas educativas desenvolvidas nas prisões brasileiras. A partir dessa fundamentação, busca-se situar a constituição do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis: as práticas nele desenvolvidas, os profissionais que nele atuavam, a proposta pedagógica que dava subsídios às atividades educativas e como as mulheres estudantes privadas de liberdade lançavam expectativas à escola da penitenciária.

O terceiro capítulo apresenta as trajetórias de vida das mulheres sujeitos desta pesquisa, partindo-se da infância e das relações com os familiares. Problematicam-se, nesta seção, as condições juvenis que retornaram ao lugar de análise neste trabalho pela constante negativa de existência da juventude por parte das estudantes da escola. São exploradas as vivências que se davam em paralelo (ou na ausência das) às experiências escolares com a intenção de identificar as razões que

¹¹ Ver também: Charlot (2000), Vale (2007) e Camacho (2000; 1999).

teriam levado às rupturas com a escola e, não havendo longos percursos nos bancos escolares, consideram-se os outros espaços em que a educação se fez presente nas trajetórias de vida dos sujeitos.

O quarto capítulo analisa as experiências escolares vividas em relação às situações apresentadas nas trajetórias de vida em momentos anteriores à prisão e durante a privação de liberdade. Assim, busca-se identificar e refletir sobre os sentidos produzidos para as experiências escolares para a vida das mulheres privadas de liberdade.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Vai! Vai! Vai! Vai!

Não Vou!

Vai! Vai! Vai! Vai!

Não Vou!

Vai! Vai! Vai! Vai!...

(Canto de Ossanha – Vinícius de Moraes)

Dezembro de 2011. Primeiro contato com o presídio feminino. Por telefone, conversei com a gerente e solicitei um breve encontro com ela e com a coordenação da escola para que a proposta da pesquisa fosse apresentada. Primeira reunião agendada para a semana seguinte, dia 08 de dezembro de 2011, quinta-feira. Ocorrida na data marcada, não contou com a presença do representante da escola e, embora tenha recebido atenciosa recepção da gerente do presídio, não houve uma definição para início da pesquisa no ano seguinte, pois, aquela servidora estaria na direção da instituição prisional até a manhã do dia 09 de dezembro, quando a nova gerente tomaria posse do cargo. Embora tenha se encarregado de encaminhar minha proposta de pesquisa para a nova gerência, os contatos com o presídio feminino somente seriam retomados no ano seguinte, no regresso das atividades letivas do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário.

Após um contato realizado com a coordenação da escola, agendei uma reunião para apresentação da pesquisa em 02 de março de 2012. Um encontro com a nova gerência do presídio feminino foi marcado para o dia 15 de março de 2012 e contou com a presença da professora-orientadora deste trabalho¹².

O episódio da exoneração da subgerente do presídio feminino no primeiro contato com o lócus de investigação marcaria as idas e vindas da pesquisa empírica. Um recorte na música Canto de Ossanha, de Vinícius de Moraes, em parte se assemelha aos avanços e recuos da pesquisa ao longo dos meses permanecidos no campo. As relações estabelecidas entre os sujeitos foram por várias vezes reorganizadas em

¹² Os trâmites de aprovação da pesquisa envolveram encaminhamentos de solicitação de autorização para realizar da coleta de dados contendo a descrição das atividades que seriam realizadas, o tempo previsto para o período de investigação e os dias da semana em que as observações seriam feitas. Esses requerimentos foram endereçados à gerência do presídio feminino, à direção do complexo penitenciário de Florianópolis, à coordenação da escola e à direção do Centro de Educação de Jovens e Adultos.

função do tempo e dos acontecimentos. Sendo assim, faz-se necessário apresentar os desvios de rota que enriqueceram a pesquisa e aqueles que limitaram o trabalho proposto anteriormente.

Conforme relatado na introdução deste trabalho, a proposta inicial da pesquisa tinha como objetivo geral compreender qual(ais) o(s) sentido(s) que a educação teve/tem/terá nas trajetórias de vida escolares de jovens detentas. A pesquisa se pautava em uma abordagem quanti-qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados: a observação e as entrevistas. Formulou-se, posteriormente, uma proposta de realização de “rodas de conversa” (APÊNDICE I) que aconteceriam a partir da delimitação de temas escolhidos pelas jovens e que se relacionassem ao tema central da pesquisa. Foram estabelecidos dois dias da semana para acompanhar as aulas no presídio feminino, e os encontros se realizariam a cada 15 dias.

Uma vez que a proposta inicial seria desenvolver as atividades com as jovens mulheres presidiárias participantes de atividades educativas, optou-se por realizar as “rodas de conversa” em conjunto com um projeto de xadrez desenvolvido por um dos professores da escola. Esse trabalho agregava condições favoráveis à realização da pesquisa, pois: 1) reunia o maior número de jovens/aula; 2) envolvia estudantes das diferentes turmas atendidas pela escola; 3) baseava-se na prerrogativa do “xadrez como estratégia para a vida” – o que contribuía para remontar as trajetórias de vida escolares; 4) possuía flexibilidade quanto aos conteúdos ministrados e as metodologias adotadas nos encontros. A relação estabelecida entre o professor e as mulheres favorecia a aproximação com suas “histórias”, pois, sentiam-se a vontade para falar sobre a vida.

Entretanto, somente foi possível acompanhar três encontros do projeto de xadrez em virtude de sua suspensão após algumas mudanças na coordenação da escola. Continuou-se o acompanhamento das aulas de Alfabetização/Nivelamento, no período da tarde e das aulas do Ensino Fundamental pela manhã.

O processo de mudança da coordenação da escola foi delicado e turbulento para os professores. Os rumos da investigação empírica ficaram, juntamente com as atividades da escola, “a deriva”. A nova coordenação pode se reunir comigo no dia 06 de junho de 2012. Foram solicitadas novas documentações e, a pedido da coordenadora, as atividades de coleta de dados foram suspensas até o segundo semestre letivo (2012/2). Seria possível realizar as observações e a aplicação de alguns questionários. No entanto, a proposta de realizar as entrevistas pelas rodas de conversa teria que esperar, tendo como justificativa as

novas alterações que ocorreriam no quadro de professores e nos horários das aulas.

O retorno às atividades da pesquisa se deu em 08 de agosto de 2012 com o reinício do semestre letivo. Dentre as mudanças encontradas incluía-se a criação da turma do Ensino Médio, que concentrava o maior número de jovens. No entanto, as estudantes eram novas; as aulas que eu acompanharia aconteceriam naquele único dia da semana com uma turma – com exceção das aulas de Alfabetização/Nivelamento no período vespertino –; e, para aprofundar as atividades, seria necessário ir à escola toda semana, durante dois dias. O “novo” campo necessitava de reorientação da pesquisa empírica.

1.1 A PESQUISA REALIZADA

Na intenção analisar os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vida, esta pesquisa se orientou a um trabalho quanti-qualitativo. Dessa forma, enquanto a abordagem qualitativa possibilitou entendimento aprofundado nas trajetórias de vida das mulheres detentas, a abordagem quantitativa permitiu traçar um perfil da população carcerária feminina. Inicial e concomitante à pesquisa empírica, foram realizadas leituras e opções por referenciais teóricos para este trabalho. Além do levantamento bibliográfico acerca da temática da pesquisa, realizaram-se análise de documentos, observações, aplicação de questionários e entrevistas com professores e mulheres em privação de liberdade.

O lócus da investigação foi o Presídio Feminino de Florianópolis/SC e teve como sujeitos professores que atuavam na “escola da penitenciária” e as mulheres estudantes matriculadas nas turmas de Alfabetização/Nivelamento, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As estudantes possuíam idades diversas, tendo a mais jovem 19 anos e a mais velha 65 anos. Precisar o número total de estudantes somente pode ser feito por aproximação, pois, a cada semana o total de mulheres se alterava nas listas de presença – e esse “fenômeno” será melhor explicado a seguir. Sendo assim, frequentavam a escola uma média de trinta mulheres em privação de liberdade. O presídio possuía, ao todo, cento e treze mulheres em cumprimento de pena.

A coleta de dados quantitativos se realizou por meio de aplicação de questionários e de consulta ao Sistema Nacional de Informação Penitenciário (Ifopen) – Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça, ao Plano Diretor do Sistema Prisional de Santa

Catarina e aos dados referentes às mulheres reclusas no presídio de Florianópolis fornecidos pela direção da instituição penal¹³; além disso, foram coletados dados nos sítios eletrônicos do Departamento de Administração Prisional (DEAP) e jornais de veiculação eletrônica.

Os questionários¹⁴ (APÊNDICE II) tiveram por finalidade fazer um levantamento de informações sobre as mulheres presidiárias que frequentavam as aulas, tais como: idade; profissão; estado civil; número de filhos e com quem eles moravam; número de irmãos; com quem e onde moravam; profissão dos pais; escolaridade; religião; tempo de reclusão; se eram réis primárias ou reincidentes; se tiveram experiência de cumprimento de medida socioeducativa de internação; participação em outras atividades educativas fora da prisão; participação em outras atividades além das aulas. Eles foram aplicados no dia 22 de junho de 2012 para as turmas de Alfabetização/Nivelamento e Ensino Fundamental – sendo novamente aplicado em 05 de setembro de 2012 nessa última turma em virtude da mudança de estudantes matriculadas –, no dia 30 de agosto para a turma do Ensino Médio. A aplicação desse instrumento serviu de base para a construção das grades de entrevista aplicadas no segundo semestre letivo.

A abordagem qualitativa contou com a observação participante, o registro de conversas informais em diário de campo, as entrevistas em profundidade realizadas com cada turma da escola, a aplicação de um novo questionário (APÊNDICE III) contendo questões abertas para as turmas de Ensino Fundamental e Médio e a confecção de um “mapa da vida” com a turma de Alfabetização/Nivelamento – tratava-se de uma atividade de colagens de gravuras de revistas em papel sulfite na qual

¹³ Os dados estatísticos referentes à população carcerária feminina de Santa Catarina contabilizam o número de mulheres reclusas e demais informações sem realizar a discriminação por estabelecimento que abrigue presidiárias do sexo feminino em suas dependências. Dessa forma, expressam-se como números relativos ao Presídio Feminino de Florianópolis dados que não correspondem à realidade. Para tentar solucionar esse problema, foi solicitado junto à direção do Presídio Feminino os dados referentes à população carcerária feminina interna naquela instituição. Entretanto, as estatísticas fornecidas datam de 2012, somente.

¹⁴ Para a construção desse instrumento houve grande contribuição do trabalho de mestrado desenvolvido por Marcos Erico Hoffmann, intitulado “Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional” e defendido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008.

estariam representados acontecimentos marcantes para a vida de cada uma das mulheres em privação de liberdade.

O objetivo da aplicação desses dois últimos instrumentos seria de estabelecer uma aproximação com os assuntos abordados na entrevista, a fim de que as participantes estivessem mais abertas e dispostas a contar sobre suas vidas.

A observação participante ocorreu nos períodos de março a novembro de 2012. As observações eram realizadas em dois dias na semana, totalizando uma carga horária de 6h por dia – havendo alterações em função das eventualidades do campo de pesquisa. Nesses dias, era possível realizar a pesquisa com as três turmas atendidas pelo presídio feminino.

A opção pela observação participante se deu pela característica do campo de investigação. Para aquele espaço, era preciso alternar momentos em que se observava o grupo e suas reações e, situações em que era necessário auxiliar as estudantes com tarefas escolares e aproveitar as aulas para desenvolver atividades para a pesquisa.

Heraldo Marelim Vianna (2007) afirma que a observação participante permite captar as percepções, os sentimentos, as expressões das crenças dos sujeitos da pesquisa, seja por meio da verbalização do que pensam e sentem, seja por meio da observação dos gestos, da forma como ocupam o espaço, como agem e interagem com seus pares. Citando McMillan & Schumacher (2001), Vianna destaca os principais elementos que o observador deve tentar identificar por meio da observação participante:

- *quem* integra o grupo – quantas pessoas participam do grupo, características que as identificam e razão de sua integração ao grupo;
- *o que* acontece no grupo – o que fazem e dizem as pessoas; as atividades promovidas e como são organizadas e justificadas [...] quais os diferentes papéis que ficam evidentes no grupo; [...] a linguagem verbal empregada; as diferentes formas de comunicação não-verbal [...];
- *onde* se localiza o grupo – características físicas; recursos utilizados, inclusive tecnológicos; uso do espaço, etc;
- *quando* o grupo se encontra e interage – frequência e duração dos grupos; como organiza o seu tempo; como os participantes se posicionam

em relação a fatos passados e outros possíveis de acontecer no futuro;

- *como* os elementos do grupo se inter-relacionam – [...] regras e normas de organização do grupo; relações com outros grupos, organizações e/ou instituições;
- *qual* o significado atribuído pelos participantes às suas atividades e os seus valores e visões de mundo possíveis de identificar no grupo. (VIANNA, 2007, p. 56-57)

Prosseguindo em sua explanação sobre a observação participante, Vianna recorre a Spradley (1980) ao afirmar que a observação participante é um processo e, por consequência, distingue-se três fases no seu desenvolvimento:

- [...] observação descritiva – o observador adapta-se ao campo de estudo e faz descrições não-específicas, que se destinam a dar uma idéia geral da complexidade do campo de estudo e a desenvolver, simultaneamente, perguntas concretas para a pesquisa, abrindo novas perspectivas para o trabalho;
- observação centrada – a perspectiva se estreita em relação ao processos e aos problemas mais essenciais para as questões da pesquisa; e
- observação seletiva – ao se aproximar o fim da pesquisa, a coleta de dados centra-se em novas questões e exemplos para os tipos de práticas e processos encontrados na segunda fase da observação. (VIANNA, 2007, p.52-53)

O objetivo da observação durante as aulas e nos espaços como a coordenação e sala dos professores seria captar as rotinas das estudantes e dos docentes nas atividades escolares bem como perceber os sentidos e os significados dados pelos sujeitos às suas ações: como se comportavam no espaço da escola?; de que maneira interagem?; como era estar naquele espaço-tempo da escola em meio ao espaço-tempo do presídio?; como era preparar atividades e pensar aulas para uma sala de aula do presídio?.

O primeiro momento da observação foi importante para perceber as estruturas que delineavam as ações de contenção e repressão do sistema prisional e nas quais funcionava uma prática educativa com intenções de promover a liberdade do sujeito. Além disso, a

aproximação com as mulheres sujeitos da pesquisa no período da observação possibilitou compreender o quão complexo seria “mexer” em suas histórias de vida. Conforme o tempo avançava e as condições do campo se alteravam, a observação permitiu pensar em novas estratégias a coleta de dados.

Embora essa técnica seja questionada quanto à sua objetividade na interação com o campo de pesquisa, faz-se relevante destacar que os papéis estavam claros em todos os momentos. Os professores e as estudantes sabiam que “a pesquisadora estava ali para realizar um trabalho da faculdade”. Além disso, as vestimentas nos diferiam em três grupos: os professores e seus jalecos brancos; as estudantes presidiárias e seus uniformes nas cores branca ou laranja; e eu (a pesquisadora) com a camisa da instituição de ensino na qual faço o doutorado.

Vale ressaltar que o período da observação possibilitou criar com os professores uma interessante relação de participação na construção dos instrumentos de coleta de dados direcionados às mulheres. As grades de entrevista construídas por mim receberam a contribuição das experiências profissionais (no meio prisional) dos professores para adequar o vocabulário das questões às turmas e para organizar o tempo de condução das entrevistas – etapa final da pesquisa.

Conforme descrito anteriormente, durante o período de observação, foi realizada a readequação dos instrumentos de coleta de dados. Aquele que se tornou o principal foi construído ao longo das experiências vivenciadas no campo: a entrevista. Foram dois grupos de entrevistados: professores e estudantes. As entrevistas feitas com cinco professores foram individuais, gravadas com o consentimento dos entrevistados, e seguiram um roteiro semi-estruturado com questões abertas (APÊNDICE IV). A direção do presídio feminino não autorizou a gravação das entrevistas com as presidiárias. Desse modo, as conversas foram registradas “a mão” por mim e, posteriormente, foram transcritas.

Os grupos de estudantes entrevistados respeitaram a divisão das turmas: Alfabetização/Nivelamento, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Participaram desse momento todas as mulheres que estavam presentes na aula no dia da aplicação desse instrumento, a saber: 1) Turma da Alfabetização/Nivelamento – 10 estudantes; 2) Turma do Ensino Fundamental – 2 estudantes; Turma do Ensino Médio – 5 estudantes.

As entrevistas em grupo se realizaram por meio de roteiros semi-estruturados (APÊNDICE V), ou seja, algumas perguntas foram previamente delineadas abrindo-se margem, no momento da conversa,

para o surgimento de outras questões. A entrevista, nos aponta José Machado Pais (1993, p. 82), aproxima pesquisador e pesquisado para entendimento do objeto de estudo pois:

No caso concreto da entrevista – e qualquer que seja sua natureza –, o “*entre-vistado*” acaba sempre sendo *visto* por *entre* névoas encobridoras do que pretendemos entrever. A função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao “não visto” ou, melhor dizendo, somente ao “entrevisto”. O entrevistado é justamente o “visto imperfeitamente”, o “mal visto”, o apenas “previsto” ou “pressentido”. [grifos do autor]

A construção desse instrumento de coleta de dados inspirou-se nos estudos de Bernard Lahire (2004, p.32). O autor descreve em seu livro “Retratos Sociológicos” a elaboração de um “dispositivo metodológico” capaz de identificar as disposições sociais “adquiridas” nos diferentes processos de socialização e de avaliar se “são ou não transferíveis de uma situação para outra”. O dispositivo criado pelo autor consistia em:

[...] realizar uma série de seis entrevistas com os mesmos oito pesquisadores sobre suas práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir, agir em diferentes domínios de práticas (ou esferas de atividades) ou em microcontextos (no interior desses domínios de práticas) diferentes. Portanto, o mesmo pesquisador entrevistou seis vezes o mesmo pesquisado sobre temas relacionados à escola, ao trabalho, à família, à sociabilidade, ao lazer e às práticas culturais e, por fim, ao corpo (saúde, alimentação, esporte, estética...). Passamos a dispor então de uma série de informações que podiam ser comparadas sobre os mesmos indivíduos. (LAHIRE, 2004, p.32)

Em virtude das (im)possibilidades encontradas no campo de pesquisa, a construção da entrevista não pode seguir esse “traçado”. Mas, inspirou-se nele para a elaboração das grades de perguntas que buscavam conduzir a “reconstituição” das trajetórias de vida trazendo para análise as situações e os contextos educativos vivenciados pelos sujeitos. Lahire (2004) aponta para um cuidado importante na condução das entrevistas que se propõem a reconstituir “biografias”: no relato de uma trajetória, os eventos que indicam rupturas são tão ou mais

importantes quanto as situações que indicam continuidade e logicidade. Esse aspecto foi considerado para esta pesquisa. Segundo o autor,

[...] Considerando que cada ponto da trajetória pode ter causado uma crise, uma negociação, uma dúvida, uma hesitação entre diversas possibilidades, uma resistência ou uma pressão (eventualmente aceita mais tarde e não mais vivenciada como tal), tentamos encontrar a heterogeneidade incorporada do indivíduo no meio de constelações específicas de indivíduos (ligados por relações de interdependência). [...] pareceu-nos importante dar a palavra aos momentos de “rupturas biográficas”, de mudanças ou modificações, mesmo que fossem pouco significativas, nas trajetórias ou carreiras (momentos de orientação escolar, de “escolha” no final dos estudos, de saída – ou retorno – à casa dos pais [...]), pois nestes momentos as disposições podem entrar em crise ou podem ser reativadas e sair do estado de vigília. (LAHIRE, 2004, p.35)

O autor aponta para o risco de o entrevistado não conseguir refazer em sua fala esses momentos de rupturas. Ou porque tenha sido “apagado” da memória ou por não conseguir situar determinado evento em sua trajetória. Para tal, utilizou como recurso perguntas “precisas e contextualizadas” que foram introduzidas à entrevista com a finalidade de trazer “memórias úteis” à retomada de cenas e experiências pretéritas (LAHIRE, 2004, p.35).

Durante o período da observação, foi possível perceber que, quando as mulheres sujeitos da pesquisa narravam suas histórias, alguns eventos e acontecimentos pareciam desconexos no tempo. Um episódio que parecia ter acontecido há um tempo considerável, tinha sua ocorrência datada em meses atrás. Por outro lado, eventos que pareciam ter ocorrido na noite anterior à conversa, situavam-se a dois ou três anos atrás.

Para a construção das grades de perguntas da entrevista, foi preciso considerar que esse relato “desconexo” pudesse ocorrer. Dessa forma, algumas questões foram introduzidas ao roteiro com os objetivos de compreender e esclarecer o que foi dito, de sintetizar um relato mais alongado e de aprofundar algum ponto da entrevista que pareceu importante, mas, que foi narrado superficialmente. Essas questões,

somente seriam utilizadas quando houvesse necessidade. Para tal, buscou-se suporte teórico em Szymanski (2004), que detalha o procedimento da entrevista reflexiva¹⁵.

As grades de perguntas da entrevista dividiram-se nos seguintes blocos: “família”, “juventude”, “escola”, “criminalidade”, “futuro e sonhar acordada”. Dessa forma, buscou-se compreender como a educação se inseria nos cursos de vida das mulheres; e, quais as relações estabelecidas entre a educação e as trajetórias de vida considerando instâncias socializadoras: família, escola, movimentos sociais, programas/ações ou políticas públicas, e criminalidade.

A seguir, serão detalhadas as características do campo da pesquisa e suas rotinas. Essa descrição se faz importante para compreender o desenvolvimento da pesquisa, assim como, para entender as percepções dos sujeitos pesquisados sobre a educação escolar no espaço prisional.

1.2 O CAMPO DE PESQUISA E SUAS (DES)ROTINAS

Oito horas da manhã. Dirigia-me à Casa de Revista da Penitenciária Masculina. Na parede, um cartaz listava algumas normas a serem seguidas (a maioria endereçada às mulheres): não usar roupas

¹⁵ Szymanski (2004, p.14) define a entrevista reflexiva como uma técnica que promove um “movimento reflexivo” durante a narração e que coloca o entrevistado diante de “um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. Segundo a autora: “Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [entre entrevistador e entrevistado], que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.” (SZYMANSKI, 2004, p. 14-15). A autora explica que a condução da entrevista se faz nas seguintes etapas: aquecimento, questão desencadeadora, expressão da compreensão, sínteses, questões (de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento) e devolução. A condução das entrevistas realizadas nesta pesquisa não seguiu “a risca” o método apresentado pela autora em virtude dos acontecimentos comuns à rotina do campo da pesquisa. Por exemplo, reencontrar as participantes da entrevista em um outro dia de aula para realizar a devolução da transcrição comprometeria o resultado dessa etapa, pois, a frequência das alunas não era assídua e não seria possível contar com a presença de todas as entrevistadas.

com estampa camuflada; calças jeans escuras ou de cor preta, blusa preta ou laranja; para as mulheres, não fazer uso de shorts ou roupas curtas e apertadas; não usar sutiã de bojo estruturado. Pegava a senha. Aguardava ser chamada.

Enquanto isso, observava ao redor. Estava cheio. Mulheres, de diferentes idades, que aguardavam a revista íntima, conversavam entre si com certa intimidade. Sentadas nos bancos de cimento ou de pé, identificavam-se esposas, mães, noras e sogras que aguardavam o horário de visitas. Um armário de arquivos com cadeados é utilizado para guardar os pertences. Poucos homens esperavam a sua vez – em geral, são mais velhos. As mulheres chegavam, faziam um pequeno cadastro, entregavam para as agentes penitenciárias os mantimentos que traziam para os maridos ou filhos presos. Eles eram revistados, contados e aprovados para entrega. Arrumadas, com roupas colantes, as mulheres jovens entravam em um pequeno banheiro e reapareciam vestindo calças largas de moleton, blusas folgadas e chinelos de dedo. Somente os cabelos e a maquiagem permaneciam, conferindo a elas algum traço de personalidade e vaidade. Elas retiravam as senhas e esperavam para serem chamadas à revista. Algumas crianças brincavam no pequeno espaço da sala de espera.

Oito e quinze. Explicava que era a aluna da UFSC e que desenvolvia um trabalho na “Escola no Presídio”. Por vezes, era reconhecida, por outras não; e era preciso explicar tudo novamente: “_ *Sou aluna da UFSC. É, tipo estagiária. Estou aqui desde março. Sim, entro sempre por aqui. Não, meu nome não está na lista. Pode conferir ligando na escola. Eles vão confirmar que estou autorizada a entrar. Tudo bem, aviso sim. Obrigada*”. Preenchia uma ficha de controle a ser devolvida ao sair.

Esse era o procedimento padrão para entrada na escola da penitenciária. Por vezes, foi alterado por medidas de segurança da instituição. O acesso se dava pela casa da revista da penitenciária masculina em virtude da localização da coordenação da escola. No primeiro mês de pesquisa de campo, eu entrava pelo portão dos funcionários. Depois, foi determinado pela direção do complexo penitenciário que a entrada deveria ser feita pela Casa da Revista. A partir dessa data, passei a vestir camisas de sua instituição de ensino da qual faço (UFSC) parte a fim de ser facilmente identificada pelas funcionárias da recepção da casa da revista.

O Complexo Penitenciário abriga o Presídio Masculino, a Penitenciária Masculina, o Centro de Observação e Triage (COT), o Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), a Casa do

Albergado e o Presídio Feminino¹⁶. A área do Complexo é ampla e percorrida pelos professores a pé. Andam em grupos, com suas vestimentas reconhecíveis (os jalecos brancos) e atuam em todas as unidades descritas acima (exceto na Casa do Albergado).

A Escola se situa no prédio administrativo, “no meio” do complexo penitenciário. O espaço escolar contava com duas grandes salas, dispostas em um corredor comprido: uma era destinada à coordenação e a outra, maior, abrigava a biblioteca – composta por um grande acervo de livros e revistas. Estantes com livros didáticos ficavam neste mesmo corredor. Cartazes feitos pelos estudantes e artesanatos confeccionados pelos presos ornamentavam a passagem. Em outro corredor ganhava-se acesso aos banheiros e à sala dos professores. Nas paredes, quadros com os horários de aula e com as listas das turmas e dos estudantes nelas matriculados. A sala dos professores era pequena para a quantidade de docentes. No meio da sala, uma mesa estava disposta com cadeiras em volta. Ao redor, armários para guardar o material escolar e os pertences pessoais. Sobre eles, guardavam-se as caixas que armazenavam documentos dos ex-alunos. Uma geladeira e uma televisão completavam o mobiliário da sala dos professores.

O Presídio Feminino está localizado em uma área mais baixa do terreno, do lado oposto ao Presídio Masculino. Existem dois acessos a ele: um pela parte interna do complexo, utilizado por professores e funcionários, e outro pela área externa, com entrada própria e uma casa da revista para atender as visitas das presidiárias. Em proporções menores que as demais unidades do complexo, o presídio feminino passava por reformas durante o período da pesquisa. A estrutura então existente não conseguia comportar a quantidade de mulheres presas.

¹⁶ O Presídio Masculino se destina aos presos que aguardam a definição da sentença. A Penitenciária Masculina abriga aqueles já sentenciados em regime fechado. O Centro de Observação e Triagem (COT) aloja provisoriamente os sujeitos privados de liberdade recém-chegados à Penitenciária de Florianópolis com o intuito de analisar e observar o comportamento dos presos, bem como suas fichas criminais antes de os direcionarem às outras dependências do Complexo. O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico é destinado aos homens em privação de liberdade que estão em tratamento psiquiátrico. O Presídio Feminino agrega as diferentes dependências citadas anteriormente em um único espaço: dividas por alas, encontram-se mulheres que aguardam suas sentenças; as que já foram sentenciadas; aquelas que estão em regime semi-aberto; as que estão em tratamento médico ou psiquiátrico; o berçário (que abriga as mães que cumprem pena de privação de liberdade e os bebês que nasceram no cárcere) e, ainda, aquelas que estariam em situação de “triagem”.

Naquele momento, os prédios alojavam o dobro de pessoas que podia comportar.

A pequena guarita e casa da revista estavam situadas próximas ao bloco de alojamentos das presidiárias. A casa em que funcionava a direção do presídio estava disposta de frente para aquele bloco. A única sala de aula e o espaço destinado à “fábrica” ficavam no interior do bloco de alojamentos.

Para adentrar nesse local, atravessava-se um portão de grades grossas trancado por cadeado grande, com fechadura para chave tetra. O prédio dos alojamentos se dispunha à esquerda de quem entrava e fazia o formato de “U” com o pátio para banho de sol no centro. Do lado direito, uma pequena cozinha utilizada pelas funcionários e o espaço que abrigava as agentes penitenciárias e a chefe de segurança.

Seguindo em frente, subia-se uma pequena rampa e ganhava-se acesso à sala de aula e à fábrica. A sala de aula era de um tamanho razoável comparada às demais dispostas nas unidades do complexo. Era um pouco escura, as paredes pintadas de branco com trabalhos realizados pelas estudantes afixados. Uma estante com alguns livros e um armário fechado dispunham-se em uma lateral da sala. Do outro lado, cadeiras “de braço” posicionavam-se de frente para o quadro de giz e para a mesa do professor. Uma grade separava o interior da sala de aula do lado externo. Permanecia trancada durante todo o período em que professores e estudantes estavam lá dentro.

O caminho feito pelos professores começava no bloco administrativo da penitenciária masculina e terminava na sala de aula do presídio feminino. Saíam da escola carregando todo material que seria utilizado: cadernos extras, diário de classe, livros, lápis, borrachas, etc.. Ao chegar no portão de acesso ao presídio feminino, batia-se o cadeado nas grades de ferro para chamar as agentes penitenciárias. A entrada era liberada e o professor entregava a lista de estudantes na qual constavam nomes e blocos de alojamentos. *“Se tiver alguém que queira vir, pode deixar.”. “Você poderia, por favor, chamar uma por uma nos alojamentos?”. “O quê? Saíram? De quê? De sete¹⁷? Ah... foram liberadas? Bom, que bom... Vou ter que avisar que temos menos duas alunas”.*

¹⁷ “Sair de sete” era a expressão comumente usada para se referir à saída temporária de sete dias concedida em algumas ocasiões a determinadas presidiárias. Quando se aproxima a transição do regime fechado para o semi-aberto, as “saídas de sete” se tornam mais frequentes.

Essas frases eram as mais pronunciadas pelos docentes e já indicavam um dos principais traços da rotina de trabalho: a descontinuidade. Uma mesma turma mudava a cada semana, quinze dias ou um mês. Isso porque eram matriculadas todas as mulheres interessadas em cursar as aulas, estivessem sentenciadas ou em regime provisório (aguardando a sentença do juiz). Por essa razão, a assiduidade não era um traço marcante das turmas, pois ganhar a liberdade é uma possibilidade com a qual todos trabalhavam.

Em certos dias, as salas estavam cheias e os professores lançavam mão do uso do quadro de giz para reproduzir as atividades fotocopiadas para o número de estudantes matriculadas. Ou então, a estratégia era fazer trabalhos em duplas, trios, grupos. Ter sala cheia significava contar com dez ou quinze estudantes. A continuidade de atividades também acompanhava os fluxos da frequência das estudantes.

Outros eventos contribuíam para as ausências em sala de aula: se o dia da visita coincidia com o dia de aula, certamente, aquelas que recebiam seus familiares não estariam presentes na escola; se houvesse o chamado “procedimento”¹⁸ e alguma estudante fosse conduzida à medida disciplinar, sua ausência nas aulas poderia se estender por mais de um dia; se havia a oportunidade de assumir o posto de “regalia”¹⁹ e o trabalho no presídio fosse feito durante todo o dia, os estudos teriam que ser postergados.

A “zoiuda”²⁰ também possuía grande participação nas faltas em sala de aula. A turma de Alfabetização/Nivelamento era quem protagonizava com mais frequência essa “traquinagem”. As aulas desse grupo eram no turno vespertino, no horário da novela da tarde – em alguns alojamentos, era permitido ter televisores. Assim, quando um folhetim estava em sua primeira semana de exibição, ou em sua última, era preciso negociação entre a professora e as estudantes para que, aquelas que tivessem acesso aos televisores, não faltassem às aulas.

Com exceção desse evento, a turma de Alfabetização/Nivelamento era a mais assídua e a “mais cheia” também. Algumas razões explicavam esse fato: o serviço, quando era feito pela manhã, cedia tempo para frequentar a aula à tarde; a idade avançada ou

¹⁸ O procedimento era o nome dado à ação de revista dos alojamentos em busca de objetos e materiais ilícitos.

¹⁹ Regalias eram as/os presidiárias/os que realizavam atividades laborais no presídio. Dependendo do regime da pena cumprido, os serviços eram realizados nas áreas administrativas ou no exterior do complexo penitenciário.

²⁰ “Zoiuda” era o nome dado ao televisor.

o estado de saúde as impediam de assumir funções no presídio, então, a remissão da pena vinha pela frequência às aulas; ou ainda, a descoberta das letras fazia com que não quisessem mais faltar.

As turmas que estudavam pela manhã, Ensino Médio e Ensino Fundamental, traziam outras situações para as suas (des)rotinas. As mulheres, sem diferenciação de faixa etária, reclamavam que era difícil acordar cedo para a aula. Os motivos podiam ser diferenciados: o sono provocado por uma gravidez para algumas, os efeitos dos medicamentos administrados para outras, o programa preferido de TV que acabou muito tarde na noite anterior. Porém, todas relatavam as dificuldades em se ter uma noite de sono “na cadeia”. Segundo o relato de uma das estudantes do Ensino Médio, registrado em diário de campo,

A noite aqui é muito difícil, professora. Assim... ninguém dorme direito. É a TV ligada até tarde, aqueles programas, a luz... O barulho, sabe? Aquele barulho de chaves, a gente sempre fica atento... E assim, sempre tem os falcões, né? Sempre tem o falcão que fica acordado, pra proteger as outras de alguma coisa, sabe? Por isso é complicado. É complicado. Às vezes, não consegue acordar por isso... (Dona Esperança, 52 anos)

Outras eventualidades interferiam no dia-a-dia de professores e estudantes, como por exemplo, as saídas para audiência e os retornos com a pena decretada ou com a liberação em vista. O espaço da sala de aula era também o encontro de mulheres de diferentes alojamentos, logo, aquele era também o momento de “pôr a conversa em dia” e de contar as novidades. Conforme a notícia, um rebuliço se armava e os professores precisavam intervir pedindo que conversassem sobre aquele assunto em outro momento. A aproximação do dia de “sair de sete” e o retorno da saída temporária de sete dias envolvia euforia e tristezas que precisavam ser mediadas pelos docentes. Minutos de escuta eram concedidos para que fosse possível começar a aula.

Para todos os envolvidos, estudantes, professores e eu, pesquisadora, era preciso administrar o tempo, os eventos, as mudanças e as quebras de rotinas que se concentravam em um único espaço: a sala de aula.

1.3 AS MULHERES DO PRESÍDIO

Segundo os dados fornecidos pelo presídio feminino, 113 mulheres encontravam-se privadas de liberdade no ano de 2012. Desse total, 41 estavam em regime provisório, 63 condenadas, 2 encontravam-se em regime semiaberto e 7 não possuíam o regime de pena registrado no sistema de informações.

No presídio feminino, os números relativos à faixa etária encontravam-se proporcionais às estatísticas do Infopen para o Estado de Santa Catarina. Do total de 113 presas, aproximadamente 49,55% encontravam-se na faixa etária dos 19 a 29 anos. Nas idades de 30 a 40 anos, estavam privadas de liberdade aproximadamente 30,97% do total de mulheres. Na sequência, 12,39% representava as mulheres entre 41 e 50 anos; 5,3% as que estavam na faixa etária de 51 a 60 anos e 1,76% acima de 61 anos.

No que se refere ao estado civil, a tabela abaixo estabelece cruzamento de dados entre faixa etária e estado civil:

Tabela 03- Faixa etária e estado civil

Faixa etária*	19-29 anos	30-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Acima de 61 anos	Total	(%)
Estado Civil							
Solteiro	17	13	6			36	32%
União estável	22	15	5	2		44	39%
Casado	2	2	2	1		7	6%
Divorciado		1		1	1	3	2,5%
Separado			1			1	1%
Viúvo				1	1	2	1,8%
Não Informado	15	4	1			20	17,7%
Total de mulheres	56	35	14	6	2	113	100%
(%)	49,5%	31%	12,4%	5,3%	1,8%	100%	

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

As nomenclaturas utilizadas na tabela foram extraídas da planilha de informações do presídio. Desse modo, é interessante observar que todas as classificações adotadas estavam flexionadas no gênero masculino. Quanto aos dados fornecidos, percebeu-se que os números

totais de “união estável” (39%) e “solteiro” (33%) eram muito próximos. Ao fazer o recorte etário, observou-se que outro aspecto relevante se expressava no número de “não informado” para aquelas que se encontram em idade de 19 a 29 anos (27%): ele era tão expressivo como a quantidade de mulheres que declararam ter “união estável” e ou ser “solteiro”. Essa relação não se repetiu nas demais faixas etárias.

No que se refere aos delitos cometidos, foi possível perceber que a maioria se relacionava a crimes envolvendo venda, tráfico, armazenamento de drogas. Na tabela abaixo, os delitos foram discriminados pelo artigo do Código Penal, seguido de sua definição:

Tabela 04- Número de presas por delito cometido

Delito	Número de presas	(%)
Art. 33 da Lei 11.343/06 - Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar.	37	32,7%
Art. 33 da Lei 11.343/06 e os agravos previstos na Lei 11.343/06 (Art.s 35, 40).	26	23%
Art. 33 associado a outros artigos do Código Penal.	4	3,5%
Art.121 do CP - Matar alguém.	11	9,7%
Art. 121 associado a outros artigos do Código Penal.	2	1,8%
Art.155 do CP - Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel.	7	6,2%
Art.157 do CP - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência.	10	8,8%
Art.155 do CP associado ao Art.157 do CP.	2	1,8%
Art.157 associado a outros artigos do Código Penal.	1	1%
Art. 158 do CP - Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, e com o intuito de obter para si ou para outrem indevida vantagem econômica, a fazer, tolerar que se faça ou deixar fazer alguma coisa.	1	1%

Art. 289 do CP - Falsificar, fabricando-a ou alterando-a, moeda metálica ou papel-moeda de curso legal no país ou no estrangeiro.	1	1%
Não informado	11	9,7%
Total de presas	113	100%

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Em virtude de cerca de 59% das mulheres em reclusão terem cometido delitos que se enquadram na lei de drogas, buscou-se realizar um cruzamento de dados entre os crimes enquadrados nessa lei, estado civil e faixa etária:

Tabela 05- Delitos previstos na Lei 11.343/06, estado civil e faixa etária

Faixa etária*	19-29 anos	30-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Acima de 61 anos	Total	(%)
Estado Civil							
Solteiro	13	9	1			23	34,3%
União estável	11	7	3	2		23	34,3%
Casado	2					2	3%
Divorciado					1	1	1,5%
Viúvo				2		2	3%
Não Informado	11	4	1			16	24%
Total de mulheres/faixa etária	37	20	5	4	1	67	100%
Total (%)	55,2%	29,8%	7,5%	6%	1,5%	100%	

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

É possível perceber que, quando se trata de faixa etária, os dados quantitativos confirmavam as informações obtidas no campo de pesquisa em conversas informais: o número de mulheres jovens presas aumentou nos últimos anos e o motivo seria o envolvimento com o “tráfico de drogas”. Entretanto, a outra afirmativa tornou-se difícil de confirmar pelos dados numéricos: “sempre ligado à prisão da mulher está o marido, namorado, companheiro”. Se considerarmos a somatória entre as que se declararam casadas e com união estável (37,3%), a diferença era muito pequena quando comparada àquelas que se afirmaram solteiras (34,4%). Entretanto, estar solteira não excluía a presença de namorados e companheiros.

Na tabela a seguir, foi possível estabelecer o cruzamento de dados entre faixa etária e escolarização:

Tabela 06- Faixa etária e escolarização

Faixa etária	19-29 anos	30-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Acima de 61 anos	Total	(%)
Escolaridade							
Semi-alfabetizado	1		1	1		3	2,6%
Alfabetizado		2				2	1,8%
Fundamental Completo	8	4		1		13	11,5%
Fundamental Incompleto	25	15	6	3	2	51	45%
Médio Completo	9	6	2	1		18	16%
Médio Incompleto	11	4	4			19	17%
Superior Completo	1					1	1%
Superior Incompleto	2	4				6	5,3%
Total de mulheres	56	35	14	6	2	113	100%
Total (%)	49,5%	31%	12,4%	5,3%	1,8%	100%	

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Algumas considerações precisam ser tecidas para a compreensão dos limites dos dados quantitativos apresentados. Inicialmente, faz-se relevante explicar que as nomenclaturas adotadas para os “níveis de escolarização” foram extraídas da planilha de informações do presídio feminino. Esses dados foram declarados pelas mulheres quando preencheram pela primeira vez a ficha de cadastro de sistema de informações penitenciárias. Durante o período de observação, foi possível constatar que alguns registros foram preenchidos de maneira equivocada. Por exemplo: a mulher quando presa declarou que cursou até o “primeiro ano”, referindo-se ao “primeiro ano primário”; entretanto, em seus registros aparecia “primeiro ano do ensino médio”. Esse equívoco era percebido pelos professores que observavam a defasagem idade-série e comunicavam à direção do presídio, para que a alteração fosse realizada.

É possível perceber que 45% das mulheres apresentavam Ensino Fundamental Incompleto, apontando para um número expressivo de mulheres que não estavam no “curso regular” de escolarização. Dessa parcela, 49,5% encontram-se na faixa etária dos 19 a 29 anos; seguidos de 31% das mulheres em idades de 30 a 40 anos. Se o cálculo for feito nesses dois recortes etários, tem-se que, em média, declararam não ter concluído o ensino fundamental 45% das mulheres jovens e 43% das mulheres adultas de 30 a 40 anos. É interessante considerar que o primeiro grupo etário “cresceu” sob a implementação e vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente e vivenciaram a ampliação do ensino regular obrigatório.

Outro aspecto que merece a atenção se refere ao quantitativo que se declarou “semi-analfabeto” e “analfabeto”. Em valores numéricos, ele é inexpressivo. Entretanto, dado ao tempo de interrupção dos estudos, as estudantes da turma de Alfabetização/Nivelamento aprendiam, com dificuldade, a escrita e leitura das palavras.

1.3.1 As Mulheres da escola

Das 113 mulheres privadas de liberdade, 31 estavam matriculadas na escola, ou seja, 27,43% do total. No entanto, como afirmado anteriormente, o número de matrículas não condiz com a quantidade de estudantes que frequentavam as aulas. Na tentativa de esboçar um “perfil” das mulheres, foi aplicado um questionário no qual se agregaram as informações que serão apresentadas a seguir: 1) relação idade e estado civil; 2) relação idade e atividade profissional; 3) relação idade e escolarização.

Esse instrumento foi destinado às três turmas, para todas as estudantes que se encontravam presentes na aula nos dias da aplicação do questionário (totalizando 20 mulheres). Por essa razão, tem-se uma quantidade maior de estudantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e, um número menor de participantes na turma de Alfabetização/Nivelamento que aquele contabilizado no dia da entrevista.

Na intenção de não reduzir uma resposta a opções pré-escolhidas, foram adotadas questões abertas, proporcionando aos sujeitos responder o que lhes convinha. Isso foi possível porque o número de questionários era pequeno, o que facilitaria a visualização por cada resposta dada. Para apresentar algumas questões, optou-se por desmembrar as tabelas pelas turmas.

No que se refere à faixa etária, a Turma do Ensino Médio concentrava o maior número de jovens matriculadas na escola da penitenciária, 15% (considerando a amostra de 20 estudantes que responderam ao questionário), seguida da turma de Alfabetização/Nivelamento com 10%. As mulheres entre 30-40 anos, encontravam-se em maioria na turma de Alfabetização/Nivelamento, 15%; aquelas em idade de 41-50 anos estavam em grande parte no Ensino Fundamental, 10%; as estudantes entre 51-60 anos também estavam em maior quantidade na turma de Alfabetização/Nivelamento, 10%, acontecendo o mesmo às mulheres acima de 61 anos. Quanto à relação idade-estado civil, é possível observar a seguinte distribuição:

Tabela 07- Idade-Estado civil / Ensino Médio

Faixa etária*	19-29 anos	30-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Acima de 61 anos	Total	(%)
Estado Civil							
Casada/“Amasiada”/ União estável	1	0	0	0	0	1	20%
Divorciada	0	0	0	1	0	1	20%
Viúva	0	0	0	0	0	0	0%
Solteira/Namorando	0	0	0	0	0	0	0%
Solteira	2	1	0	0	0	3	60%
Total mulheres/ Faixa etária	3	1	0	1	0	5	100%

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Tabela 08- Idade-Estado civil / Ensino Fundamental

Faixa etária*	19-29 anos	30-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Acima de 61 anos	Total	(%)
Estado Civil							
Casada/ “Amasiada”/ União estável	2	0	0	0	0	2	40%
Divorciada	0	0	0	0	0	0	0%
Viúva	1	1	0	0	0	2	40%
Solteira/Namorando	0	0	0	0	0	0	0%
Solteira	0	0	1	0	0	1	20%
Total mulheres/ Faixa etária	3	1	2	0	0	5	100%

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Tabela 09- Idade-Estado civil /Turma Alfabetização/Nivelamento

Faixa etária*	19-29 anos	30-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Acima de 61 anos	Total	(%)
Estado Civil							
Casada/ “Amasiada”/ União estável	0	1	1	2	0	4	40%
Divorciada	0	0	0	0	1	1	10%
Viúva	0	0	0	0	1	1	10%
Solteira/Namorando	2	1	0	0	0	3	30%
Solteira	0	1	0	0	0	1	10%
Total mulheres/ Faixa etária	2	3	1	2	2	10	100%

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Ao se estabelecer uma comparação entre as turmas, observa-se que a Turma de Alfabetização e a de Ensino Fundamental registraram a mesma porcentagem de mulheres declaradas “casadas/amasiadas/união estável”, 40% de 10 estudantes e 40% de 5 mulheres, respectivamente. Já a turma de Ensino Médio, agrupa uma maioria solteira, 60% de 5 mulheres. Talvez seja possível estabelecer alguma relação entre casamento e afastamento dos estudos, para as estudantes que se encontravam na Turma de Alfabetização e de Ensino Fundamental.

Em termos gerais, ao se considerar a totalidade de respostas obtidas (20), percebe-se que a maioria das estudantes (40%) afirmou estar “solteira”. Nesse grupo, estão incluídas aquelas que se declararam solteiras, porém, com a presença de namorados (o que representa 15% das 20 respostas). Seguido desse grupo, tem-se as que disseram estar “casadas/amasiadas/união estável”, 30%. É interessante observar que proporções semelhantes foram notadas nos dados referentes à população carcerária do Presídio Feminino de Florianópolis (Tabela 02).

Se for possível considerar o número de mulheres matriculadas que foram presas e declararam viver em companhia de maridos, companheiros ou namorados, tem-se uma proporção de 45%. Nesse panorama, talvez a afirmação feita pelos professores, “a maioria vai presa junto com os maridos”, passasse a fazer sentido.

Quando se atravessa o recorte da faixa etária, tem-se que o maior número de “casadas/amasiadas/união estável” encontravam-se em idades entre 41 e 60 anos (4 mulheres do total de 6 que se declaram casadas, ou 67%). Duas se declararam divorciadas e estavam divididas nas faixas etárias de 51-60 anos e acima de 61 anos. Para as que se afirmaram viúvas, a maioria possuía idade entre 30-40 anos (2 mulheres de 4, ou 50%). Entre as estudantes, das 3 mulheres se declararam solteiras mas que estavam namorando, a maioria estava na faixa etária dos 19-29 anos (67%). Das que se afirmaram solteiras (5 mulheres) 40% estavam em idade de 19-29 anos; 40% possuíam de 30-40 anos e 20% se encontravam entre 41-50 anos.

Quanto à profissão, foi possível realizar um cruzamento de informações entre a faixa etária, a profissão exercida e as atividades laborais realizadas no presídio. As tabelas a seguir apresentam esses dados:

Tabela 10- Idade – Profissão – Participação em atividade laboral no presídio / Turma Ensino Médio

Idade	Profissão (anterior à detenção)	Participação em atividade laboral no presídio
56	Agente de saúde	Sim. Trabalho quando tem serviço no presídio
30	Não respondeu	Vou aos encontros religiosos
25	Repositora, op. de caixa, atendente, empacotadora, etc.	Não
22	Estudante	Ainda não
20	Empresária	Não

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Tabela 11- Idade – Profissão – Participação em atividade laboral no presídio / Turma Ensino Fundamental

Idade	Profissão (anterior à detenção)	Participação em atividade laboral no presídio
42	Costureira	Não
38	Manicure	Não
26	Servente de Pedreiro	Não respondeu
20	Gastronomia	Não
19	Lavação de caminhão e carro	Não

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

Tabela 12- Idade – Profissão – Participação em atividade laboral no presídio / Turma Alfabetização/Nivelamento

Idade	Profissão (anterior à detenção)	Participação em atividade laboral no presídio
65	Doméstica	“Aula. Não dão mais nada pra gente. Por causa da idade, acho. Serviço pesado não dá”.
64	Servente e diarista	Não
53	“Do lar”	Não
52	Comerciante	Crochê e fábrica
48	Cozinheira	Trabalha [serviços gerais]
40	Catadora de reciclável	Não
39	Faxineira	Não
30	“Do lar”	Não
24	Manicure e pedicure	“tudo que for artesanato”
22	“programa na rua”	Trabalhava [fábrica]

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

É importante frisar que as datas de aplicação dos questionários nas turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio coincidiram com o período de fechamento da fábrica que funcionava no presídio. Esse fato explicaria o grande número de mulheres que não desempenhavam atividades laborais naquele momento. Um dado interessante de ser observado é que as mulheres que responderam ao questionário escreveram profissões que não constavam nos dados de informação de registros penitenciários.

Se por um lado isso parece um dificultador para estabelecer comparações, generalizações ou traçar perfis, por outro lado, a

diversidade de respostas expressa a realidade de mulheres inseridas no mundo do trabalho, que não possuíam a formação exigida para ocupar “postos de trabalho” ou “profissões” e que, portanto, apresentavam uma vasta experiência em “bicos” ou ocupações temporárias. Dentre as descritas, as únicas que se repetiram foram “diarista/doméstica”, “do lar” e “manicure/pedicure”.

No que se refere à escolarização, a tabela abaixo reúne dados sobre idade e série em que parou de estudar e turma em que se matriculou no CEJA do Complexo Penitenciário:

Tabela 13- Idade-Escolarização

Idade	Escolarização (anterior à detenção)	Escolarização (matrícula na Unidade Prisional)
56	Ensino Fundamental	Ensino Médio
30	Supletivo 3º ano	Ensino Médio
25	“Estava pensando em voltar”	Ensino Médio
22	2º ano do Ensino Médio	Ensino Médio
20	Supletivo 3º ano	Ensino Médio
42	Respondeu “trabalhava”	Ensino Fundamental
38	8ª Série	Ensino Fundamental
26	8ª Série	Ensino Fundamental
20	5ª Série	Ensino Fundamental
19	Não respondeu	Ensino Fundamental
65	2ª série	Alfabetização
64	2ª série	Alfabetização
53	Não estudava	Alfabetização
52	2ª série	Alfabetização
48	2ª série	Alfabetização
40	Não estudava	Alfabetização
39	3ª série	Alfabetização
30	2ª série	Alfabetização
24	3ª série	Alfabetização
22	2ª série	Alfabetização

*Ano de referência: 2012.

Fonte:

A defasagem idade-série também é percebida no CEJA do Complexo Penitenciário para os diferentes grupos etários. Percebe-se que havia uma maioria entre as estudantes em idades de 19-29 anos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental (75% de 8 jovens). Desse grupo, 50% (de 6 jovens) não concluíram o segundo seguimento dessa modalidade de ensino. Apenas 37,5% das mulheres nessa faixa

etária interromperam o processo de escolarização no ensino médio. Ainda que os números preocupem, eram as jovens as que possuíam uma trajetória escolar um pouco mais longa.

Outro aspecto importante se refere ao número de mulheres matriculadas nas turmas de Alfabetização/Nivelamento. Ao se considerar a amostra de respostas obtidas com os questionários (20), elas representam 50% das matrículas na escola da penitenciária. Sessenta por cento (60%) das 10 estudantes dessa turma cursaram até a segunda série do ensino fundamental (ou do conhecido “ensino primário” se for considerada a idade da maioria). Faz-se relevante ressaltar que para essas mulheres, 2 vivenciavam pela primeira vez a experiência da escolarização na escola da penitenciária.

Se fosse possível, a partir das tabelas, traçar um “perfil” das estudantes da escola da penitenciária, chegar-se-ia a um dado compartilhado em estatísticas nacionais: grande parte das estudantes são mulheres adultas com uma trajetória de exclusão do sistema regular de ensino; as mulheres jovens apresentam uma trajetória de escolarização um pouco mais ampliada, embora esse número (também expressivo) indique para uma fragilidade na relação juventude-espacos educativos; tratam-se de mulheres que vivenciam uma inserção no mundo do trabalho por meio de empregos temporários ou por “bicos”; e, registram de alguma forma (mesmo quando se declaram viúvas) um significativo percentual da presença de maridos, companheiros, namorados em suas trajetórias de vida precedentes à prisão.

Esse trabalho pretende explorar para além dos dados quantitativos os elementos comuns e, provavelmente, os que mais se distinguem nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade e buscará estabelecer relações entre os diferentes elementos presentes nas trajetórias e as experiências escolares.

1.3.2 As aproximações com as mulheres privadas de liberdade e as conversas sobre as vidas

As mulheres do presídio se aproximavam aos poucos e mostravam suas histórias também aos poucos. A princípio, o narrar-se se dava pelo silêncio. Os olhares e os sorrisos confirmando que entendiam porque falar sobre suas vidas era importante estabelecia um canal de comunicação. Após um tempo de convivência, as suas vidas eram contadas durante as aulas em falas soltas, compartilhadas como “experiências” entre pares. Depois, eram narradas a mim, enquanto solicitavam ajuda para fazer uma atividade; ou em “conversa paralela”

durante as explicações dos professores. E eles permitiam e fingiam não perceber. Quando a conversa se alongava era a hora da intervenção.

As características das três turmas pesquisadas eram diferenciadas. A frequência nas aulas, os interesses, as esperanças e as desesperanças pareciam ter relação com o período que tinham de cumprimento de pena e com o nível de escolarização já alcançado.

Esses aspectos serão detalhados posteriormente. Por hora, incorrendo o risco que as generalizações permitem, serão apresentados os grupos de estudantes pesquisados e as suas características mais marcantes.

A turma de Alfabetização/Nivelamento

Esse grupo era o mais numeroso, como mencionado anteriormente. A frequência média era de 10 a 15 mulheres durante todos os dias da semana. As idades, como representado na Tabela 12, apontavam para uma turma adulta, com a presença de duas idosas. Flutuava nesse grupo o número de ingressantes e de desistentes. “Conversadeiras” e animadas, as mulheres chegavam para a aula, à tarde, arrumadas. O material escolar das adultas e das idosas era impecável: cadernos encapados e estojos para lápis confeccionados na aula de Artes, feitos com garrafa pet (600ml) e decorados com figuras de E.V.A.. Algumas estudantes jovens, conhecidas no começo do ano letivo, deixaram as aulas para trabalharem como “regalias” durante todo o dia. Outras receberam a liberdade durante as férias de julho e, portanto, não retornaram às aulas. Estudantes novas se juntaram ao grupo em agosto.

As conversas paralelas eram chamadas por *Tábata*²¹, que perguntava sobre os regimes de pena nos quais as colegas foram enquadradas. O tema “fixo” dessa estudante se manteve do começo ao

²¹ Os nomes dos sujeitos são fictícios. Durante a realização das entrevistas com as mulheres presidiárias estudantes da escola da penitenciária, foi sugerido que elas fizessem a escolha do nome fictício pelo qual gostariam de ser representadas no “relatório de pesquisa”. Algumas indicaram seus “novos nomes”, outras solicitaram que eu o fizesse. Sendo assim, para as mulheres sujeitos desta pesquisa que não optaram pelos seus nomes fictícios, peço licença a personalidades femininas que se destacaram no campo das artes, da literatura e da música (seja pela polêmica, seja por fatos importantes envolvendo suas trajetórias de vida) para emprestar seus nomes ou codinomes às mulheres privadas de liberdade que participaram deste trabalho.

fim da pesquisa. Conforme o assunto da aula, contavam sobre o que gostavam de fazer quando estavam em liberdade, contavam sobre os filhos, o trabalho, e a inserção do tráfico de drogas. Algumas adultas assumiam um comportamento infantilizado perante a professora, principalmente, quando chamadas a fazer as tarefas.

Algumas mulheres desse grupo chamavam a atenção pelo quão vivo era o passado em seu momento presente de escolarização. Foram também as que se sobressaíram na entrevista e nas atividades propostas pela pesquisa. Seria interessante uma pequena descrição de cada uma delas.

Tábata tinha 40 anos. Ela narrou que tinha dois filhos pequenos, um muito calmo e o outro o oposto do irmão. Trabalhava como empregada doméstica “*em casa de família, com carteira assinada e tudo. Recebia tudo direitinho! No banco! Eu tinha uma conta! Minha patroa disse que quando eu sair daqui, posso voltar pra casa dela. Ela disse isso!*”. Essa era outra frase recorrente para *Tábata*. Esse nome fictício foi escolhido por ela, porque disse achar o nome bonito. Essa mulher em privação de liberdade falava sobre uma infância alegre em Lages-SC e, ao mesmo tempo triste, marcada pela morte do pai. *Tábata* contou também que passou muito tempo da infância e adolescência em tratamentos para se curar de uma queimadura sofrida quando nova e que deixou suas marcas visíveis até os dias de hoje: “*minha queimadura... eu perdi muito tempo de colégio por causa dela. Fiquei internada... sabe... aí a memória ficou fraca. Foi difícil voltar a estudar. Sabe que depois fui trabalhar na casa de rico. Mas eles não ligavam pro meu defeito. Até me chamavam a sentar na mesa. Aí eu passei a não ligar mais... mas eu tinha vergonha, sabe?*”

Dona Iara escolheu seu codinome para a pesquisa. Disse risonha: “*Dona Iara! Eu gosto do nome!*”. Era uma senhora de sessenta e quatro anos. Uma típica morada da Ilha de Florianópolis, estava presa há alguns meses. Com o corpo um pouco cheinho, cor da pele clara, os cabelos brancos e lisos cortados na altura dos ombros, *dona Iara* era risonha e engraçada. Seu rosto alongado carregava as marcas do tempo, que lhe dava uma aparência de mais velha. Contava seus “causos” como quem estivesse sentada em uma cadeira na calçada em frente à porta de casa. A única filha de uma família numerosa, estudou até a “segunda série primária” porque, “*naquele tempo, mulher não era para estudar. Tinha que ficar em casa e cuidar da casa.*”. Moravam com *Dona Iara* uma filha e o netinho, por quem aparentava ter adoração.

Tati (Quebra-Barraco), trinta e nove anos, era uma mulher engraçada, espalhafatosa, agitada e briguenta. Gostava de cozinhar e

fazer festas na laje de sua casa. Tinha filhos pequenos que faziam uma fila para visitá-la no presídio. Negra, cabelos cacheados, olhos grandes e castanhos aparentava uma beleza escondida pelos uniformes da cadeia. Seu apelido era de membro de família real e a justificativa era simples: *“Lá fora, o pessoal me chama assim porque eu ando cheia de ouro”*. Seu primeiro contato com a escola foi no ano da pesquisa, no presídio. Tati escolheu seu codinome para ser representada nesta tese – *“acho ‘bunitinho’, Tati”*. Entretanto, dados seus trejeitos exagerados e comentários irreverentes e debochados, tomei a liberdade de emprestar a ela o apelido “Quebra-Barraco”, da MC Tati Quebra-Barraco. Uma história engraçada (“se não fosse trágica”, como afirma o bordão popular) envolvia Tati e Tábata. As duas foram amigas quando jovens e dividiram a mesma moradia. Após muitos anos sem se verem, reencontraram-se no presídio: *“Faz mais de vinte anos e poucos... moramo juntas! Sabia?! E olha só: nos reencontramo aqui!”*, contou Tati às gargalhadas.

Dona Édith tinha 48 anos. Sua estatura era baixa, o corpo redondo, pele clara. O rosto arredondado recebia olhos azuis expressivos. O cabelo preto com fios brancos estava sempre preso em um rabo de cavalo. Ela era “regalia” e trabalhava na cozinha. Ela era inteligente e participava das aulas atenta. Seu material escolar era cuidado com capricho. Estudou até “terceira série do ensino primário”, mas deixou a escola porque teve que trabalhar muito cedo e não era possível conciliar estudo e trabalho. Dona Édith não participou de toda a entrevista realizada com a turma de Alfabetização, pois um episódio interrompeu a condução da conversa com as mulheres e causou um verdadeiro “rebuliço” na sala de aula. Durante a entrevista, a agente penitenciária responsável pela entrega das sacolas de compras enviadas pelas famílias interrompeu a aula e chamou Dona Sandra para receber seus materiais e conferi-los. A estudante, porém, voltou transtornada porque o “salame” que ela solicitou não havia sido enviado e a “culpada” por isso foi Dona Édith que se esqueceu de anotar esse item na lista de Dona Sandra. A confusão ganhou uma dimensão tão grande que Dona Édith se retirou da sala para que não houvesse um enfrentamento. Empréstimo seu nome a esse sujeito de pesquisa, Édith Piaf, um mito da música francesa. A escolha se justifica não apenas pelos relatos de uma vida conturbada, mas por uma frase dita por Dona Édith quando me contava o motivo de sua prisão: *“Eu não me arrependo de nada!”*. *“Non, je ne regrette rien”*, cantava Édith Piaf. Essa mulher teve uma trajetória marcada pela violência doméstica quando criança, pela vida difícil quando adolescente inserida na

prostituição, pelo primeiro casamento marcado pelas agressões físicas sofridas e no qual viu o seu histórico de violência sexual ser repetido com sua filha. Também é recordada com carinho, a vida que teve com seu segundo esposo, próxima à natureza, tecida com simplicidade e com afeto.

Pietra tinha 39 anos. O nome foi escolhido por ela porque o achava “forte”, “marcante”. Seus cabelos eram cacheados e tingidos de loiro. Estavam sempre presos. Sua pele era clara e seus olhos castanhos expressavam uma tristeza muito grande. Sua saúde era frágil e por isso estava sempre a se queixar que não estava bem. Falava constantemente dos seus seis filhos. Ela chegou ao grupo no fim de agosto e era assídua e participativa. Acompanhei o processo de adoecimento de Pietra durante o cumprimento de pena e impressionava a forma tranquila com que lidava com aquela situação degradante. Talvez, “tranquila” não fosse a expressão correta; provavelmente, “apática” fosse a palavra que melhor definiria a maneira como ela percebia a saúde piorar com o passar do tempo.

A turma de Ensino Fundamental

A turma de Ensino Fundamental contava com poucas estudantes e o número de frequentadoras flutuava ao longo da semana. Durante o período da pesquisa empírica foi possível conhecer duas configurações desse grupo. A primeira era composta por quatro estudantes que estiveram assíduas durante todo o primeiro semestre. Duas delas foram soltas durante o mês de julho. A segunda configuração dessa turma contava com apenas duas estudantes que não faltaram ao longo do segundo semestre – uma adulta remanescente do primeiro grupo e uma jovem recém-chegada ao presídio.

As aulas desse grupo ocorriam no período da manhã. As mulheres chegavam arrumadas e prontas para as atividades. Contavam que acordavam mais cedo que as demais para conseguir tomar banho e se arrumar sem o alvoroço de uma ala inteira acordada querendo fazer uso do banheiro. Tomavam café e aguardavam a chamada para a escola. Chegavam com o material separado e os cadernos com as tarefas em dia. Seus materiais não recebiam os mesmos enfeites das estudantes da turma de Alfabetização/Nivelamento, mas se apresentavam com capricho. Algumas carregavam seus materiais em sacolas de papel de tamanho pequeno, confeccionadas na fábrica do presídio. As sacolas funcionavam como mochilas para elas.

No segundo semestre essa rotina se manteve sob a “coordenação” de Dona Dora. Ela “adotou” a colega novata e a orientava nas rotinas do presídio e da escola. Serão apresentadas a seguir as duas estudantes participantes da entrevista:

Dona Dora, 42 anos, tinha a pele clara, o cabelo na cor louro escuro e liso, sempre preso em rabo de cavalo. Era de estatura mediana, corpo cheinho e rosto redondo. Os olhos eram claros e expressavam cansaço. Ela escolheu esse nome fictício, pois, achava que “tinha a sua cara”, “causava impacto”. Dona Dora era do setor da clínica, tomava muitos remédios e apresentava uma variação de humor acentuada. Chorava com frequência ao falar sobre a vida “lá fora”. Ela contava que foi interna de um colégio de feiras na cidade de Porto Alegre-RS, onde morou em companhia da irmã. Contava com alegria sobre esse tempo, assim como descrevia com empolgação sua juventude. O envolvimento com as drogas e uma gravidez não programada a afastaram da escola. Dona Dora contou que “lá fora” era costureira “de mão cheia” e que “adorava costurar”. Lamentava-se que sua filha mais nova completaria quinze anos e ela não poderia confeccionar o vestido para o aniversário da debutante. Comentava que seu filho mais velho era o oposto do que ela foi quando jovem: ele era responsável, centrado e sério: *“Acho engraçado, ele tão certinho, ‘careta’; e tem uma mãe que já experimentou e viveu de tudo na vida!”*. Falava dele com orgulho. Reclamava que ele havia parado de visitá-la e culpava a “lavagem cerebral” – expressão utilizada por Dona Dora – feita pela religião assumida pelo seu filho como elemento principal para a causa do abandono: *“Lavagem cerebral, sabe? Pra ele eu sou uma pecadora! Eu não sou mais família dele”*.

Pagu tinha 20 anos de idade. Era magra de estatura baixa e pele morena. Os cabelos negros eram longos e ondulados, o rosto era redondo com olhos expressivos e negros. Seu modo de falar e as expressões usadas eram juvenis e um pouco rudes. Ela era triste, contava que a vida a havia endurecido; tinha uma filha pequena de quem falava com ternura. Não gostava de estudar “lá fora” e dizia que “botava o terror” nas escolas em que estudou. Narrava suas bagunças dando gargalhadas. Voltou a estudar no presídio e encontrou em Dona Dora uma companhia para encarar o tempo de pena. A personalidade marcante, a rebeldia e audácia de ocupar o posto de “dona da boca” recordaram a impactante presença no meio artístico, político, jornalístico e feminista de Pagu, codinome de Patrícia Rehder Galvão. Por esse motivo, essa importante figura feminina empresta seu pseudônimo a esse sujeito de pesquisa.

A turma de Ensino Médio

Esse grupo foi criado no segundo semestre atendendo às demandas encaminhadas pelas mulheres presidiárias. Entretanto, a frequência era baixa e irregular. No primeiro mês, quatro de suas estudantes matriculadas estavam em medida disciplinar e não podiam se fazer presentes nas aulas. Duas outras foram transferidas de unidade prisional e a turma reduziu-se a duas estudantes assíduas: uma adulta de cinquenta e seis anos e uma jovem de dezenove anos. Somavam-se a elas, esporadicamente, mais três jovens em idades de 22, 25 e 26 anos.

Essa turma tinha uma característica diferente, pois, estavam interessadas em terminar o ensino médio para prestar vestibular. Para elas, o fim de uma etapa de escolarização dava ânimo para estudar. Entretanto, durante alguns meses a escola ficou sem professor de Matemática e elas perdiam as esperanças de concluir um módulo de ensino e paravam de ir às aulas de Português. Entrar no ensino superior também poderia significar a mudança de cumprimento da pena de regime fechado para semi-aberto e isso as motivava.

As estudantes chegavam para a aula com a aparência de quem “acabara de sair da cama”. Sonolentas, demoravam a entrar no ritmo da aula. Com exceção da estudante adulta que vinha de banho tomado e com o material organizado, as demais se esqueciam dos cadernos, lápis e caneta. No entanto, eram atentas e faziam as atividades em sala de aula. Descreverei quatro estudantes que mais chamaram a atenção durante as aulas e na entrevista.

Dona Esperança tinha 56 anos, estatura baixa, pele clara e cabelos crespos pintados de vermelho. Prendia seu cabelo em um rabo de cavalo. Era engraçada e não faltava às aulas, mesmo “detestando” Língua Portuguesa. Expressava-se de modo calmo, gesticulava com as mãos ao contar alguma coisa e falava sobre os filhos que se encontravam “fora”. Gostava de sambar nas horas vagas e dizia em tom de aconselhamento: *“Pra sambar você tem que usar uma sandália de salto. Salto alto, senão, não fica bonito”*. Ao contrário das colegas, não estava em sala de aula com o objetivo de prestar o exame do ENEM ou do vestibular. Apenas queria concluir o ensino médio que, por tantas vezes, tentou começar “lá fora”. O nome escolhido por ela, “Dona Esperança”, iluminou sua expressão facial no momento da entrevista.

Elisa tinha 20 anos. Era a mais jovem da turma. Era assídua às aulas e acompanhava Dona Esperança. Ela era uma pessoa enigmática, pouco falava sobre si mesma, era quieta e parecia “viver no mundo da lua”. Era de estatura baixa, magra, pele clara, cabelos longos e quase

sempre desajeitados em um rabo de cavalo. Sentava-se próxima à mesa da professora e ocupava a cadeira de maneira despojada com um dos pés ou os dois sobre o assento. Seu olhar era “vivo” e alegre e, quando menos se esperava, surpreendia em sala de aula respondendo a uma questão posta pela professora. Ao mesmo tempo em que aparentava uma “leveza”, parecia ter vivido a juventude intensamente. Por reunir características aparentemente contraditórias, empresta o nome a essa jovem a poetisa Elisa Lucinda, que traz em seus poemas a simplicidade e a leveza; a intensidade, a impulsividade e o vigor.

Hilda tinha 22 anos. Era uma das estudantes que estavam em medida disciplinar no começo do semestre letivo. Era morena, alta e de cabelos cacheados pretos e sempre presos. Possuía uma expressão endurecida e séria, porém, olhava para as colegas e para a professora com doçura. Estava presa há cinco anos e concluiu o ensino fundamental no presídio. Contava como era a sala de aula com os livros da mini-biblioteca que se instalava naquele espaço. Leitora compulsiva, contava para a professora de Língua Portuguesa o que já tinha lido naquele ano. Era ela quem cuidava das demais e percebia-se ser líder de seu alojamento. Seu encantamento pela literatura, a inteligência e, principalmente, a ousadia de buscar uma vida “menos certinha”, fez-me buscar em Hilda Hilst o nome fictício para batizá-la neste trabalho.

Florbela tinha 25 anos. De estatura mediana, negra, muito magra, cabelos trançados até os ombros, Florbela era nova de “cadeia”. Era atenta, apresentava um raciocínio ágil, sentava-se ao lado de Hilda durante as aulas. Silenciosa na maior parte do tempo, soltou-se para contar sua vida na entrevista. Abandonara a escola bem jovem porque a achava chata demais e repetia que “não nasceu para estudar”. Naquele momento da pesquisa, a angústia e a ansiedade latentes na expressão dessa jovem remetia aos sentimentos inquietantes que produzem a leitura dos poemas de Florbela Espanca.

Aisha estava com seus 26 anos quando retornou ao presídio. A primeira e única vez que participou da pesquisa foi no dia de realização da entrevista. Apresentou-se disposta a participar e foi ela quem estabeleceu um caminho para conversa com as demais narrando sua trajetória com eloquência e clareza. O que representava o nome escolhido por ela? *“Não sei... eu ouvi esses dias e achei diferente! É bonito, né?”*, disse Aisha durante a entrevista. A professora de Língua Portuguesa havia narrado certo dia que uma ex-aluna de sua turma no presídio fora aluna de um professor de Biologia que também atuava no CEJA do Complexo Penitenciário. A ex-aluna se tratava de Aisha, que ao reencontrar com a sua professora de português no presídio, mostrou-

se envergonhada. Ela era de estatura mediana, pele morena clara, cabelos cacheados e escuros, presos em um coque. Era gordinha, de rosto redondo e alegre. Ela já havia concluído o Ensino Médio e estava naquele dia retornando à sala de aula porque queria prestar o vestibular e as aulas de Português seriam importantes para ela.

* * *

Essas foram algumas mulheres estudantes da escola da penitenciária que mais se destacaram durante a pesquisa por trazerem para a sala de aula o máximo de suas vidas: o passado, o presente e as esperanças de um futuro. Outras estudantes também serão apresentadas ao longo deste trabalho e suas falas se farão presentes em alguns relatos. Isso se justifica pelo fato de as mulheres descritas anteriormente somente se fazerem compreensíveis, naquele momento, pelo grupo no qual estavam inseridas. Elas exprimiam sentido às suas narrativas pelo momento que vivenciavam, pelo diálogo com as demais e pelos objetivos empenhados naquela fase de escolarização.

2 A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS PRISIONAIS E O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO

*Aqui a gente tem uma visão mais ampla do mundo,
pelos olhos dos professores.[...]*

É como se abrisse uma janela pra mim.

Eu olho lá fora, longe.

(Dona Dora, 42 anos, estudante do
Ensino Fundamental)

A defesa pela educação em unidades prisionais se baseia no “princípio maior”, constitucional, de direito à educação a todos. Entretanto, entre o amplo direito ao acesso à escolarização e à concretização de políticas educacionais destinadas à população privada de liberdade há uma trajetória de lutas e enfrentamentos para sua realização.

Timothy D. Ireland (2011) atenta para a importância de reconhecer a educação nas prisões como “uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específico”. Para melhor compreendê-la, o autor recupera a definição de educação de jovens e adultos (que ele considera a mais ampla) expressa na Recomendação de Nairo, de 1976:

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (UNESCO, 1976, p. 2, apud, IRELAND, 2011, p.26).

Para o autor, compreender a educação de jovens e adultos nos espaços prisionais implicaria também em percebê-la a partir da premissa de aprendizagem ao longo da vida²². Nesse sentido, os processos educativos seriam entendidos a partir de um tripé: 1) as aprendizagens tecidas nos sistemas formais de ensino, nas instituições escolares; 2) as experiências educativas tecidas em espaços não formais de educação, mais flexíveis e vinculados aos interesses ou necessidades dos sujeitos, como por exemplo, a formação profissional; 3) os processos educativos envolvidos na educação informal, que se referem às aprendizagens desenvolvidas nas relações com os outros em nossa experiência cotidiana – “aprendemos em muitos espaços e de múltiplas formas, dos quais escapam as atividades que possuem objetivos educacionais”. (IRELAND, 2011, p. 26)

Para este trabalho, essa perspectiva se faz importante ao se buscar compreender os sentidos das experiências escolares nos diferentes momentos das trajetórias de vida de mulheres em situação de privação de liberdade. Por essa razão, pretende-se apresentar, brevemente, neste capítulo as políticas de educação para espaços prisionais, assim como as concepções que envolvem as práticas educativas desenvolvidas em prisões brasileiras. Nesse contexto, busca-se situar a “Escola da Penitenciária”, suas rotinas e seus impasses frente aos sistema prisional.

Faz-se relevante explicar que, neste trabalho, optou-se por se referir à instituição de ensino como “escola supletiva da penitenciária”, utilizando-se, assim, o nome pelo qual ela era reconhecida nos registros legais do Complexo Penitenciário, pela sociedade, pelos detentos e pelos seus funcionários. Embora a nomenclatura “supletivo” tenha caído em desuso desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

²² Faz-se importante ressaltar que ao assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida não se faz a partir da compreensão pela qual essa premissa vem sendo arrebatada pelos organismos internacionais a fim de produzir uma educação que se afine à lógica do capital e produza processos de aprendizagem ao longo da vida para “acomodação” do sujeito às condições precárias de existência produzidas a partir de processos de exploração. Esse paradigma na Educação de Jovens e Adultos, como também apontado por Maria Clara Di Pierro (2005, p. 1120), possibilita questionar o entendimento da educação para jovens e adultos como uma ação compensatória e reparadora: “*A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente*”.

Nacional 9394/96 – que institui a Educação de Jovens e Adultos como Modalidade de Ensino, assumindo outra compreensão acerca da oferta de educação para pessoas jovens e adultas que se distancia da proposta do ensino supletivo – a escola era assim chamada e identificada: “Escola Supletiva da Penitenciária”. Após a mudança de coordenação da instituição, conforme informado no capítulo metodológico, a escola passou a ser denominada Centro de Educação de Jovens e Adultos do Complexo Penitenciário de Florianópolis. Mudaram-se as placas de identificação dos espaços e alteraram-se alguns registros legais, no entanto, essa alteração não corresponde, necessariamente, a uma mudança de proposta educativa. Além disso, manter a opção pelo nome “oficial” expressa a contradição vivida pela própria escola no seu cotidiano.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Denise Carreira (2009) e Andréa Rettig Nakayama (2011) retomam os marcos legais que orientaram o trabalho educativo nas prisões e apresentam aqueles que poderiam ser considerados os principais para a garantia do direito à educação aos sujeitos privados de liberdade:

- a) *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros (Conselho Econômico e Social da ONU)*: documento internacional de 1957 que prevê o acesso a atividades educativas em meio prisional (inclusive o atendimento de creche para filhos de mulheres detentas e atividades de educação física)²³;
- b) *Declaração de Hamburgo e o Plano de Ação para o Futuro (aprovados na V CONFINTEA, 1999)*: documentos que garantiram, internacionalmente, o direito à educação do

²³ A autora faz uma ressalva a esse documento: “Segundo Graciano (2005), o documento “Regras Mínimas” apresenta três grandes entraves ao reconhecimento do direito humano à educação de pessoas presas. O primeiro deles contribui para a confusão entre educação formal, ensino religioso e educação não-formal. O segundo: restringe a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação apenas em relação à alfabetização. O terceiro: torna facultativa a integração da educação penitenciária ao sistema regular de ensino”. (CARREIRA, 2009, p.11)

sujeito privado de liberdade, reconhecendo-o como “parte do direito à educação de jovens e adultos no mundo”;

- c) *Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (ONU, 1984/Brasil, 1991)*: Carreira (2009, p.12) considera este documento internacional como marco legal para garantia de educação em prisões, pois, ele possibilita o “enquadramento de situações geradas por agentes penitenciários ao criarem resistências e obstáculos cotidianos para o acesso à educação de pessoas privadas de liberdade”;
- d) *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*: assegura o direito à educação a todos os cidadãos;
- e) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)*: define a Educação de Jovens e Adultos – à qual se integra a educação em espaços prisionais – e regulamenta o direito previsto na Constituição brasileira de 1988 no que se refere ao acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive àqueles que não o concluíram em “idade própria”;
- f) *Plano Nacional de Educação (PNE-2001)*: estabelece como meta para a educação no Brasil a implantação e a oferta de programas de educação em todas as unidades prisionais e instituições de atendimento socioeducativas;
- g) *Lei de Execução Penal (LEP/1984)*: prevê a educação nos espaços prisionais, como assistência ao sujeito privado de liberdade, nos artigos 17, 18, 19, 20 e 21;
- h) *Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução n.2 de 19/05/2010)*: fixa as diretrizes para a educação de jovens e adultos nos espaços prisionais, considerando suas especificidades. Carreira (2009, p.13) apresenta os eixos que compunham os parâmetros para educação de jovens e adultos em estabelecimentos prisionais quando organizados em Projeto de Lei: “(1) gestão, articulação e mobilização; (2) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; (3) aspectos pedagógicos”.

A esses marcos legais poderiam ser agregados a Lei n.º 12.433, de junho de 2011, e o Decreto n.º 7.626/2011 que tratam,

respectivamente, da Remição de pena por estudo e do Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (ambos instituídos pela Casa Civil). Segundo Cátia Alvisi e Dirce Djanira Pacheco e Zan (2011), esses documentos contribuem para a garantia de implementação de políticas públicas que assegurem o direito à educação nos espaços prisionais.

No trajeto de construção de políticas para educação nas prisões²⁴ foi elaborado o Projeto Educando para a Liberdade, em 2005, cujo objetivo principal era construir ações articuladas entre as diferentes instâncias envolvidas no sistema prisional para a garantia de condições à oferta da educação em espaços prisionais. Estabelecido por meio do Protocolo de Intenções entre o Ministério da Educação e o Ministério de Justiça, o documento explicitava:

[...] Nesse documento, é dito que a oferta de educação possibilita aos presos desenvolver a autonomia e ampliar os seus conhecimentos básicos. A população carcerária tem o direito humano básico à educação, e que este deve centrar-se no desenvolvimento dos presos em todos os aspectos: mental, físico, social e espiritual. Afirma, ainda, que as ações não devem ser entendidas como assistencialismos, e sim, como política pública garantidora de direitos. Trata-se de formular políticas e metodologias de educação para jovens e adultos que vivem privados de liberdade, mas sem esquecer de contemplar as diferenças como a questão de gênero, raça, orientação sexual e de escolha religiosa, capaz de contribuir para a restauração da auto-estima, redução de vulnerabilidade e a volta ao convívio social.

Carlos José Pinheiro Teixeira (2010, p.15) considera que o Projeto Educando para a Liberdade instituiu uma importante ruptura entre as práticas educativas na prisão e a lógica de reintegração social do presidiário ao fundamentar-se no “reconhecimento de que o homem privado de liberdade é um sujeito de direito” e, portanto, a educação se torna para ele um “direito fundamentalmente humano”.

²⁴ Sobre a descrição detalhada dos movimentos e articulações intersetoriais que envolveram a organização de políticas públicas para a educação em espaços de privação de liberdade no período de 2005 a 2012, ver Timothy D. Ireland (2011).

Segundo o autor, as avaliações do Projeto apontaram para a ampliação dos debates e das reflexões sobre a garantia de direitos aos sujeitos privados de liberdade. Nesse mesmo contexto, destacam-se os seguintes avanços:

[...] as ações de alfabetização realizadas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação; a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mecanismo importante para o acesso ao ensino superior; a aplicação do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Destaca-se, também, a inclusão da temática nos fóruns de Educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, no documento do governo brasileiro como contribuição para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos da Unesco (CONFITEA). Além disso, ainda no campo da articulação, o Brasil sugeriu a inclusão do tema no âmbito do Consórcio Eurosócial, entre União Européia e a América Latina, o que desencadeou na criação da Red Latinoamericana de Educación em Contexto de Encierro. (TEIXEIRA, 2010, p.20)

Algumas ações foram tomadas a partir das avaliações do Projeto Educando para a Liberdade: a divulgação de dados referentes ao número de presos em atividades educacionais nos registros de Informação Penitenciária no ano de 2008; e, o incentivo a criação de Planos Estaduais²⁵ para fixar diretrizes de atendimento educacional em estabelecimentos prisionais no ano de 2009.

As Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução N.2 de 19/05/2010) determina o atendimento dos diferentes níveis de ensino e modalidades de educação a homens e mulheres privados de liberdade que se encontrem em regimes provisórios, em cumprimento de pena, que sejam egressos/as do sistema prisional e que cumpram medida provisória.

São responsáveis pela oferta de educação nos estabelecimentos penais estaduais (como no caso do Complexo Penitenciário de

²⁵ Julião (2007) explica que, em virtude da Desfederalização do Direito Penal no Brasil, a implementação de atividades ou programas educacionais nos estabelecimento prisionais, fica a cargo dos Estados da Federação.

Florianópolis) o órgão responsável pela Educação (Secretaria de Educação) em articulação com órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária (Art. 3º, parágrafo I). A referida resolução também estabelece que o custeio da educação em estabelecimentos penais provirá da parcela destinada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A renda pode ser complementada por outras fontes estaduais e federais – Art. 3º, parágrafo II.

Ainda no artigo terceiro da Resolução N.2 de 19/05/2010, os parágrafos IV, VII, VIII contemplam as especificidades da ação pedagógica nos espaços prisionais e a necessidade de uma prática flexível que considere: o atendimento diferenciado para os diferentes regimes prisionais e oferta de ensino em todos os turnos; as diversidades étnico-raciais, de gênero, de idade e as demandas por educação inclusiva; a flexibilidade no regime de matrícula, na oferta de aulas e na organização curricular.

No que se refere à gestão da educação em estabelecimentos prisionais, o artigo sexto da Resolução propõe que a “formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade” sejam realizados por meio de articulações com diferentes áreas de governo, instituições de educação profissional, universidades e organizações da sociedade civil. Essa garantia legal se torna importante por promover o estreitamento dos vínculos entre o “mundo interno” das prisões e o “mundo externo”, rompendo com a consolidação de instituições totais que têm suas atividades cerradas em suas rotinas e regras. Ao considerar a necessidade de envolvimento de outras instâncias e esferas para além do espaço prisional, concebem-se novas e diferentes formas de pensar a pena de privação de liberdade.

O estado de Santa Catarina realizou encontros, em 2010, no intuito de elaborar um Plano Estadual de Educação em Prisões. Em uma atividade conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Gerej), e a Secretaria da Justiça e Cidadania (SJC), mobilizaram-se profissionais das áreas da educação e da segurança para estudarem e debaterem as diretrizes que fixariam o Plano Estadual. Os estudos foram conduzidos pelo professor Roberto de Silva (USP).

Durante o período de pesquisa empírica, a coordenadora da escola não soube informar sobre os destinos dados ao documento elaborado nessa reunião. Ao que parecia, ele teria sido “deixado de

lado” após a aprovação das Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Entretanto, o sítio eletrônico da SED-SC informou em 11 de outubro de 2012 que o Plano Estadual de Educação em Prisões elaborado foi encaminhado à apreciação do Ministério da Educação. Consta ainda que,

Reafirmando o objetivo do Estado em aumentar o número de atendidos e elaborar uma norma específica para a oferta de educação nas prisões, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) aprovou e está em processo de publicação a Resolução 110/2012, que dispõe sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação nos estabelecimentos penais do Estado²⁶.

As Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina (Resolução 110/2012), seguindo a normativa nacional, apresenta orientações para a organização didático-pedagógica da EJA no sistema prisional, a gestão e o financiamento dessa modalidade de ensino nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina e a formação dos profissionais da educação que atuam em espaços prisionais.

Alguns avanços podem ser observados no texto da Resolução, como por exemplo, a preocupação em consolidar na normativa estadual o direito ao educando de não ser privado de frequentar as aulas em virtude de medidas disciplinares impostas pelo estabelecimento penal (Artigo 14); assim como, a necessidade de reafirmar a responsabilidade da Secretaria de Estado da Justiça em garantir a estrutura física para a realização de “atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais, evitando improvisos e mudanças constantes”. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, Resolução 110/2012 - Art. 11).

Enquanto um Plano Estadual de Educação em Prisões foi elaborado para o estado de Santa Catarina, a “Escola da Penitenciária”, não apresentava um projeto pedagógico, segundo informações fornecidas pela coordenação. Ela se vinculava ao Centro de Educação de

²⁶ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3977-santa-catarina-finaliza-o-plano-estadual-de-educacao-nas-prisoas>. Acesso em: 13/11/2012.

Jovens e Adultos/Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina e seguia suas diretrizes. Nakayama (2011) esclarece em seu trabalho de mestrado essa imprecisão quanto à existência ou não de uma proposta pedagógica formulada para/pela a escola da penitenciária:

É importante lembrar que a Escola ainda não possui uma proposta pedagógica própria, adequada para a sua realidade e necessidades, assim como o material didático e o processo avaliativo. Por estar vinculada ao Centro de Educação de Jovens e Adultos, segue o Projeto Político Pedagógico utilizado em todos os CEJA(s) e demais escolas vinculadas. Desta forma, evidencia-se que apesar de o corpo docente se esforçar para realizar seu trabalho do melhor modo, não existe um currículo apropriado para o contexto na qual a Escola está inserida. (NAKAYAMA, 2011, p.46)

Uma professora que atuava na escola há dez anos, e foi coordenadora desse espaço, analisou a necessidade de um projeto pedagógico que compreendesse a realidade vivenciada pelos docentes e estudantes no centro de educação de jovens e adultos do complexo penitenciário:

Ah, o que nos falta? Um projeto político pedagógico feito aqui. Feito pela escola, né? Porque como nós somos uma unidade descentralizada do CEJA. Nós temos, a gente participa de cursos, de formações proporcionadas pelo CEJA, mas, sempre como um todo: Educação de Jovens e Adultos. Você sabe que a EJA, às vezes, tem dificuldade de entender, de ter essa compreensão: que são jovens e adultos, mas, aqui tem as suas peculiaridades que são muito, muito, muito importantes de serem trabalhados. [...] Então, você vê: o que que nós temos? Uma Educação de Jovens e Adultos voltada pra um calendário normal: 200 dias letivos, com horas-aula de 3 horas. Em alguns locais a gente consegue atender, mas, em outros não. O próprio sistema impede. No HCTP [Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico], pessoas que tomam medicação, que tem transtornos mentais, que tem a sua, digamos assim... o seu comprometimento,

como é que você vai manter por 3 horas um aluno desse? É impossível. Mas, isso não impede e o direito é estendido a todos. Então, todos têm que ter direito à educação aqui dentro. Isso, pra mim, é fundamental. Pra mim, pra todos, né? A gente tem essa compreensão. **(Professora de Alfabetização, atuava há 10 anos no Complexo Penitenciário)**

Assim, uma vez que não existia clareza sobre qual seria a proposta pedagógica desenvolvida pela escola e sobre os seus objetivos, cada qual a realizava a partir de suas concepções sobre a educação nas prisões e sobre os sujeitos a quem ela se destina. Faziam da melhor forma possível, conforme apresentado por Nakayama (2011), entretanto, sem direcionamentos quanto às escolhas feitas e sem momentos em que pudessem discutir quais seriam as orientações assumidas pela escola e por seus professores. Eis um ponto complicado de ser resolvido e que será debatido posteriormente: a constituição de um grupo coeso frente às condições de contratação de professores para as escolas em espaços prisionais.

Carreira (2009) apresenta os modelos educativos predominantes nos sistemas prisionais na América Latina enumerados pelo Relator Especial da ONU sobre Educação, Nernor Muñoz. Seriam três os que mais se destacam:

- 1) educação como tratamento terapêutico com vistas à cura do encarcerado;
- 2) educação como correção dos desvios morais das pessoas “intrinsecamente imorais”;
- 3) educação nas prisões como prática a serviço do mercado de trabalho.

Modelos semelhantes são apontados por Julião (2007). A pesquisa desenvolvida por esse autor indica, ainda, que as políticas educativas desenvolvidas no espaço prisional assumem diferentes conotações: ora ela atende a uma lógica de ocupação do tempo ocioso; ora ela representa um meio para a ressocialização do presidiário²⁷.

²⁷ O autor recorre a Capeller (1985, p.129) para definir esse conceito: “[...] o conceito de ressocialização ‘surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX, e é fruto da ciência positivista do direito, refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão. Para a autora, o discurso jurídico se apropria do conceito ressocialização com o sentido de ‘reintegração

Ao passo que essas concepções se confundem às expectativas de “ressocialização” do/a estudante preso/a, estabelece-se para o processo educativo desenvolvido na prisão uma relação de causa e efeito, como problematiza Carreira (2009, p. 26) com base em Scarfó (2008). Supõe-se que a educação será capaz de “curar”, “redimir” aquele sujeito que traz, em si, a infração. Fixam-se padrões de comportamentos “civilizados”, “bem comportados”, “receptores” aos quais deverão almejar educadores e educandos. Desse modo, afasta-se a possibilidade de produzir uma ação educativa capaz de contribuir para a reflexão crítica sobre a realidade do sujeito privado de liberdade:

Reconhecendo que a educação é um dos requisitos para a reinserção social e contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a põe em prática, o pesquisador argentino conclui: “Em definitivo, a educação é um direito humano e não uma ação terapêutica ou uma variável a mais de um tratamento”. Um direito que permite às pessoas encarceradas fazerem escolhas e desenvolverem trajetórias educativas positivas, concretizando o direito humano a um projeto de vida. A educação é um direito-chave que possibilita conhecer e exercer outros direitos, facilitando, inclusive, a “se defender da vida na prisão” (Scarfó, 2008). (CARREIRA, 2009, p.27)

Essas percepções acerca da educação nos espaços prisionais sufocam as especificidades dessa modalidade e minimizam o principal objetivo das ações que é a garantia do direito humano à educação. A garantia dos direitos do sujeito privado de liberdade se agrava ao se observar a política criminal assumida pelo Brasil que conduz ao aumento das prisões em regime fechado, dificultando, assim, o estabelecimento de condições mínimas de sobrevivência nas unidades penais. Aliado à política de segurança pública fundamentada na “tolerância zero”, soma-se à superpopulação dos espaços prisionais a necessidade de construção de novas celas em detrimento dos espaços reservados às atividades educativas. (WACQUANT, 2001; JULIÃO, 2007)

Nesse sentido, Julião (2009, p.45) aponta que a criminologia no século XXI tem sido pautada em duas concepções antagônicas sobre o

social dos indivíduos, enquanto sujeitos de direito’ e procura ocultar a ideia de castigo, obscurecendo a ‘violência legítima do Estado’. (JULIÃO, 2007, p.41)

cárcere, a saber: a criminologia clínica tradicional e a criminologia crítica. Nas palavras do autor:

Assim, enquanto a tradicional fundamenta-se no dilema da prioridade da segurança, paradigma estritamente coercitivo, a crítica fundamenta-se na prioridade da individualização da execução da pena, no paradigma da segurança humanista. Nessa perspectiva, a primeira orienta-se pelo interesse e bem-estar da sociedade e do sistema, enquanto que a outra pelo interesse do bem-estar da população carcerária. (JULIÃO, 2009, p. 46)

O autor analisa que embora o discurso veiculado aponte para políticas de execução penal fundamentadas no paradigma da criminologia crítica, os investimentos reais têm priorizado “propostas políticas” que melhor equipem, aparelhem e reforcem a segurança dos presídios e penitenciárias (em prol da proteção da sociedade), a ações que viabilizem “espaços de atendimento bio-psico-social, bem como educativos, esportivos e culturais”. (JULIÃO, 2009, p. 46)

Esse panorama que se estende em uma realidade macro, foi percebido também no Presídio Feminino de Florianópolis – como os dados do Ifopen demonstraram no capítulo 1 deste trabalho. As professoras entrevistadas relataram sobre o aumento da população carcerária feminina nos últimos anos e sobre quais foram os impactos na organização da estrutura física da unidade prisional:

O número de detentas aumentou muito. Tanto que eles tiveram que fazer mais alojamentos, tiveram que mudar a sala de aula de lugar por conta disso. Eram poucas presas. Elas passavam o dia todo no pátio. Elas tinham de tudo. Era assim, bem diferente de agora, né? E o número de interessadas na escola lá no início, assim, 2005, 2007, era um número grande. **(Professora de Alfabetização, atuava há 7 anos no Complexo Penitenciário)**

Pra você ter uma ideia: no Feminino, cresceu muito o público. E as coisas mudaram muito. Nós começamos lá na sala onde é o berçário hoje. Nossa sala de aula era lá. Era linda! Grande, tinha flores, tinha plantas! Era a sala de aula mais bonita que havia dentro da escola. E não havia grade, tampouco. As alunas ficavam numa porta

de madeira. Hoje mudou. Pelo próprio crescimento, pela própria fragilidade... Então, se exige muito mais. Me parece que elas podem até ser revistadas, né? Dependendo do plantão. Alguns professores reclamam, assim. E a própria dificuldade em mantê-las por 3 horas sem ter um banheiro. E o próprio sistema entende que se é pra tirar uma pra ir no banheiro, então, tira todas. Que não dá pra fazer ao mesmo tempo. Então, isso nos impede de oferecer uma educação de qualidade. **(Professora de Alfabetização, atuava há 10 anos no Complexo Penitenciário)**

A estrutura física do Presídio Feminino inadequada ao número de mulheres em privação de liberdade dificultava as atividades escolares. Em um primeiro aspecto, como já descrito, o espaço de sala de aula ficou limitado em relação à área que teve que ser ampliada para comportar o novo número de alojamentos. Além disso, a dinâmica ou a rotina de atividades oferecidas no mesmo horário na unidade impunha às mulheres uma escolha: ou estudava; ou trabalhava. A fábrica, que estava instalada ao lado da sala de aula, funcionava nos períodos matutinos e vespertinos. A necessidade de obter alguma fonte de renda para enviar aos familiares que ficaram “do lado de fora”, tendia a escolha para a segunda opção.

As atividades laborais para organização e manutenção da limpeza do presídio também eram realizadas durante o dia e, para aquelas que podiam atuar nesses postos, o trabalho se sobrepunha aos estudos pelas mesmas razões que levavam outras mulheres a optar por estar na fábrica.

Essa tensão entre estudo e trabalho é apontada também por Alvisi e Zan (2011). As autoras recorrem a Wacquant (2008) para analisar que o processo de superlotação dos espaços prisionais, aliado a “penalidade neoliberal”, têm chamado a atenção de empresas que percebem nesse contingente um lucrativo investimento em virtude dos baixos custos com a infra-estrutura mínima para produzir e com a mão-de-obra.

As falas das docentes apresentaram, também, o delicado lugar da educação nos espaços penitenciários. Conforme problematizado por Onofre (2007), enfrenta-se a contraditoriedade entre a forma como se estrutura o sistema prisional e o que se espera que a educação proporcione aos estudantes. Assim, enquanto o sistema prisional prioriza a repressão, a perda de identidade do preso, o confinamento, a vigilância, a violência e a punição (embora a existência destes últimos não seja assumida como prática recorrente em presídios); a educação

formal prima por promover a liberdade, a comunicação e a promoção humana. Citando Saviani, a autora compreende que a educação no presídio sempre estará preocupada em

[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1980, apud, ONOFRE, 2007, p. 23)

Santos (2007) também problematiza o papel/função da escola no espaço prisional. Para o autor, o sentido da educação na prisão perpassa as relações estabelecidas entre os sujeitos no espaço da escola. Para ele, a figura do professor se institui para o encarcerado como “uma possibilidade de trazer para dentro da prisão os acontecimentos culturais, políticos e econômicos ocorridos fora dos muros da penitenciária”. (SANTOS, 2007, p.106)

O autor se aproxima de Onofre (2007) ao considerar que a escola na prisão deva promover a “autonomia do interno, a problematização de sua existência e a promoção de dignidade”. Ele analisa, também, que:

[...] quaisquer que sejam as funções atribuídas à escola da prisão, os detentos têm dela expectativas positivas, sendo um lugar de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação e que, no limite, contribui para tornar a pena privativa de liberdade menos dolorida. (SANTOS, 2007, p.107)

Ireland (2010, p.30), partindo da premissa de educação como direito fundamental do ser humano, questiona “qual seria uma educação socialmente relevante para os jovens e adultos reclusos”? Diante do movimento contraditório assumido pela EJA nos espaços prisionais – de não permitir-se ser instrumentalizada como meio de ressocialização ou reinserção social do estudante em privação de liberdade²⁸ – como ela se afirmaria no presídio como política educacional? Para o autor,

²⁸ Somente para ratificar o que já foi exposto neste trabalho sobre essa questão, Teixeira (2010, p.15-16) afirma que quando esse posicionamento se sistematiza no Projeto Educando para a Liberdade se faz a partir da seguinte premissa: “*O fundamento do projeto sempre foi o reconhecimento de que o homem privado de liberdade é um sujeito de direito, e como tal precisa ser contemplado pelas políticas de educação; a ideia não era instrumentalizar a educação e transformá-la em ferramenta para tornar possível a reintegração desse homem.*”

Afirmamos que uma boa educação deveria partir da experiência dos sujeitos, valorizar os seus conhecimentos e atender as suas necessidades de aprendizagem. Também para educar é necessário ter uma visão otimista do futuro. [...] As aprendizagens que o recluso precisa para sobreviver na prisão não são necessariamente as mesmas que precisa para se reintegrar na sociedade ao cumprir sua pena. Como também notamos, a noção de futuro para a maioria dos presos se restringe à data de soltura. (IRELAND, 2010, p.30)

Em sequência a essa linha de raciocínio, o autor afirma a importância de se pensar os processos educativos para além das propostas formais de educação. Segundo Ireland (2010, p.30), as iniciativas de educação não-formal poderiam melhor se “adequar” às dinâmicas, espaços e tempos de formação no espaço prisional e oferecer mais cursos de duração e natureza diversificadas. Além disso, esses processos educativos formais ou não formais deveriam acontecer de maneira articulada, integrada, e não fragmentada como tem sido possível observar nos contextos de privação de liberdade. (IRELAND, 2011)

Em ambos os casos, o debate proposto se refere à possibilidade de a educação no espaço prisional estabelecer outros vínculos com o educando que recuperem o “prazer de aprender”, uma vez que, nesse contexto, estar em uma experiência educativa se faz por opção, por uma ação voluntariosa do educando.

Condicionar a oferta de educação a certos resultados é retirar dela o que ela tem de mais precioso: ser entendida como direito fundamental”.

Também a respeito dessa temática, é importante frisar que atrelar a proposta de educação em espaços prisionais a uma política de ressocialização ou de reintegração social, seria admitir essa política como meio para se estabelecer uma prática educativa. Nesse entendimento, as políticas educativas partiriam da compreensão de que seria necessário o completo afastamento do sujeito privado de liberdade da sociedade a fim de que ele aprenda na “vida intra-muros” as normas e as regras da vida social para que, após vencido o prazo de internação, seja este apto à vida em sociedade. Entretanto, as prisões se organizam a partir de normas e regras que lhes são próprias e que se fundamentam na desconstrução da identidade do sujeito preso, em violências físicas ou psicológicas e em um sistema de medidas punitivas e repressivas que se vinculam aos castigos e pouco se preocupam com a “recuperação” do indivíduo. (JULIÃO, 2009)

Nesse sentido, a que se propunha a escola da penitenciária para o seu trabalho educativo? Para que ela foi criada e como os professores e estudantes percebem sua importância naquele espaço?

2.2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO

Compreender como se inseria a escola da penitenciária no espaço prisional implica em pensá-la para além de sua estrutura física. A escola se construía, antes de mais nada, em uma dimensão subjetiva para os/as estudantes e também para os/as docentes que nela atuavam. Havia uma organização dessa instituição que era dada pelos sujeitos que dela participavam e que existia para “conseguir funcionar” apesar dos moldes existentes na estrutura penitenciária. Existia, também, uma relação interessante para o corpo discente que se refere a tomar o todo da instituição escolar pela sala de aula, único espaço frequentado por eles. Ali se constituía a escola, a biblioteca e a coordenação.

Seria interessante iniciar a apresentação da escola a partir de uma reflexão sobre essa constituição dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos aos espaços, fazendo com que ele seja reconhecido como uma escola e como uma instituição distinta do complexo penitenciário. Tomarei, neste momento, a escola como um “lugar praticado”.

Alguns autores auxiliarão na definição do conceito “espaço”. Michel de Certeau (1998) estabelece uma distinção entre espaço e lugar. Assim, este último representa o estável, o ordenamento, a posição dos elementos “nas relações de coexistência”. Assim, o lugar define o que se adequa a e para que se destina. O lugar instaura o domínio do próprio, “[...] os elementos considerados se encontram uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define.” (CERTEAU, 1998, p. 201).

Entretanto, o lugar estável e ordenado é ocupado pelas pessoas que nele circulam, interagem e “desorganizam” os lugares próprios de cada coisa. Ao se apropriarem do lugar conferem a ele um sentido que podem “desvirtuar” o significado da edificação de um espaço físico. Assim, o espaço representa o encontro e a circulação de móveis e as formas de “preenchê-lo são diferenciadas conforme os contextos culturais, históricos, sociais”. O espaço seria, então, o “lugar praticado”.

Outros autores, como Magnani e Torres (1996), não realizam esta distinção, porém, assumem em seus estudos o entendimento de que o espaço não é algo estático, dado, no qual se inserem os sujeitos. Ao

contrário, o espaço apresenta a flexibilidade das relações humanas que o dotam de sentido (DURAND, FURINI, SANTOS, 2011, p.187).

Sendo assim, o espaço também se constitui a partir das “redes de sociabilidade” tecidas pelos sujeitos e é a partir delas que sentidos e (novas) finalidades passam a ser atribuídas aos espaços físicos ocupados. Durand, Furini e Santos (2011) recorrem à Carrano (2003) para problematizar essa produção de sentidos:

Carrano (2003) compartilha do entendimento de que o espaço não é um dado, mas uma construção social. Constitui-se nas relações tecidas entre os sujeitos e, portanto, também se estabelece pelas e nas representações que eles próprios elaboram sobre os espaços. Isso significa que, para compreender os sentidos produzidos e as formas de apropriação dos espaços pelos sujeitos, faz-se necessário retomar o caráter histórico e cultural de formação dos sujeitos e das relações tecidas entre eles no espaço social. (DURAND, FURINI, SANTOS, 2011, p.189)

Sueli Salva (2003) transpõe essas reflexões para a compreensão do espaço escolar. Para a autora, assim como nos espaços urbanos, o espaço escolar também é composto e dotado de sentido a partir da maneira como os sujeitos se apropriam dele e estabelecem teias de relações. Nele se encontram expectativas, sonhos, amizades e lazeres para além do destino fim para o qual a instituição escolar foi criada. Uma sala de aula, por exemplo, pode ser um lugar destinado ao ensino e à aprendizagem, como também, pode ser um espaço de encontro com os amigos no intervalo do recreio.

No caso pertinente a esta pesquisa, o espaço da escola se inseria em um outro espaço: o complexo penitenciário. Ambos erigidos com finalidades específicas e ordenados por rotinas e normas que limitavam e restringiam a circulação dos móveis. Duas dinâmicas conflitantes que organizavam as práticas dos sujeitos, que envolviam representações diversas sobre a escola e o presídio e que, portanto, conferiam à primeira o delicado espaço de ser elemento que instaurava a contradição entre a rigidez da norma, da punição e do castigo e a liberdade e a autonomia. A escola poderia ser mais um lugar construído dentro da estrutura do complexo penitenciário, entretanto, o que fazia com que ela fosse identificada como um espaço diferenciado?

Nesse momento, torna-se interessante apresentar a história da escola da penitenciária e o trabalho desenvolvido por professores para

manter aquela que seria a dimensão subjetiva da instituição, que a constituiria e faria ser reconhecida como espaço escolar que atenderia as necessidades de um público privado de liberdade.

A criação da “escola da penitenciária” data de 1975, segundo informações extraídas do sítio eletrônico da Penitenciária de Florianópolis²⁹. Criada pelo ex-deputado estadual Salomão Ribas Junior, tinha como objetivo atender a demanda de sentenciados não alfabetizados e com cursos incompletos. Foram implantados, na época, quatro cursos: Alfabetização, Educação Integrada (1ª a 4ª série), 1º e 2º graus. Somente em 1987, o Conselho Estadual de Educação reconheceu e implementou a Escola Supletiva da Penitenciária.

Durante a entrevista realizada com a professora que foi coordenadora da escola por muitos anos, obteve-se a informação de que a Escola Supletiva da Penitenciária teria sido criada na década de trinta, juntamente com o presídio:

[...] Temos alguns registros que falam de uma escola muito mais antiga, porque a penitenciária foi fundada com outro nome, né? Pedra Grande. É que tinha uma pedra grande aqui, né? E essa foi fundada em 1930. Então, nessa época quando ela foi construída, inaugurada, havia alfaiataria; havia encadernação. [...] Eu tenho relatos, assim, e fotos antigas que mostram: as famílias moravam aqui próximo, como isso aqui cresceu em função da própria penitenciária, porque ela foi construída aqui, porque ela [Florianópolis] acabava aqui, né? [...] E as famílias vinham aqui aos domingos almoçar com eles. [...] Tenho fotos que mostram isso aí... Achei muito interessante isso. Para dar apoio, ou porque dependiam, né? Geralmente, naquele tempo não havia prisão pras mulheres, eram raros os casos. Então, as famílias vinham pra dar um suporte, ou pra buscar uma forma de

²⁹ Disponível em: <http://www.penitenciariafpolis.com.br/>. Acesso em: 04/06/2012. É importante registrar que não houve disponibilização dos documentos da instituição escolar pesquisada. As informações obtidas sobre o histórico da escola se encontravam presentes em um *banner* exposto no corredor do espaço escolar e no sítio eletrônico da Penitenciária de Florianópolis. Outra fonte de coleta de dados foi o blog da escola da penitenciária. Com uma gama de informações, o blog foi indicado a concorrer a um prêmio internacional. Entretanto, ele era mantido pela antiga coordenação e, na mudança realizada, o blog foi retirado da rede.

sobreviver e a penitenciária acabava alimentando, dando comida para esses filhos, enquanto as mães trabalhavam, assim... **(Professora de Alfabetização, atuava há 10 anos no Complexo Penitenciário)**

Esses dados são explorados por Nakayama (2011, p. 42-43) em sua pesquisa de mestrado realizada na escola da penitenciária:

Em uma pesquisa iniciada no ano de 2009 por uma funcionária do Complexo Penitenciário de Florianópolis, e que ainda não está concluída, é possível encontrar registros sobre a Escola Penitenciária que remete a relatórios de 1933. Nessa época a frequência escolar era obrigatória a todos os sentenciados e havia apenas um professor nomeado pelo Governo do Estado. [...]

Existia também a preocupação com a educação moral e religiosa e já naquela época havia uma pequena biblioteca com “livros escolhidos, os quais são fornecidos aos sentenciados de boa conduta e aos que frequentam a escola”. A preocupação na época parecia estar muito mais atrelada a uma concepção higienista, de organização e purificação da sociedade que a uma concepção de (re)inserção social do sujeito.

Atualmente, a escola se mantém a partir de um convênio estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação – responsável pela contratação de professoras e provimento de materiais escolares e livros didáticos – e a Secretaria de Estado da Justiça e Defesa do Cidadão – responsável pela disponibilização do espaço físico para a escola.

Ainda de acordo com as informações sobre a escola obtidas no sítio eletrônico da Penitenciária, tem-se que a missão institucional é: “atender aos privados de liberdade que buscam através da Escola/Educação uma outra oportunidade de vida, proporcionando uma nova leitura de mundo”.

A escola da penitenciária oferecia turmas de Alfabetização, Nivelamento, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No período da pesquisa, ela atendia a todas as unidades do complexo penitenciário e

possuía, no total, 186 estudantes³⁰. Nas turmas de Alfabetização/Nivelamento estavam matriculados 75 homens e mulheres. Nas turmas do Ensino Fundamental computava-se o registro de 49 matrículas. No Ensino Médio matricularam-se 57 estudantes. As turmas contavam também com a presença de estudantes ouvintes que frequentavam as aulas sem realizar a matrícula, pois, já possuíam o Ensino Médio Completo; no entanto, não queriam ficar com a “mente parada” e voltavam a estudar. Existiam também, em número muito reduzido, homens e mulheres que cursavam o ensino superior.

A escola oferecia aos estudantes matriculados os seguintes exames: ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de 5ª a 8ª); ENEM (Exame Nacional Ensino Médio); Prova de Vestibular da UFSC. Durante o período da pesquisa empírica foi possível acompanhar o processo de cadastramento dos/das interessados/as em fazer o Exame Nacional do Ensino Médio.

Dentre os/as 186 estudantes da escola da penitenciária, estavam as mulheres matriculadas nas turmas do Presídio Feminino, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 13- Número de matrículas por turmas no Presídio Feminino

Turmas	Matrículas
Alfabetização/Nivelamento	13
Ensino Fundamental	06
Ensino Médio	14

Fonte:

Conforme relatado no capítulo anterior, no início das atividades de observação a turma de Ensino Médio não estava implementada no Presídio Feminino. Segundo o coordenador da escola na época, a oferta de turma não havia se concretizado no primeiro semestre de 2012 em virtude de um movimento notado no ano anterior: as mulheres demandavam por atividades educativas, porém, não frequentavam as aulas e as turmas de Ensino Médio eram ameaçadas de fechamento. Assim, a coordenação e o corpo docente realizavam, naquele primeiro semestre, o levantamento das interessadas em se matricular nas turmas de Ensino Médio para que essas fossem organizadas para o segundo semestre letivo. Esse trabalho era acompanhado por um processo de

³⁰ Os números se referem aos registros de matrícula computados no segundo semestre de 2012. Conforme relatado anteriormente, não existe uma regularidade na frequência e permanência dos estudantes matriculados em cada turma.

esclarecimento sobre o compromisso assumido pela escola e, principalmente, pelas estudantes com a abertura de uma nova turma, para evitar novos “esvaziamentos” da sala de aula.

Em todas as turmas, ao passo em que algumas mulheres desistiam das aulas, outras ingressavam assim que obtinham informações sobre a existência de atividades escolares no presídio. Geralmente, nesses casos, as estudantes “novatas” eram trazidas pelas agentes penitenciárias que expunham aos professores a situação e perguntavam se eles permitiam que as interessadas assistissem às aulas. A resposta era sempre positiva e, quando a estudante ingressava na sala, o/a professor/a explicava sobre o funcionamento das atividades educativas, sobre o compromisso com a frequência e, em seguida, inseria o nome dela no diário de classe. Depois, o nome da estudante era repassado à coordenação para que a matrícula fosse efetuada.

A instabilidade não se refletia apenas nas matrículas das estudantes. Havia, também, uma certa rotatividade dos professores ao longo do ano – em especial nas Turmas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental. O corpo docente – com a exceção de um professor, que era efetivo – tinha o regime de trabalho estabelecido a partir de contratos temporários. Durante o ano da pesquisa houve uma intensa movimentação de professores e, por algumas vezes, acompanhei os momentos de despedidas e acolhidas de docentes.

Alguns professores atuavam há um tempo considerável no complexo penitenciário, apesar de serem contratados em caráter temporário. Havia a possibilidade de renovação do contrato de trabalho no ano seguinte, ainda que essa não fosse uma segurança para o profissional. Nessas condições, os docentes com mais “experiência de casa” recepcionavam os “mais novos” e apresentavam o que era diferencial no trabalho em espaços prisionais: planejavam em conjunto, trocavam materiais, socializavam experiências que “deram certo” e que “deram errado”, direcionavam-se para as salas de aula em conjunto (exceto no presídio feminino que contava com apenas uma sala).

Era dessa maneira que a continuidade de um trabalho pedagógico e que uma “identidade de grupo” se formava e se mantinha ao longo dos anos e com o passar dos vencimentos dos contratos de trabalho. Os professores não passavam por “formações” para atuar na educação de jovens e adultos em espaços prisionais, sendo o convívio com os pares e a experiência cotidiana os responsáveis pelo aprendizado sobre como ser

docente naquela realidade³¹. Duas professoras falaram sobre isso durante a entrevista:

O que é exigido é que nós tenhamos a formação acadêmica completa e que nós nos inscrevamos para o CEJA, também, direcionados para Jovens e Adultos. E pra atuação nas prisões, nos reclusos... nós temos que nos adaptar, ou criar um perfil, né? Pra gente sobreviver. Porque se não ocorrer isso... Ou aprende, se adapta... ou então, desiste, né? Se porventura o professor vê que não condiz com o seu temperamento, com sua emotividade, é claro que ele não vai conseguir ficar e sobreviver aqui. **(Professora de Língua Portuguesa, atuava há 8 anos no Complexo Penitenciário)**

É a Secretaria de Educação é quem fornece os professores, né? Sua grande maioria contratados. Contrato anual. O que, às vezes, representa um problema pra cá, porque a gente tem que ter profissionais aqui com perfil, preparados. No mínimo um ano. Saber como lidar, saber a questão pedagógica mesmo... né? Planejamento... isso tudo tem que ser muito bem estruturado porque tem que ser uma educação totalmente voltada para essa realidade, para esses alunos. Pra tornar essa proposta interessante pra eles, como eu já falei. Aí essa ideia de trazer uma educação pra cá e que dê certo, ele depende muito do perfil desse profissional. Tem que ser um profissional que entende a importância, destituído de qualquer preconceito, discriminação, e tem que ser um profissional que seja um motivador, assim, diário. Constante. **(Professora de Alfabetização, atuava há 10 anos no Complexo Penitenciário)**

Foi perceptível que as experiências dessas professoras possibilitaram a elaboração de um perfil de profissional que “teria condições” de trabalhar com aquela realidade específica: alguém que fosse capaz de romper com os estereótipos do/da estudante preso/a, da prisão como um espaço destinado à punição e ao castigo; que estivesse disposto a pensar práticas educativas motivadoras para os estudantes e

³¹ Sobre a constituição do docente na relação com os pares no exercício da docência, ver Pimenta (2005).

que, para além disso, conseguisse se manter emocionalmente estável diante das condições encontradas no presídio e diante das histórias de vida dos sujeitos da educação³².

Esses saberes constituídos na e pela prática elaboravam, também, percepções acerca da importância da educação desenvolvida nos espaços prisionais para os/as discentes e de que maneira era possível incidir uma relação com a vida deles. Foi perguntado aos professores se consideravam que as práticas educativas desenvolvidas no presídio poderiam interferir de alguma forma na vida das/dos estudantes. As respostas deram alguns direcionamentos:

Pode, com certeza. É nisso que a gente luta bastante com elas. Mas pode sim. Eu acho que o momento agora, é o momento que pode... tanto é que auxilia, também, no contato com a família. Então, temos exemplos de avó, né, que fazem cadernos pra mandar pros netos, né? Outras que é pra mandar pros filhos. As colocações delas: *“que agora eu vou poder auxiliar meus filhos na tarefa de escola, porque eu não sabia escrever...”*. Então, isso eu vejo que pra elas tá sendo bom, porque eu tenho sentido que elas tão conseguindo. Então, “como as outras pessoas”, como elas dizem: *“Eu via o pessoal lendo, e achava muito interessante. Mas eu não sabia ler”*. Entendeu? Então, a outra vó falou: *“a minha neta, tá segurando o caderno e leva pra escola todo dia”*. Esperando a avó chegar, porque é ela que vai ensinar a fazer este caderno. Então, eu vejo que isso também, delas estarem aprendendo, também, tá ajudando a

³² Caberia um adendo nessa questão. Ao trazer a importância dos professores na constituição de uma “identidade” para a escola da penitenciária e na garantia do desenvolvimento das atividades educativas não estou responsabilizando o docente pelo sucesso ou insucesso das práticas educativas ali desenvolvidas. No caso pesquisado, percebe-se que a escola se mantém porque ela resiste. No entanto, é preciso tomar o cuidado para não se desviar a atenção para o esforço dos professores e esquecer elementos importantes não garantidos para o trabalho desses profissionais: a estrutura física, material, pedagógica e a valorização profissional. Essa realidade foi percebida não apenas nesta pesquisa, assim como em outros estudos que apontam as mesmas condições sobre as quais tem se desenvolvido a educação nos espaços prisionais: Nakayama (2011); Alvisi e Zan (2011); Graciano (2010); Onofre (2007); Julião (2007/2009); Carreira (2009).

trabalhar a vida delas mesmas... então, acho que é aí que a gente consegue um cidadão mesmo. **(Professora de Alfabetização, atuava há 3 meses no Complexo Penitenciário)**

Eu acredito que sim. Porque eu percebo que muitas comentam, que saindo daqui, que elas têm oportunidade de, por exemplo, fazendo o Enem, de ingressar na universidade. E, é lógico, pra elas prestarem o Enem elas precisam desse ensino... Então, como consequência, ela pode sair daqui e fazer uma faculdade, ou um ensino técnico ou procurar um emprego que exija o ensino médio. Né?... Com certeza eu acredito que sim, como a maioria. **(Professor de Matemática, atuava há 2 meses no Complexo Penitenciário)**

Pra você trabalhar com esse público é, claro, é fundamental que você saiba administrar isso aí. E aproveitar o máximo esse tempo. Então, é... buscar fazer uma avaliação: que profissão poderia ter? Porque [...] eles não têm uma profissão. Então, quando você faz esse levantamento, eles dão uma risada, muito cínica até pra alguns: “*Ah, professora! Qual é minha profissão?*”. E eu encaro e digo: “*Sim. Qual é a tua profissão?*”. E eles dizem: “*Não, não tenho.*”. “*Então, pensa um pouco: o que você vê que você viveu, que participou, que você se identificou? Então, essa é a tua profissão. É, certamente, o que você deveria fazer*”. Então, a gente muda aquele contexto, assim, a ironia a malandragem e substitui por uma coisa assim, realmente concreta. **(Professora de Alfabetização, atuava há 10 anos no Complexo Penitenciário)**

É possível perceber que os professores identificavam diferentes sentidos para a educação nas prisões: auxiliar no estreitamento dos vínculos familiares, na medida em que possibilita à estudante acompanhar filhos e netos nas tarefas escolares; apreender os saberes socialmente reconhecidos (“aprender a ler como os outros”); garantir melhores colocações no mercado de trabalho; ajudar a encontrar uma profissão com a qual o/a estudante se identifique; ampliar projetos de continuidade dos estudos (fazer um curso técnico ou faculdade); e, ainda, “mudar o contexto” ou, mudar a lógica de raciocínio: pensar para

além das experiências com o “mundo do crime”.

Existe nessa construção de sentidos, também, uma relação temporal – como afirma Ireland (2010), “é necessário ter uma visão otimista de futuro”. Os professores buscam estabelecer uma projeção para “quando sair daqui”, para além do “em que a educação pode auxiliar agora”. É a partir dessa relação que buscam orientar as ações educativas para que elas ganhem materialidade para a vida dos sujeitos.

Nesse sentido, como as estudantes estabeleciam essa relação? Quando as mulheres analisavam a importância de estudar no presídio esses elementos citados pelos professores apareciam em suas falas (e isso será explorado no capítulo quatro desta tese). Contudo, quando vislumbravam a continuidade dos estudos para além da prisão, essas expectativas se diluíam diante do que se tornava possível fazer:

Eu não tenho mais paciência pra isso aqui não. Eu tenho que trabalhar, né. Quem tem que trabalhar não tem tempo. Acho que eu não tenho mais cabeça pra isso não. **(Pietra, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

A gente que é pai e mãe não pode deixar de trabalhar não! Não dá pra estudar! E onde eu moro, não tem aula à noite. É muito longe. Fica difícil! **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu quero estudar. Aprender mais e ajudar meus filhos! Tirar minha carta de motorista, eu quero ter essa liberdade de sair daqui ali. E ter meu negocinho, né? Um bar, um mercado... não sei **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu quero estudar e trabalhar. **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Não tem uma coisa certa. Pensa em alguma coisa e logo muda. Certo só o tempo que tem que ficar. **(Hilda, 22 anos. Turma Ensino Médio)**

Na relação estabelecida com o futuro, a fala das estudantes apresentaram os mesmos impeditivos encontrados quando crianças ou quando jovens para dar continuidade aos estudos. Por outro lado, outras planejavam novos meios de vida e, para isso, reconheciam os estudos como possibilidade de mudança ou de ascensão social.

Assim como os autores citados propõem a construção de uma educação baseada nas experiências de vida dos sujeitos, este trabalho busca entender quem são as mulheres privadas de liberdade. Para tal, serão apresentadas no capítulo seguinte as trajetórias de vida às quais a experiências escolares tangenciavam. Serão retomados os elementos que provocaram as rupturas com o processo de escolarização, seja na infância ou na juventude. A partir desse embasamento, serão analisadas (no capítulo 4) as experiências escolares nas trajetórias de vida e os sentidos que elas “adquiriam” nos diferentes momentos e espaços de formação.

3 OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO, AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS JUVENIS

“A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. [...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade.”
(Carlos Rodrigues Brandão. *O que é Educação?*)

Ao adentrar nas narrativas sobre as trajetórias de vida e as experiências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade, “surgiu” um elemento “novo” à tese: a juventude como momento de vida em que há um distanciamento da escola, uma tentativa de aproximação com o mercado de trabalho, o envolvimento em atividades ilícitas e a tentativa frustrada de retorno à escolarização. Essas experiências apareceram como um resultado para a pesquisa a partir da negação da existência da juventude nas trajetórias estudadas.

Sendo assim, neste capítulo serão analisadas as trajetórias de vida das mulheres sujeitos desta pesquisa, tendo como ponto de partida a infância e as relações com os familiares. Serão abordados, também, os atravessamentos à condição juvenil que se davam em paralelo à experiência escolar (ou na ausência dela) para, no capítulo seguinte, serem realizados os encontros entre as experiências escolares e as trajetórias de vida em seus diferentes momentos.

Para tal, busca-se apresentar uma percepção acerca do fenômeno educativo presente nas relações sociais e nos modos de inserção dos sujeitos na sociedade. Dessa forma, ao analisar os sentidos das experiências escolares em diferentes momentos das trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade, compreende-se que é preciso situar os processos educativos nos quais a experiência escolar se insere e, não havendo longos percursos nos bancos escolares, é preciso considerar os outros espaços em que a educação se fez presente nas trajetórias de vidas dos sujeitos desta pesquisa.

Para tal, far-se-á uma breve discussão sobre os processos de socialização. Em seguida, apresentar-se-á o que se compreende por juventudes e, por qual razão essa temática se mantém como referencial teórico para este trabalho; e, por fim, serão analisadas as trajetórias de vida das mulheres sujeitos desta pesquisa.

3.1 DAS INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS AOS “INDIVÍDUOS”

Na busca por “remontar” trajetórias de vida de mulheres privadas de liberdade e de compreender os sentidos das experiências escolares nesses percursos, encontrou-se nas narrativas das estudantes que as experiências com os espaços educativos escolares perdiam espaço para outras instâncias formativas e socializadoras. Em raras exceções, esse espaço escolar cedido, negado, ou “raptado” encontrava-se relacionado a situações vivenciadas na infância ou na juventude. “Institucionalizadas” ou não, a relação entre as trajetórias de vida e as experiências escolares apresentava fragilidades. Para estabelecer essas relações, este trabalho busca embasamento teórico em algumas abordagens teóricas que explicam os processos de socialização.

Berger e Luckmann (2002, p.175) definem a socialização como um processo contínuo e, nunca concluído, de introdução do indivíduo na sociedade ou em setores dela. Esses autores apresentam a sociedade como uma realidade objetiva e subjetiva, compreendida a partir de “um processo dialético em curso” do qual fazem parte três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o indivíduo exterioriza-se para o mundo social, interioriza-o como “realidade objetiva”.

A compreensão de uma estrutura social que está posta e a percepção de um lugar “ocupado” nesse espaço faz parte da construção da identidade do indivíduo. Assim, a identidade “é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada com este mundo” (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 177).

Para os autores, o indivíduo se depara ao nascer com regras e normas sociais referentes a um mundo “pré-estruturado” no qual ele é inserido e o qual ele apreende como “realidade social dotada de sentido”. Essa mediação entre a realidade objetiva e o indivíduo é realizada a partir de um “outro significativo” (pai, mãe, avós, irmãos, etc.). Esse processo se desenrola com base em um envolvimento emocional-afetivo relevante para o indivíduo socializado, que precisa criar uma identificação com o “outro significativo”. É desde a infância que a criança aprende a reconhecer os papéis sociais, as regras, as normas, a forma como o mundo está estruturado e a sua localização no mesmo. (SANTOS, 2008)

A “apresentação” da sociedade à criança é “filtrada” de acordo com a compreensão que o “outro significativo” tem da realidade social, tendo-se como referência o local que ele ocupa na estrutura societária.

Esse processo ocorrido na infância, conduzido por relações afetivas familiares é denominada pelos autores como “socialização primária”.

À medida que os indivíduos são inseridos em “novos setores do mundo objetivo da sociedade” (2002, p.175), tem-se o início de outros processos de socialização denominado por Berger e Luckmann de “socialização secundária”. Para os autores:

A socialização secundária é a interiorização de ‘sub-mundos’ institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão de trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] Os ‘sub-mundos’ interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o ‘mundo básico’ adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos. (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.185)

Estreitamente relacionada à divisão social do trabalho, a socialização secundária reveste-se de vocabulários específicos, de símbolos rituais ou materiais, além de contar com um “aparelho legitimador”. A mediação entre essa “nova realidade” e o indivíduo não necessita da mesma carga afetiva e da identificação empregada na socialização primária. Na socialização secundária, fica claro o contexto institucional, e os “outros significativos” são percebidos como “funcionários individuais” (professor, chefe, etc.). As escolas ocupam um papel importante nesse outro processo de apreensão da realidade social pelos sujeitos. A ruptura entre as relações familiares e a instituição de uma relação profissional entre professores e alunos demarcam as fronteiras entre a excessiva carga afetiva utilizada na socialização primária e os componentes normativos e cognoscitivos exigidos por esses novos setores, como a vida escolar e o mundo do trabalho.

Embora contrastantes como o “mundo básico” aprendido na socialização primária, é importante que os conteúdos apreendidos na socialização secundária encontrem base naqueles incorporados na primeira, para que sejam aceitos pelos sujeitos como “verdadeiros”. À medida que a realidade percebida na socialização secundária toma uma dimensão mais plausível, mais fácil se torna a incorporação de novos conteúdos aos introjetados na socialização primária. (SANTOS, 2008)

Processo semelhante ao desenvolvido na socialização primária ocorre na “re-socialização” no que se refere ao grau de afetividade empregada e na identificação estabelecida entre o sujeito socializado e o “socializante”. Os autores consideram que a representação subjetiva construída pelos indivíduos no processo de socialização pode sofrer mudanças, transformações ou “alternações” provocando rupturas com o “mundo anterior” da socialização e a incorporação de uma nova realidade plausível. Berger e Luckmann (2002) apresentam como exemplo a conversão religiosa, na qual a realidade anterior é repelida e considerada pecaminosa e outra representação subjetiva é construída tomando como referência a “interpretação” realizada pela matriz religiosa assumida. Para os autores:

O que tem que ser legitimado não é somente a nova realidade, mas as etapas pelas quais é apropriada e mantida, e o abandono ou repúdio das outras realidades (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.211).

Esse processo não é semelhante à socialização secundária e a diferença principal está na dimensão temporal que passa a assumir referência para o sujeito:

Na re-socialização o passado é reinterpretado para se harmonizar com a realidade presente, havendo a tendência a retrojetar no passado vários elementos que subjetivamente não eram acessíveis naquela época. Na socialização secundária o presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado, existindo a tendência a minimizar as transformações realmente ocorridas. Dito de outra maneira, a realidade básica para a re-socialização é o presente, para a socialização secundária é o passado. (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.215).

Berger e Luckmann (2002) auxiliam nesta tese, pois, apresentam a matriz que fundamenta o “processo reeducativo” das instituições penais. Essas instituições “ressocializadoras” partem do princípio de que é necessário romper e “reinterpretar” o passado e, tal qual uma conversão, assumir uma nova conduta e novos papéis na sociedade.

Conforme apresentado no capítulo anterior, a essa proposição se somam os meios pelos quais a “conversão de valores” é imposta aos

sujeitos. Como será, também, possível de observar no próximo capítulo, o processo de “esquecimento” da vida pregressa é acompanhado do aprendizado de uma “nova conduta”: submissão às regras, aos superiores, perda da autonomia. Como afirma Ireland (2011), os aprendizados construídos nas prisões em pouco contribuem para um retorno à vida social.

Partindo também de uma compreensão da existência de uma realidade objetiva e outra subjetiva e o papel central das instituições socializadoras no processo de inserção do sujeito na realidade social, Pierre Bourdieu apresenta o processo de socialização.

Para Bourdieu (1989), a sociedade dispõe-se em diferentes grupos sociais e as suas posições são relacionais. As esferas da vida social na qual os grupos se distribuem e se hierarquizam, chamam-se “campos”. A concepção de campo sugere, portanto, espaços de posições sociais nos quais os indivíduos se relacionam, produzem bens que são consumidos e classificados (capitais)³³. Determinados grupos dominantes tendem a se utilizar dessa lógica para afirmar seus bens culturais como objetivamente superiores aos demais. Constroem-se hierarquias culturais que contribuem para legitimar as hierarquias sociais – as divisões entre grupos baseando-se nos bens culturais que

³³ Bourdieu utiliza o conceito de “capital” para se referir à aquisição de “bens” que garantem um reconhecimento dentro da “hierarquia social”. Bourdieu define diferentes tipos de capital: o econômico, o cultural, o simbólico, o social, devidamente reconhecidos em determinados campos sociais. Os capitais relacionam-se entre si, constituindo-se em instrumentos de acumulação. Sendo assim, quanto maior for o investimento na aquisição de capitais, maior será a possibilidade de reconhecimento e mobilidade na estrutura social. A posse de capitais está intimamente relacionada à aquisição do *habitus* correspondente aos campos em que se almeja adentrar. A permanência e atuação em um campo permite a aquisição do *habitus* “específico” que permite ao sujeito acumular o capital necessário para participar do “jogo social” em determinado campo. Bourdieu define que o capital cultural pode existir sob três formas: o capital cultural no *estado incorporado*, pressupõe que a acumulação do mesmo exige uma incorporação, em um processo de inculcação e assimilação que demanda tempo. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um ‘habitus’”. (Bourdieu, 1998, p.74-75). O capital cultural no *estado objetivado* diz respeito à posse de bens materiais como: quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas. Para a compreensão simbólica de tais objetos o sujeito necessita do capital cultural incorporado. O capital cultural em seu *estado institucionalizado* se refere ao acúmulo de diplomas e certificações escolares e o reconhecimento institucional a eles conferido. (SANTOS, SEBIM e SILVA, 2011, p.35-36)

consomem e produzem. Esse conceito amplo se estende aos diversos domínios, traduzindo-se em campo literário, campo religioso, campo político, campo de poder, campo da alta costura, etc., cada qual com propriedades específicas que se configuram como campos da realidade social. (SANTOS, 2008)

Essa estrutura social objetiva é interiorizada pelos sujeitos por meio da socialização. É nesse processo que se incorpora os modos de “sentir, pensar e agir” do grupo de origem. Para compreender a socialização em Bourdieu, faz-se necessário entender o produto da socialização: o *habitus*. Bourdieu (1998a, p.111) define o *habitus* como “matriz geradora de respostas previamente adaptadas (mediante uma improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção”. Ele funciona como um conjunto ou um sistema de dispositivos duráveis dos quais o agente se apropria, mesmo que de maneira inconsciente, e que lhe permite transitar em determinados grupos sociais. Tal dispositivo garante o reconhecimento de classe ao agente social. Bourdieu define o *habitus* como “integrador dos grupos ou das classes”. A reprodução do *habitus* de um determinado grupo e o valor atribuído a ele (tendo como base os capitais a ele relacionados), garante a manutenção deste mesmo grupo na esfera social (BOURDIEU 1998a; 1989). Segundo o autor,

[...] o *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem com mais firmeza do que todas as normas explícitas, assegurar a conformidade das práticas, para além das gerações. O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como suporte da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente os predecessores nos sucessores. (BOURDIEU, 1998a, p. 112-113)

O *habitus*, ao se configurar como um código transmitido, reproduz não só os valores que cercam e dão sentido aos grupos sociais, como também demarca a hierarquia social. Sendo assim, cada campo, cada grupo, tem um *habitus* que lhe é próprio. É interessante observar que, sendo uma marca, o *habitus* se torna parte constitutiva da subjetividade, ratificando, assim, que a subjetividade do sujeito é algo socialmente estruturado. (SANTOS, 2008)

O *habitus*, produto das condições objetivas, é o que garante o reconhecimento do sujeito em seu grupo de origem. São os esquemas de “percepção, apreciação e ação” aprendidos no processo de socialização que demarcaram a forma como o sujeito se situa no mundo, traça suas “escolhas” e perfaz suas trajetórias. Por conseguinte, na dimensão relacional entre os grupos no espaço social, o *habitus* tem importante papel de identificação e de distinção entre eles. E, atrelado aos bens econômicos e simbólicos de cada grupo, “participa” da construção de uma hierarquia entre os grupos sociais. Porém, há entre eles uma dinâmica social pela ruptura dessa estrutura ou pela reprodução para manutenção do *status quo*.

As pretensões de reprodução ou de ascensão social vão determinar as estratégias assumidas pelos familiares na formação das gerações mais novas. Entretanto, a capacidade de projetar as estratégias e as “escolhas” possíveis de serem feitas estará no horizonte do campo de atuação e percepção dos sujeitos sobre a realidade (BOURDIEU, 1998a).

Nesse ponto, Dubar (2005) problematiza a teoria do *habitus* de Bourdieu para explicar como se processam as estratégias familiares para ascensão por meio da socialização:

[...] Assim, quando Bourdieu apresenta o *habitus* como ‘uma espécie de tendência do grupo a se perseverar em seu ser’ (1974, p.30), ele tem o cuidado de indicar que essa tendência ‘não tem sujeito’, que ela é ‘capaz de inventar, diante de situações novas, novos meios de suprir as funções antigas’, e que ela opera ‘em um nível muito mais profundo’ do que as tradições familiares ou as estratégias conscientes dos indivíduos. O grupo pode, pois, ‘perseverar em seu ser social’ assumindo formas diferentes e se adaptando a situações diversas. Da mesma forma, quando Bourdieu afirma que os *habitus* que engendram as práticas e as ‘estratégias objetivas’ dos indivíduos ‘sempre cumprem, por um lado, funções de reprodução’, acrescenta que elas são ‘objetivamente orientadas para a conservação *para o aumento* do patrimônio’, assim como para a ‘manutenção ou para melhora da posição do grupo’ (id.,p.30). Assim, reproduzir as condições de produção pode significar querer alcançar um status superior, e não manter o status social de

origem. [grifos do autor] (DUBAR, 2005, p.81-82)

Dubar retoma a relação existente entre o *habitus*, o grupo social de origem, a descendência, o grupo familiar e a projeção de futuros e continua seu raciocínio:

Para conhecer o *habitus* de um indivíduo, é preciso conhecer o de seus pais e de seus próximos e, em particular, a relação deles com o futuro, e não somente as ‘condições objetivas’ em que ele foi educado. Poder-se-ia, portanto, apreender as mudanças, mas sob a condição de incluir uma trajetória social característica de uma descendência ou de um ‘grupo social’ previamente definido como tal. (DUBAR, 2005, p.82)

Tanto a abordagem desenvolvida por Berger e Luckmann como a postulada por Bourdieu tem como foco principal o papel das instituições na reprodução das normas sociais para manutenção e continuidade social. Nesse caso, a construção do sujeito está intimamente relacionada às funções socializadoras das instituições, e o reconhecimento de si mesmo está vinculado à posição ocupada do “espaço social”. O reconhecimento do sujeito se dá a partir de seu reconhecimento na estrutura social. (DUBAR 1995, DAYRELL 2005, CAMACHO, 1999).

Outras “correntes” compreendem a socialização a partir do distanciamento do sujeito do sistema e abarcam processos de construção da identidade que extrapolam os domínios socializadores das instituições como escola, família, religião, trabalho. Ou seja, o sujeito não é apenas construído por e para atuar em uma realidade objetiva, mas ele se constrói em um determinado contexto, nas práticas cotidianas que reconstróem a realidade por ele experimentada. (SANTOS, 2008)

Maria da Graça Setton (2009/2011) propõe uma ampliação do conceito de socialização admitindo que, na sociedade atual, seria possível considerar que os sujeitos se constituem a partir de outras matrizes de referenciais socializadores. Para a autora, o nível de complexidade da sociedade contemporânea reconfigura os espaços formativos pelos quais transitam crianças e jovens. Assim, instâncias socializadoras tradicionais como família, escola e instituições religiosas dividem suas funções com meios mais fluidos, intensos e “ajustáveis” às formas de sociabilidade dos jovens, como as mídias. Essas instâncias passam, não somente a dividir o espaço, como a conjecturar uma relação

de interdependência na formação de matrizes referenciais utilizadas pelos jovens para constituírem-se como sujeitos. Nesse sentido,

[...] a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o jovem encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto, híbrido e fragmentado. Embora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios jovens e ou os indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. É ele o sujeito da unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, estas últimas derivadas das suas múltiplas esferas de existência. Nele cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles. (SETTON, 2011, p.68-69)

Para tentar explicar como então se constituiriam os jovens a partir desses múltiplos referenciais de valores, de cultura, de comportamento, a autora revisita o conceito de *habitus* tomado por Bourdieu. Segundo Setton (2009), Bourdieu observa e analisa os grupos sociais e como eles se situam e se dispõem nos campos, tomando referência nas distinções econômicas, culturais e, conseqüentemente, sociais. Em função dessas diferenças, os grupos estabelecem uma lógica hierárquica de poder. “Suas análises, ainda que adensadas por um olhar antropológico, sempre partiram de um ponto de vista estatístico e macrosociológico”. (SETTON, 2009, p. 301). Para essa estudiosa (2009, p. 303), a teoria do *habitus* ainda “dá conta da especificidade da formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos”, porém ressalta que ele não se constituiriam a partir de referenciais sempre homogêneos e coerentes entre si:

Habitus deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências

acumuladas e interiorizadas, incorporadas; portanto, passíveis de se sedimentar e se realizar como resposta aos momentos de necessidade. Sendo espontâneos em momentos de tranquilidade identitária ou repensados em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. Podem ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem. (SETTON, 2009, p. 304)

Assim, ao afirmar a possibilidade de existência de um *habitus* híbrido, a autora reforça que, frente aos diversos espaços formadores presentes na sociedade contemporânea, seria viável, para o jovem, constituir-se a partir da “mistura” de suas matrizes referenciais, montando tal qual um mosaico, aquilo que considera importante e necessário para consolidar uma “experiência identitária”. Para Setton (2009, p. 305):

A experiência de socialização vivida em formações sociais como a brasileira impõe pensar os *habitus* como mais que plurais; eles são produto de experiências de socialização particulares, podem ser resultado de valores identitários oriundos de muitas matrizes de cultura, mas nem por isso são incongruentes ou contraditórios; são híbridos.

Sendo assim, mesmo considerando a diversificação dos espaços socializadores e o papel “descentralizado” das instituições no processo de socialização, concorda-se com Setton (2009) quanto à viabilidade de se recorrer à teoria de *habitus* como ferramenta interpretativa e, intencionando não limitar o campo teórico de compreensão das realidades apresentadas pela pesquisa empírica, mantém-se Bourdieu como possibilidade de diálogo.

3.2 AS JUVENTUDES E AS TRAJETÓRIAS JUVENIS

“Não. Eu não tive juventude!”

Contando poucas exceções, essa fala foi a mais marcante ao longo das entrevistas realizadas. Entre jovens e adultas a expressão de “anulação” de um momento da vida estava assim expresso. Arelado aos motivos que implicaram a “não experimentação” da juventude estavam os “desvios de percurso” nos projetos de vida pensados ou sonhados

pelas mulheres. Sendo assim, se a vivência da juventude foi interrompida ou negada cabe-se analisar que elementos constituem as juventudes e os que limitariam a experiência da condição juvenil e, ainda, quais demarcariam a assunção de uma vida adulta.

A juventude pode ser entendida como um período do desenvolvimento humano, como representação social, como tempo de espera e a maneira como os próprios jovens a expressam e vivenciam. Dentre diferentes formas de percebê-la, cabe destacar o que se compreende por juventude neste trabalho.

Parte-se, nesta pesquisa, da compreensão de juventude enquanto construção sócio-cultural. Assim, as noções ou as representações construídas sobre ela variam de acordo com os contextos social, histórico, cultural e econômico. De acordo com autores que partilham desse conceito - como, por exemplo, José Machado Pais (1993), Marília Sposito (2005/ 2003), Juárez Dayrell (2001/ 2003/ 2005), Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004/ 2007), Paulo César Rodrigues Carrano (2000), Levi e Schmitt (1996), Olga Celestina da Silva Durand (2001) – chama-se a atenção para o aspecto “plural” que compõem as juventudes, percebendo-*as* não como um conjunto social homogêneo e único, e sim, compreendendo a diversidade das culturas juvenis.

A juventude “surge” como um grupo autônomo, com características próprias a uma faixa etária, quando no século XIX problemas referentes ao trânsito entre a infância e a fase adulta conferiram a um grupo etário um prolongamento no tempo de entrada na vida dos adultos, delineando-se o que se poderia chamar de surgimento de uma “cultura adolescente”. (PAIS, 1993)

Inicialmente reconhecida entre os rapazes, a representação dessa parcela da juventude aproximava-se ao que hoje se denomina moratória social – que será mais explorada a seguir. Para Pais (1993) diversas são as compreensões acerca da juventude: ela pode ser percebida a partir de uma ideia positiva, enxergando no jovem o “futuro da nação”; ou ainda, esse sujeito pode ser entendido a partir de outros chavões que exaltam o seu dinamismo e a sua vitalidade; por outro lado, a juventude pode ser percebida como um problema social, imprimindo ao sujeito jovem os problemas da sociedade.

O autor apresenta, então, duas correntes que poderiam se destacar na iniciativa de tentar explicar as juventudes: a corrente geracional e a corrente classista.

A *corrente geracional* pressupõe o entendimento das juventudes como um grupo homogêneo representado pela “geração”. Assim, haveria entre os pares de um mesmo tempo histórico elementos comuns

a todos que poderiam identificá-los em relação aos demais grupos etários. Admite-se nessa corrente a existência de uma cultura juvenil que se afirmaria em oposição às culturas das gerações mais velhas.

Segundo Pais (1993, p.38), para a corrente geracional, a dinâmica das relações estabelecidas entre as gerações pode se caracterizar pela continuidade ou pela descontinuidade geracional. A primeira seria percebida na interiorização – sem grandes rupturas – das normas, crenças, valores, transmitidos às gerações mais novas através dos processos de socialização ocorridos nas instituições como a família e a escola – “socialização contínua”. A descontinuidade geracional se faria notar, no confronto e no questionamento à cultura transmitida pelas gerações adultas, ocasionando o que Pais denominaria de “fracionamentos culturais”. São as descontinuidades geracionais que fundamentam a formação da juventude como “geração social”. (SANTOS, 2008)

A perspectiva geracional se faz importante a esse trabalho, uma vez que, intenciona-se compreender as relações entre educação e trajetórias de vida em um momento histórico da vida de mulheres em diferentes faixas etárias. Além disso, a negativa de existência de uma juventude se faz com base em elementos muito próximos às mulheres de mesmo grupo etário. Entretanto, a aproximação é feita levando-se em consideração a crítica direcionada a essa corrente: ao tratar a juventude como uma “entidade homogênea”, como se todas as jovens de uma geração tivessem vivenciado as mesmas experiências e partilhado da mesma cultura juvenil, ignoram-se as situações diversas que excluem aquelas que não podem se “enquadrar” nessa representação de juventude. Além disso, incorre-se no risco de ignorar elementos importantes como classe, gênero, raça e etnia.

A *corrente classista*, por sua vez, compreende a juventude a partir das relações de classes sociais. Entende-se que existam diferentes modos de ser jovem de acordo com as realidades diversas de cada grupo social. A cultura juvenil assumiria, segundo essa corrente, uma conotação política e as manifestações juvenis seriam formas de contestar a ordem dominante e o *status quo*. Expressariam, portanto, as relações antagônicas de classe. “Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre ‘soluções de classe’ a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social”. (PAIS, 1993, p.48).

Essa corrente considera que perpassam os trajetos juvenis até a fase adulta questões relacionadas à desigualdade social, fossem elas na divisão sexual do trabalho ou na condição social. (SANTOS, 2008)

A análise trazida pela corrente classista colabora para o reconhecimento da diversidade de modos de vida de jovens de diferentes classes sociais. Para esta pesquisa, a compreensão da condição de classe é importante para perceber que fatores teriam marcado a vivência desse período da vida ao ponto de se afirmar que ele não tenha existido. Uma questão foi levantada pelas mulheres mais velhas e merece atenção: a obrigação de ter que trabalhar muito cedo, em razão de ter que ajudar no orçamento familiar, “roubou-lhes” a infância e, conseqüentemente, a juventude.

Entretanto, uma crítica feita por Pais (1993) merece ser considerada também neste trabalho: as análises tecidas pela corrente classista, ao considerar que as manifestações culturais juvenis expressam-se em contestação à ordem estabelecida, imprime uma “homogeneidade cultural ou de modos de vida”. Além disso, Pais (1993, p. 50) ressalta que “os processos que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe”.

Seguindo a proposta feita por Pais (1993), busca-se estabelecer uma relação entre as duas correntes admitindo-se que existem aspectos que conferem uma unidade à juventude, quando percebida pelas características históricas e culturais de um tempo impressas na geração; e, por outro lado, existem diversidades sociais que perpassam um mesmo grupo geracional e que determinariam diferentes modos de experimentar a juventude segundo as classes sociais.

Mario Margulis (1996) apresenta outros conceitos que auxiliariam a “demarcar” aquilo que seria a juventude: a moratória social e a moratória vital. A moratória social seria entendida como um período permitido ao jovem para vivenciar a juventude sem assumir os mesmos compromissos dos adultos. Seria expressa pelo “tempo livre”, socialmente aceito, dedicado aos estudos, ao preparo para o mercado de trabalho, aos lazeres e às experiências próprias da idade. O autor, juntamente com Marcelo Urresti³⁴, revisita esse conceito e nos traz a compreensão de uma condição juvenil³⁵.

³⁴ O artigo citado intitula-se “La construcción social de la condición de juventud” e se encontra disponível no sítio eletrônico:
<http://www.perio.unlp.edu.ar>

³⁵ Os autores assim situam a moratória social e a condição juvenil: “Este concepto, adhiere implícitamente a ciertos límites vinculados con la condición de juventud: esta etapa transcurriría entre el final de los cambios corporales que acaecen en la adolescencia y la plena integración a la vida social que ocurre

Os autores afirmam que existe um predomínio no reconhecimento social da juventude a partir do conceito de moratória social, construindo uma “juventude paradigmática”. Ou seja, seriam considerados jovens e representantes de uma juventude aqueles que gozassem de tempo livre e que fossem isentos de responsabilidades do mundo adulto, cujas preocupações seriam estudar e interagir com seus pares em atividades de lazer. Restringe-se, então, o reconhecimento da juventude aos filhos das classes médias e da elite.

Tem-se observado um prolongamento temporal desse modo de viver de jovens das classes médias e das elites, postergando-se a assunção das responsabilidades do mundo adulto e aumentando o tempo destinado aos estudos, em virtude das exigências postas pelo mundo do trabalho à formação do trabalhador.

Entretanto, quando o desemprego produz esse “tempo livre de espera” aos jovens das classes populares, conflitos passam a ser percebidos no entendimento dessa experiência: o tempo livre não é concebido como moratória social e, sim, “como tempo de angústia, de culpa, de impotência”.

Os autores atentam ainda para a confusão feita entre a condição juvenil e o signo juventude, geralmente tomados como sinônimos. O signo da juventude e “modelos de jovens” veiculados pela mídia, e bem apropriados pelo mercado, assinalam para um setor da sociedade que os tem e os adquire. Sendo assim, ao confundir-se a condição juvenil com o signo juventude, restringe-se o reconhecimento desse grupo a um setor ou a uma classe social e se ignoram as diferentes variáveis que se relacionam à condição juvenil.

Margulis e Urresti afirmam que, apesar de ser um avanço e um marco nos estudos sociológicos da juventude o reconhecimento de uma moratória social que “identificaria” ou reconheceria um “modo de ser jovem”, é preciso considerar esse tempo livre é concedido a quem pode

cuando la persona forma un hogar, se casa, trabaja, tiene hijos. O sea juventud sería el lapso que media entre la madurez física y la madurez social. Este lapso varía, sin duda, entre los diferentes sectores sociales. Entre los sectores populares se ingresa tempranamente al mundo del trabajo, cuando las condiciones del mercado laboral lo hacen posible. También es frecuente formar un hogar y comenzar a tener hijos apenas terminada la adolescencia, cuando no, como en el caso de muchas mujeres, durante el curso de la misma. En cambio, entre sectores de clases media y alta, es habitual que se cursen estudios - cada vez más prolongados - y que este tiempo dedicado a la capacitación postergue la plena madurez social, en su sentido económico, laboral y reproductivo”. (MARGULIS e URRESTI, [200?], p. 4)

mantê-lo financeiramente. Seriam excluídos do reconhecimento social da juventude aqueles/as jovens que não vivenciam o tempo livre, que estão inseridos no mundo do trabalho, que possuem filhos e outras responsabilidades.

Os referidos autores propõem, então, a análise de outras variáveis que “intervêm na construção social da condição de juventude”, a saber: aspectos históricos; a família e os marcos institucionais; a diferenciação social; os agrupamentos ou as “tribus”, que se somam ao campo material e simbólico da juventude.

Segundo Helena Abramo (2005), Miguel Abad (2003), Marília Sposito (2005/2003), a condição juvenil esteve (e está) relacionada a uma etapa do ciclo de vida marcada pela transição entre a infância e a idade adulta na qual se destaca o papel das instituições de transição, em especial da escola. Sposito (2005) estabelece uma distinção interessante entre a condição juvenil e a situação juvenil. A primeira seria caracterizada pela representação simbólica pela qual a sociedade significa e reconhece a juventude. E a situação juvenil, caracterizaria os atravessamentos que compõe as experiências “reais” vivenciadas por jovens, como por exemplo: classe, gênero, raça/etnia, origem rural e urbana.

Margulis e Urresti discorrem, no mesmo artigo citado acima, sobre as variáveis relacionadas à condição juvenil. Neste trabalho, será feito um destaque para aquelas que têm maior “interferência” na trajetória de vida das mulheres sujeitos dessa pesquisa: geração, corpo e gênero.

- a) Geração: os autores expressam que há uma diferenciação geracional nas formas de perceber o mundo e essa diversidade pode acarretar uma relação conflituosa. Os jovens seriam, como Margulis e Urresti denominam, os “nativos do presente” e cada geração (considerando as outras variáveis que as constituem) expressariam as referências conceituais de “seu tempo”, do processo de socialização experimentado e, portanto, produziriam diferentes compreensões acerca do vivido. Os autores observam que, principalmente em instituições de formação como a família, estabelece-se com clareza o reconhecimento dos sujeitos representativos à juventude: seriam aqueles que pertencem às gerações mais novas. Se é jovem por pertencer a uma geração mais recente e, em termos relacionais, postase claro quem é filho, pai/mãe, avô/avó.

Nas turmas da escola do presídio feminino, distinguíam-se as jovens das adultas a partir dessa relação geracional, não apenas pela identificação da idade, aparência física ou sentimento de pertença à juventude. Seria considerada jovem aquela que (em termos geracionais) poderia ser filha ou neta de sua colega de sala.

- b) Corpo: tal qual uma estrutura representativa de signos culturais, históricos e vitais, quando tomado exclusivamente pelo aspecto físico é percebido como “imagem”. Eis um perigo na identificação de quem seja “o jovem” ou quem ostentaria a “juventude”. Ao reduzir-se a percepção à superfície física, confunde-se “juventude” com “jovialidade” e “o jovem” com “o juvenil”. Sendo assim, segundo os autores, é possível não se ter a idade da juventude e ostentar jovialidade e aparência juvenil – principalmente para aqueles possuidores de meios econômicos para tal – mas, o contrário não é reconhecido – aqueles que, tendo idade de serem jovens, não possuem o “corpo” juvenil e não pode se apropriar financeiramente dos signos comercializados dessa “juventude”. Jovens das classes populares não seriam, novamente, reconhecidos como representantes da juventude. Por essa razão, recorre-se ao conceito de moratória vital para reconhecer aquilo que seria próprio da condição de ser jovem. Segundo Margulis (1996) a *moratória vital* diz respeito ao aspecto energético do corpo próprio da juventude e se caracterizaria como um “crédito corporal”, um “plus” que se reflete nas condições físicas, demarcando aqueles que “estão longe da morte” e distantes da infância. A esse capital energético se associa a sensação de imortalidade. “Essa forma de se situar no mundo se associa à falta de temeridade a alguns atos gratuitos, às condutas autodestrutivas que colocam em risco a saúde que os jovens julgam inesgotável, à audácia e ao lançar-se em desafios e, com a exposição a acidentes, a excessos e a superdoses”³⁶.
- c) Gênero: assim como ser pertencente a um tempo histórico, cultural e social e “ter” moratória vital, o gênero também constrói modos diferentes de expressar uma condição juvenil. Homens e mulheres vivenciam de maneira

³⁶ Ver: (CAMACHO, 2004, p.332)

diferenciada o período de juventude, ainda que, na contemporaneidade existam menores diferenciações entre os gêneros e o reconhecimento de direitos às mulheres tenha diminuído as fronteiras entre as experiências de jovens homens e mulheres, principalmente, no se refere à vivência da sexualidade. Entretanto, a diferenciação social incide, diretamente, no modo como mulheres das classes médias e das elites vivenciam a juventude das mulheres das classes populares. As primeiras vivenciam nas instituições como família e escola o aumento dos direitos das mulheres no campo da profissionalização e da saúde reprodutiva; percebe-se que os projetos e as estratégias de vida dessas mulheres inscrevem trajetórias que as distanciam do horizonte da maternidade e as faz postergar para a madurez a experiência de ser mãe. Por outro lado, para as mulheres das classes populares, além das diferentes perspectivas postas ao futuro e à vivência do presente, os poucos acessos a métodos anticonceptivos toma a experiência da maternidade como uma possibilidade de serem socialmente reconhecidas como “mulheres”. Margulis e Urresti assim descrevem a realidade das mulheres argentinas das classes populares e que, em partes, se assemelha à realidade de muitas brasileiras:

[...] entre las mujeres de clases populares, urbanas y rurales, perseveran pautas tradicionales en este plano, es reducido el uso de anticonceptivos y es mucho más elevado el número de hijos por mujer. Predominan en los diferentes sectores sociales articulaciones de sentido distintas que son producto de la vida social. Para las mujeres de clase popular, opera un imaginario por el cual la maternidad aparece casi como un mandato natural, el único modo de realización: en la medida que tiene hijos evoluciona positivamente el status de la mujer dentro de la familia y la comunidad barrial, gana en posición y en respeto. [...] Entre las clases medias y altas, en la época actual, el ser de la mujer no se reduce a la maternidad, mientras que en las clases populares la maternidad es casi el único camino para realizarse como mujer; podría afirmarse que entre las clases medias y altas, para ser madre hay que

ser mujer mientras que en las clases populares, para ser mujer hay que ser madre. (MARGULIS e URRESTI, [200?], p. 15)

A experiência da maternidade observada entre os relatos das trajetórias de vida se insere em situações que lhe confere diferentes sentidos: para algumas mulheres, “ser mãe” representou a perda da condição de juventude; para outras que foram mães-jovens, os filhos aparecem como libertação (ou encorajamento para libertar-se) do uso ou do comércio de drogas. Gerar um bebê poderia indicar para elas novas possibilidades de vida e de futuro.

Outra condição que poderia ser considerada ao reconhecimento das juventudes se refere à sociabilidade e à constituição de grupos de amizades. Entende-se por sociabilidade, neste trabalho, as vivências e as relações que se estabelecem com o objetivo único de “estar junto” em um momento de lazer e fruição. Não existem interesses que evoquem o encontro para além da interação e, por essa razão, as atividades se desenvolvem de maneira mais liberada e descontraída, distantes das pressões da vida cotidiana. (DURAND, 2001).

Neto (1999), ao apresentar o conceito de sociabilidade desenvolvido por Simmel (1983), disserta sobre a sociabilidade como um sentimento:

[...] O sentimento de estar se relacionando com outras pessoas e estar tendo prazer com esse relacionamento. Deve ser um sentimento de satisfação, de prazer, por estar integrado a um grupo com o objetivo exclusivo de gozar a relação com outras pessoas. (NETO, 1999, p.17)

Para que a sociabilidade se torne possível, é necessário que todos estejam movidos pelo sentimento de estar em uma reunião em um grupo, partilhando de algo que seja importante e comum a todos. Para tal, as diferenças de cada sujeito (sejam elas culturais, sociais, econômicas, intelectuais) não podem se sobrepor de tal modo que prejudique a interação. Sendo assim,

Como vemos, para Simmel, a sociabilidade é um jogo onde não podem ser incluídas as características objetivas de cada indivíduo e nem ao menos seus sentimentos subjetivos. A sociabilidade está em fazer um “jogo de sociedade” onde o prazer está no próprio jogo, única e exclusivamente. [...] Assim, concluí-se

que a sociabilidade só pode ser concretizada em momentos especiais onde cada participante se abstrai de seus elementos formativos individuais objetivos e subjetivos, para poder entrar no jogo em igualdade de condições com os demais. O único objetivo desse jogo é dar aos outros e deles receber prazer. (NETO, 1999, p. 18)

Esses elementos trazidos são importantes para entender o que caracterizaria o “não ter juventude”, frase tão afirmada pelas mulheres entrevistadas, “representantes” de diferentes gerações. Não se reconhecer em um “padrão” ou “modelo” de juventude não significa que, em algum momento, elas não tenham se configurado em sujeitos integrantes de um modo de ser jovem, diferente do que se relaciona à moratória social.

Dayrell (2009, p.6) aborda as múltiplas dimensões da condição juvenil considerando que elas se constroem no bojo das “transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e espaço e da reflexividade”. Essas transformações se fazem sentir nas culturas juvenis, na sociabilidade, na relação espacial e temporal, nas transições para a vida adulta e na relação com o trabalho.

Firmando-se na realidade como referência, observa-se que especialmente em relação ao trabalho e às atividades que garantam alguma fonte de renda, a condição juvenil assume outra “roupagem”. Se por um lado, para os jovens das elites, o conceito de moratória social constitui a condição juvenil de moças e rapazes, por outro lado, para os jovens das classes populares ele não se “aplica”. Segundo Dayrell (2009), no Brasil, constitui-se traço da condição juvenil de jovens das camadas populares a necessidade de se inserir no mundo do trabalho a fim de manter financeiramente seus “lazer, o namoro e o consumo”. Nesse percurso, existe a tentativa de conciliação entre escola e trabalho. Segundo o autor:

As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. (DAYRELL, 2009, p.18-19)

Observa-se que ao se perceber a juventude como uma construção sociocultural, diferentes modos e “maneiras” de ser jovem, ou de esboçar uma condição juvenil, ganham espaço no reconhecimento de parcelas da sociedade até então “excluídas” da juventude. Expressa-se, então, um entendimento das juventudes, no plural, e atenta-se para a existência de diferentes processos formativos de inserção na sociedade e para a diversificação espaços e instituições responsáveis por “conduzir” as trajetórias e escolhas para a realização profissional e familiar dos jovens.

A seguir, serão apresentadas as trajetórias de vida percorridas pelas mulheres sujeitos desta pesquisa considerando desde a vivência na família até a entrada na juventude e/ou no mundo do adulto. Os caminhos traçados por elas se assemelham nas questões referentes à geração, à classe social e ao gênero. Porém, dada a historicidade das trajetórias de vidas, observam-se nuances nas situações juvenis experimentadas em diferentes épocas.

3.3 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E A FAMÍLIA: AS MEMÓRIAS DAS MULHERES SOBRE A INFÂNCIA

Das mulheres entrevistadas (total de 17), apenas 4 delas (em idades variadas) não moravam com o pai e a mãe. Dessas quatro mulheres, somente Dona Dora não morou com algum parente próximo, pois cresceu junto com a irmã em um orfanato. Quando as entrevistadas responderam a essa questão, deram uma entonação de importância ao fato de terem vivido sob a responsabilidade do pai e da mãe durante a infância, ou seja: não estavam abandonadas; estavam inseridas em meio familiar. Entretanto, ao perguntar sobre as relações com os membros do grupo com quem moravam as respostas indicaram para outros caminhos.

Para as mais jovens que estudavam no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, as relações entre pares apresentavam conflitos entre as gerações mais velhas e mais novas, mas também entre os irmãos de uma mesma geração. Essas situações foram expostas pelas jovens como algo “normal” de acontecer entre quaisquer relações entre pessoas diferentes. Segundo as mesmas:

Eu, graças a Deus, tive uma boa convivência com pai e mãe... (Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)

Eu também. Até ficar adolescente e entrar na rebeldia (risos). (Elisa, 20 anos. Turma Ensino

Médio)

Era tudo bem. Nunca apanhei [da mãe]. Só meu irmão que batia. **(Hilda, 22 anos. Turma Ensino Médio)**

Fora as brigas entre os irmãos, a caçula sou eu. Aí apanhava. Tenho três irmãos... **(Florbela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Era bom. Quando eu aprontava ela [a mãe] brigava comigo, eu ficava de cara virada. Mas era bom, assim, a relação com a minha mãe. **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Elas descreviam as relações familiares a partir do presente, ou seja, eram jovens naquele momento da pesquisa e tiveram outras vivências em suas trajetórias. Em conversas informais, quando relatavam sobre suas famílias, apresentavam fatos que poderiam ser analisados a partir da corrente geracional trazida por Pais (1993). Costumavam falar sobre a relação estabelecida com a mãe pelo viés da contestação à cultura das gerações mais velhas: tudo que elas diziam parecia ser “careta” demais – a cobrança em relação aos estudos, o controle sobre os “rolés” e as amizades das filhas. A experiência da prisão, ou talvez, a possibilidade de se confrontar com as tais consequências descritas pelas genitoras, trazia o arrependimento e, talvez, a compreensão dos cuidados dispensados. A escrita de Pagu no questionário aplicado traz isso com mais clareza:

[Eu] morava com minha mãe e meu padastro. Fui muito bem educada pela minha mãe, mais eu que fui mal. Ex: se pudesse eu voltava o tempo e comeria tudo de novo. [...] Ah! Minha mãe insistia muito o meu estudo, para que eu fosse alguém na vida. Mais acabei escolhendo o caminho errado. Minha mãe se sentia muito com meus estudo.

Para algumas mulheres adultas, os relatos de como eram as relações entre os membros da família destacam o aprendizado de papéis de gênero. Os afazeres domésticos e o cuidado com os demais irmãos foram apresentados como obrigações impostas às meninas da casa. Reclamavam, dessa forma, que a infância era um tempo de trabalho e não de brincadeiras. Isso é possível de ser observado nas falas de Dona Esperança e Dona Iara:

Eu também [vivia bem com a família]. Mas eu era capeta. Apanhava muito. Eu era a única filha mulher. Era mais velha e queria mandar neles [os irmãos]. A mãe que passava a incumbência pra mim e eu passava pra eles. A mãe era muito “braba”. [Eu] Só apanhava longe do pai. **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

Meus irmãos estudaram até sexta, oitava. Outro foi pro exército. O outro, tenho dois irmão surdo-mudo, o surdo até trabalha no Correios. Só eu que não! Meu pai não deu estudo pra mim. Ele disse que à fia muié não se dá estudo! Que eu tinha que fazer crivo, bordado. Mas, ninguém deu pra crivo! Quiiii! Uma vez, tava aprendendo e fui toda boba, toda orgulhosa mostrar pra mãe meu crivo e tava torto... e a mãe não tinha paciência, sabe. A gente tava aprendendo. Não tinha paciência! Viu meu crivo, me deu um tapa... aí eu desisti! Disse que não aprendia mais! E se a mãe ficava fazendo crivo até tarde, eu tinha que ficar do lado dela. A gente saía, vender nessas lojas chiques... Tudo minha mãe fazia! Fazia cada um... Tinha que ver que maravilha! Aí eu tinha que cuidar dos irmãos... quem fazia tudo em casa era eu: lavar, passar, cozinhar pra 18 pessoas! Até buscar lenha eu ia! Nunca apanhei do meu pai... Nunca! Aí uma vez eu fiquei brava e falei: com tanto homem em casa, eu que tenho que panhar até a lenha! Já tava ficando mocinha... aí ele me bateu. Eu fiquei três meses sem falar com ele... Sentava pra almoçar, jantar, mas não falava com ele. Porque eu fiquei sentida, né? Eu já era mocinha. E quando tinha visita em casa?... a gente nem podia passar do quarto pra cozinha! Nem aparecia na sala! Não podia... viiii... esperava a visita ir embora! Hoje não... hoje os filhos são diferentes! Tão ali em cima da mãe e do pai! Se dexá até manda no pai e na mãe. **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Conforme visto com Bourdieu (1999), os papéis sociais (e, neste caso, os papéis de gênero) são construídos durante a socialização por meio da incorporação do *habitus*. Deste modo, aprende-se a ser “mulher” e aprende-se a ser “homem” no processo de socialização,

introjetoando-se, como algo natural, o que a sociedade convencionou ser homem e mulher, o que é esperado para um e para outro e o que pode ser alcançado por um e outro. Segundo o autor:

A diferença entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas [...], em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 1999, p.17)

A aprendizagem dos papéis de gênero seria, portanto, um processo sociocultural e, como tal, é naturalizado pelos sujeitos como se os “atributos” que identificam homens e mulheres em sociedade nascessem com as pessoas. Sendo assim, o que é constituído socialmente é tomado como um processo biológico e as características sociais desenvolvidas no exercício de tornar-se homem ou tornar-se mulher são compreendidas como traços inerentes ao sexo masculino ou feminino. Passa-se a atribuir como característica “naturalmente feminina” ser mais emotiva, por exemplo, enquanto se reconhece como comum à “natureza masculina” ser racional. Essa “naturalização dos processos socioculturais” contribuem para a manutenção de mitos da “superioridade masculina” e da “inferioridade feminina” e dimensionam a ocupação desses sujeitos na vida social em posições socialmente reconhecidas como mais ou menos importantes, se destinadas a homens e mulheres, respectivamente (SAFFIOTI, 1987; CAMACHO, 1997/2002; BOURDIEU, 1999).

Sendo assim, embora expressem ressentimento em terem os lazeres de infância e de juventudes substituídos por afazeres domésticos, relatam os acontecimentos de suas trajetórias com “naturalidade”, como se aquilo fosse o esperado para o lugar ocupado por elas na dinâmica familiar. A crítica que é feita, se faz a partir da experiência de vida acumulada com o tempo e pelo prisma dos avanços conquistados pelas mulheres no mundo contemporâneo.

Nesse recorte, é possível estabelecer as relações de geração novamente. Ou seja, esses relatos sobre aprendizagens do papel social da mulher foram apresentados pelas estudantes que estavam em idades entre 50 e 60 anos. As mais jovens, apontam para outras experiências enviesadas pela situação de gênero e que serão apresentadas mais adiante neste capítulo.

Ainda sobre as relações entre os familiares, outras mulheres apresentaram relatos de violência doméstica, que marcaram esse momento da trajetória de vida. Contraditoriamente, outro grupo ressaltou que a convivência com a família era muito boa e que teriam tido bons pais. O critério para definir a boa relação existente entre elas e seus pais parecia ser o de comparação com a vida conjugal por meio da qual construíram seus núcleos familiares posteriormente. Para essas mulheres:

Era assim ó: muito, muito, muito trabalho. Minha mãe teve 12 filhos. O pai e a mãe bebiam muito, aí fugi de casa. Morava no vizinho, na rua. No vizinho bebia, fumava, usava droga, experimentei crack. O jeito, pr'aquela vida, daquele jeito, era juntar com um menino, eu tinha 11 anos e ele 17 anos. Ele já era bandido, roubava e já matava. No começo ele era bom até. Não me espancava, depois que sim. Os 3 filhos que eu tive com ele, ele matou todos. Na minha barriga, né? Ele me batia de pau, tudo assim eu já com 8 meses, 7 meses, quase pra ganhar. Ele me batia, na minha barriga. Ele matou todos os três. A minha primeira filha, a mais velha, eu tive com 15 anos. Foi do segundo casamento, né? Eu tinha 15 anos e ele 48, esse segundo que eu casei. Ele era bom pra mim, nunca me bateu! Mas eu não fui esposa, né? Eu era amante dele. Aí separei dele e fui pra rua. Caí nas drogas pesadas, crack, sabe? Aí eu engravidei e começava a passar mal quando usava a droga, aí eu parei. **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Dona Édith: _Xiiii... olha, não era bom não. Meu pai e meu tio mexiam comigo. Meu pai me estupra e meu tio também...

Pesquisadora: _ Dona Édith, aí depois a senhora foi morar com a sua avó?

Dona Édith: _ Eu fui morar com minha vó, mas meu pai e meu tio morava com ela. Era muito ruim, muito ruim. Aí eu saí de casa. **(48 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu já vivia bem com os pais. Meu pai, mataram ele com 38 anos. A gente morava na casa dos avós

com a mãe, a mãe cuidava da vó e do vô. Aí depois que eles morreram, nós ficamos na casa. Com 7 anos eu me queimei, com 9 anos meu pai morreu. Daí a minha mãe vendeu tudo e vim pra cá. A gente era bem de vida, mas teve que vender tudo e vim pra cá com 12 pra 13 anos. A mãe viu que o pai trabalhava por conta, a mãe não recebeu nada dele. Daí como ia fazer com 7 filhos? Lá, Lages, é uma cidade pequena. Se criamos tudo na casa do meu irmão aqui. O mais velho já morava aqui. No começo, dependemo dele. Depois cada um foi se virando. Se viremos! Aluguemos casa... olha, deve tê mais de 20 ano que eu moro pra cá... **(Tábata, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Meus pais eram maravilhosos! Eram 25 irmãos. 2 mulheres e 23 homens. Mais assim ó, quando a minha mãe ganhou minha irmã, eu tava grávida da minha primeira filha. [a diferença de idade entre a primeira irmã e a última é de 23 anos]. Quando ouço falar assim que estuprou, essas coisas... meu Deus! Na minha casa sempre teve muita gente: primeiro os irmãos, depois 8 filhos. Hoje eu me sinto sozinha. Eu não sei morar sozinha. Acho que ficar sozinha pra mim... ui! **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Dona Dora, 42 anos, apresentou uma trajetória diferente durante a infância. Os motivos que a conduziram ao orfanato foram os mesmos que levaram à saída de casa para algumas mulheres. Entretanto, a vida em um internato garantiu a ela o afastamento das funções e das obrigações da vida adulta. Como ela mesma me relatou em uma das aulas em que eu fazia observação, as meninas no internato eram preparadas para a vida de uma mulher adulta (aprendiam a bordar, costurar, arrumar a casa etc.), no entanto, por ser percebido como um tempo de preparação, existia uma “moratória” concedida à infância. Ela narrou a sua entrada no orfanato e como aprendeu sua nova rotina de vida:

Dona Dora: _ No início, eu morava com meus pais, até os 3 anos. Eu não me lembro muito bem se era com o pai e a mãe. Na verdade, meu pai batia muito na minha mãe... Batia muito na cabeça e ela ficou com problemas, sabe? Aí minha mãe

foi pro manicômio e eu fui mandada pro Colégio de Freira [...] O pessoal do orfanato... ah, era a minha família, né? Claro, tinha brigas... A gente brigava, como em toda família, né? Mas eu tinha a minha irmã que era uma referência pra mim.

Pesquisadora: _ Ah... sua irmã morava com você? Ela era mais velha?

Dona Dora: _ Mais velha, era mais velha. Morava comigo e eu era muito chorona... Meu Deus, como eu era chorona! Tinha uma freira lá, a Dona Mercedes, que eu vivia agarrada nela! (risos) Eu era muito chorona, aquilo tudo ali me assustava, eu era muito pequena! (risos). Aí elas me chamavam de rabicho, porque eu vivia agarrada assim [agarrou a barra da bermuda para mostrar como se segurava no hábito da freira]. A relação era boa. Aprendi a cozinhar, lavar, passar... De acordo com as idades tinha as tarefas assim, pra fazer, né? As mais velhas já lavavam a louça, arrumavam o dormitório... Uma cuidava da outra.

Pesquisadora: _ Como assim?

Dona Dora: _ Aquelas que eram mais velhas, ajudavam a cuidar das menores. **(42 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Quando questionadas sobre a vivência em outros espaços de socialização para além da família, novamente, o aspecto geracional se atrela à situação de gênero e nos apresentam diferentes realidades.

Para as estudantes da turma de Alfabetização/Nivelamento (que se encontravam em idades entre 39 e 65 anos), o único espaço frequentado para além da família era a igreja. Relataram frequentar a missa e afirmaram gostar dessa atividade social permitida às moças. Entretanto, outra atividade merece destaque e foi mencionada por elas anteriormente: o trabalho. Nesse ponto, a situação de classe atravessa a vida dessas mulheres: era preciso contribuir nas despesas domésticas por serem pobres e pertencerem a famílias numerosas. Aprenderam a passar, a cozinhar, a arrumar casa, a fazer artesanatos e dessa forma ganhavam o dinheiro extra para contribuir na renda familiar. Declararam-se fortes e guerreiras, pois, sabiam “se virar” em qualquer circunstância.

Dona Dora informou que frequentava um grupo dança folclórica polonesa, coordenado pelo padre responsável pelo orfanato em que

morava. Não precisou trabalhar até os treze anos de idade, quando saiu do internato e foi morar com a irmã.

Das jovens estudantes que frequentavam a turma do Ensino Médio, duas participavam de algum curso ofertado pela escola, por instituições religiosas ou ONG's. Conforme relataram:

Aisha: _ Eu fiz teatro, tricot, futebol...

Pesquisadora: _ onde?

Aisha: _Na escola, no segundo turno da escola. E oficina no Centro Comunitário. Tudo no outro turno da escola. Até no sábado! Era teatro! Eu fazia tudo!

Pesquisadora: _ Esses cursos... eram pagos? Como era?

Aisha: _Era voluntariado. **[Aisha explicou que, depois de um tempo fazendo teatro, ela passou a ajudar como monitora e disse que fazia parte desses cursos que eram propostos por ONG's e profissionais voluntários].**

Florbela: _ Eu fiz aula de computação, curso de garçom, barman, essas coisas... eu fiz tudo!

Pesquisadora: _ Onde?

Florbela: _ No Centro Espírita que tinha perto da minha casa. O de garçom, barman não! [risos]

Embora afirmassem ter frequentado cursos ou realizado outras atividades além das escolares durante a infância-adolescência, apenas Aisha soube dizer em que esses afazeres foram importantes para sua vida. Ao que nos parece, esses cursos encontram-se no perfil de atividades direcionadas a crianças e adolescentes em “situação de risco social”. Preocupadas em garantir o controle sobre o tempo livre desses segmentos e evitar comportamentos delinquentes ou violentos, essas ações, antes de apresentar uma proposta educativa, objetivam a exercer o controle social por meio de ações compensatórias. (BANGO, 2003; SPOSITO, 2003)

A vida com os familiares foi interrompida pela saída da casa dos pais. Com exceção das mulheres que saíram de casa para fugir da violência doméstica, a ruptura com a vida familiar se articulava a relacionamentos com namorados ou maridos. As idades são próximas para as jovens (entre 13 e 18 anos) e também para as adultas (entre 17 e 19 anos). Um recorte geracional nos permite perceber como as moças eram educadas há décadas e como são na contemporaneidade.

Para aquelas que se encontravam entre os 50 e 60 anos, se no ambiente familiar elas eram cerceadas na liberdade para passear, namorar e viver como uma mulher jovem, então, o casamento aparecia como uma saída para essa vida. Contrariando suas expectativas, as moças que deixaram de estar sob a tutela dos pais, saíram de casa para assumir as mesmas vidas de suas mães: donas de casa responsáveis pelas tarefas domésticas e com pouco tempo para viver a “liberdade” buscada, porque o marido assumiu o papel controlador de suas vidas. Segundo nos apresentaram:

Eu saí com 18 anos. Eu casei, né? Saí mesmo, casei mesmo... Saí porque da cruz que era pesada! Meu Deus! O pai não deixava nem sair de casa. Eu não podia sair. Nem paquerar, nem ir na rua. Se eu ia no mercado, tinha que ir com um atrás de mim. Aí eu saía sempre com aquele [irmão] que era amigo, né? Aí eu dava uma balinha, mandava ir andar de bicicletinha... Aí eu dava as escapadinhas, né? Aí ia moço bom, sabe? Que queria namorar... Meu pai não deixava! De jeito nenhum! Aí depois eu me separei e voltei pra casa dos meus pais... Até a hora que eu pegava o ônibus pra chegar em casa meu pai sabia! Ui, não dava! Aí eu saí, peguei minhas coisas, fiz minha casa e levei meus filhos comigo. **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Quando eu me casei, com 17 anos. Casei pra me ver livre da minha mãe. Eu achava que se casasse ia ficar... Que se casasse tudo iria melhorar, eu ia ser dona do meu nariz e eles não podiam cobrar nada. Ia ser feliz assim. Mas foi tudo errado e hoje eu vejo isso... Mas, agora é tarde e o tempo já se foi! **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

Pietra, que a princípio relatou ter saído de casa aos dezenove anos para casar, mencionou em outra questão que saiu de casa mais cedo por causa dos conflitos com a mãe e, foi a partir desse momento, que percebeu que deveria assumir as responsabilidades de uma vida adulta:

Eu com 15 anos quando eu saí de casa. Minha mãe me botou pra fora de casa porque descobriu que eu não era mais moça. Aí eu fui pra casa da minha irmã, mas eu tinha que trabalhar. Aí eu achei uma casa pra trabalhar de babá e morava na

casa. Minha mãe nem sabia onde eu tava. Nem quis saber. Aí com 17 anos eu casei. Minha mãe nunca foi uma mãe de verdade, assim... de estar presente, sabe? Quando ela viu eu já tava com um filho nascido na maternidade! Depois que me expulsou de casa a gente não se falou mais. Ela soube que eu tinha ganhado criança, mas nem ficou de cuidar, nada. Hoje assim... pra mim, passou sabe? Eu amo muito ela. Mas a gente não é muito de tá perto. Faz, acho uns 5 anos que não vejo ela. Ela nem sabe que eu to presa. **(Pietra, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

As relações parentais ganhavam aqui a outra conotação que foi mencionada. A princípio, relataram viver bem com os pais, entretanto, era a relação desgastada e conflituosa que motivava a saída de casa.

Para as mais jovens, que vivenciaram recentemente a experiência de saída da casa dos pais, também constou o enfrentamento geracional. Acrescentou-se na fala de algumas moças algo que não foi mencionado pelas demais: a difícil relação com os maridos ou namorados das mães. Segundo o que relataram:

Hilda : _ [Saf] da casa da minha mãe com 13 anos, bem revoltada. Ela casou e ele [o marido da mãe] batia muito nela e eu via ele batendo nela. Aí eu ficava revoltada com aquilo. Mandei ela escolher e ela escolheu ele. Aí eu saí de casa e fui morar com a minha irmã em Foz do Iguaçu.

Pesquisadora: _ Quantos anos tinha a sua irmã?

Hilda: _ Ela devia ter uns 23.

Aisha: _ Só saí de casa uma vez só, por causa do meu pai. Que ele se meteu de botar a mão na minha cara! Deu 8 meses e eu voltei. Montaram casa e tudo pra eu voltar.

Pesquisadora: _ E que idade você tinha? E foi morar com quem?

Aisha: _ 18 ano. Fui morar com meu tio.

Florabela: _ 17 anos. Não muito aceitável pra minha mãe. Eu brigava muito com meu pai por causa dela. E eu não gostava...

Pesquisadora: _ Posso perguntar por quê?

Aisha (complementando a resposta de Florabela): _ Sempre a novela da cachaça...

Florabela: _ Uhum...

Elisa: _ Com 10 anos eles [os pais] se separaram. Aí fui morar com a mãe e não me dava com a “lata” do namorado dela e fui morar com meu pai. Eu fui morar com o meu marido com 13 anos.

Pagu: _ Eu fugi com doze anos.

Pesquisadora: _ Por quê?

Pagu: _ Porque eu não gosto de ficar trancada e fugia. Pulava o muro. (Risos). Na real, eu casei com 12 anos.

Pesquisadora: _ Casou e saiu de casa?

Pagu: _ É... fui morar com um cara... que era meu marido... é isso aí. (risos)

Pagu contou em outra questão da entrevista que antes de morar com o namorado dividiu casa com algumas amigas. O relato das trajetórias de vida é truncado e a dimensão temporal não segue uma lógica linear de acontecimentos dos fatos.

É interessante observar dois aspectos na fala das jovens que saíram de casa e foram morar com seus maridos: o primeiro se relaciona ao sentimento de liberdade vinculado a um relacionamento amoroso que seria, a princípio, estável mas que estaria sujeito a mudanças ou separações – buscavam uma experiência amorosa independente do controle dos familiares, alguma autonomia econômica, mas sobretudo a vivência da juventude, da sociabilidade, das “saídas” e da “adrenalina” proporcionada pelas atividades ilícitas; o segundo aspecto se refere às idades com que foram morar com seus maridos: a experiência amorosa foi vivenciada mais cedo quando comparada às trajetórias das mulheres adultas, atropelando a passagem da infância para a juventude³⁷.

Dona Dora apresenta outra realidade, a princípio. Segundo ela relatou, morou no orfanato até os treze anos de idade e, após sua saída, foi morar com familiares. Nesse ponto, a história de Dona Dora se assemelha às demais:

Dona Dora: _ [Saí de casa] Aos 13 anos. Porque no internato só ia até os treze anos. Fiquei com a minha tia um tempo. Aí meu tio tentou me agarrar. Aí eu contei pra minha tia, mas ela não acreditou. Aí eu saí. Fui pras ruas e fiquei assim... aí eu conheci um rapaz e ele me perguntou se eu não queria ir pra casa dele trabalhar. Aí ele me

³⁷ Sobre novos elementos relacionado às condições de juventude e adolescência ver Urresti (2011).

apresentou a mãe dele e eu fiquei lá, trabalhando lá. Aí depois eu fui pra Guarapuava [Paraná]. Fui morar com meu pai e foi só horror, porque ele queria me bater. Aí eu fui morar com a minha irmã, em Porto Alegre. E é ela que cuida dos meus filhos hoje.

Pesquisadora: _ Que idade a senhora tinha?

Dona Dora: _ Eu tinha uns 16 anos. Eu vim pra Floripa com 17 anos. Eu tinha um namorado em Porto Alegre, o Zequinha. Ele veio pra cá e não me trouxe. Daí eu era muito pirrcenta e deixei ele e vim também.

A ruptura com os familiares constituíram-se marcos para a vivência da juventude ou da vida adulta. Serão esses os elementos analisados a seguir.

3.4 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E AS JUVENTUDES

Ao iniciar essa pesquisa sobre os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade, um elemento nos saltou aos olhos: o grande número de estudantes que relataram não ter tido juventude. Entretanto, fatos importantes relacionados ao afastamento da escola, à inserção no mundo do trabalho e em atividades ilícitas, em algumas exceções, estavam vinculados às experiências vividas nesse período da vida.

Obviamente, a intenção neste trabalho não é estabelecer a relação entre juventude e criminalidade pelo viés teórico que analisa esse período da vida como algo negativo ou como uma idade de risco. Entretanto, tem-se o interesse analítico de compreender porque dadas circunstâncias foram agravadas durante a juventude.

A princípio, diante da negativa de terem experimentado uma condição juvenil, foi perguntado às estudantes o que elas compreendiam por juventude ou o que viesse a ser jovem. Para a maioria, a juventude estaria relacionada à fase da experimentação, da independência econômica e afetiva dos pais e a um momento de aprendizagem.

A turma de Alfabetização/Nivelamento, não respondeu a essa questão com o mesmo entusiasmo com que participava da entrevista. Limitaram-se a expressar os seguintes pontos de vista:

Eu nem sei, porque não tive juventude! (**Dona Iara, 64 anos**)

É viver bem. (**Tati, 39 anos**)

Ah... é sair pra trabalhar e se independente, né?
(Pietra, 39 anos)

As estudantes da turma de Ensino Fundamental responderam sobre o que entendem por juventude tomando como base o que elas compreendem por “ser jovem”. O referencial para suas respostas foi a experiência de ser jovem vivida por elas. Nesse sentido, o interessante é que, enquanto Dona Dora se sentia mais jovem, em termos de expectativas para a vida, Pagu, que se encontrava na idade da juventude, se sentia mais madura e adulta:

Eu ainda não passei dessa parte, acho [risos]. Eu não terminei ainda ser jovem. Eu fico me perguntando quando eu vou envelhecer? Mas aqui dentro uma coisa brota dentro de mim, não sei... cresce assim... acho que to ficando ó... [risos] [fez gesto com a mão indicando que estaria ficando louca]. **(Dona Dora, 42 anos)**

Pagu (20 anos):_ Eu vejo... a gente fica mais maduro e os mais jovens acham que a gente tá ficando doida... Vê a vida de outro jeito.

Pesquisadora:_ Como assim?

Pagu:_ querendo ou não era pra eu tá morta ou mais tempo na cadeia. Foi minha filha que me fez mudar de ideia. Foi meu presente. Meu marido morreu eu tava com 3 meses [de gestação]. **[Pagu fez uma pausa. Parecia não querer mais falar. Perguntei se ela perdeu o marido “pro crime”. Ela confirmou com a cabeça. Ela disse que logo que ele morreu, assumiu o comando da “boca” do tráfico. Quando a filha nasceu, achou que essa vida já não era pra ela. Ela foi presa e saiu em liberdade condicional. Depois, voltou a trabalhar no tráfico e foi presa novamente. Ela pediu para não falar mais sobre essa parte da vida].**

Ao mesmo tempo em que Pagu indica a perda de uma juventude ou de um modo de ser jovem (pois toma seu exemplo como parâmetro), aponta para um saldo positivo: estar viva. Estar viva seria um ganho quando os índices de violência contra a juventude sugerem que a “expectativa” de vida de um/a jovem envolvido/a com “o mundo do crime” é limitada.

O Mapa da Violência 2013 – Homicídios e Juventude no Brasil aponta para o aumento da mortalidade da população juvenil desde 1980 até 2011 e esse dado não se limita aos jovens envolvidos na criminalidade. De acordo com os dados do IBGE presentes no referido documento, havia em 2011, no Brasil, 34,5 milhões de jovens entre 15 e 24 anos³⁸ de idade, o que corresponderia a 18% da população brasileira (estimada em 192,3 milhões em 2013). Embora os índices de mortalidade da população brasileira tenham diminuído, em virtude até mesmo do aumento da expectativa de vida dos brasileiros, quando se realiza o recorte etário entre a população em idades de 15 a 24 anos, observa-se que houve um aumento nos índices de mortalidade. A causa das mortes também se modifica nesse recorte temporal e evidencia que os jovens brasileiros têm morrido, em sua maioria, por “causas externas” (acidentes de transporte, homicídios, suicídios etc.). Segundo Waiselfisz (2013, p. 20):

Em 1980 as causas externas já eram responsáveis por pouco mais da metade 52,9% do total de mortes dos jovens do país. Já em 2011, dos 46.920 óbitos juvenis registrados pelo SIM [Subsistema de Informação sobre Mortalidade], 34.336 tiveram sua origem nas causas externas, fazendo esse percentual se elevar drasticamente: em 2011 quase $\frac{3}{4}$ dos nossos jovens – 73,2% – morreram por causas externas.

Os maiores registros de mortes juvenis por causas externas se concentram nos índices de homicídios. A relação de jovens assassinados no Brasil atinge uma taxa de 53,4 por 100 mil jovens. Isso significa que: “dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino”. (WASELFISSZ, 2013, p. 09)

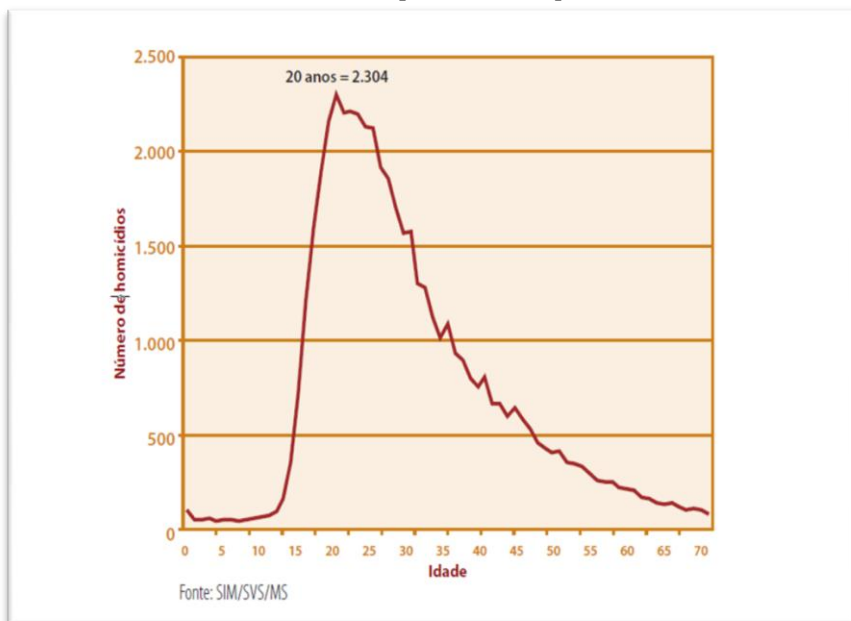
Quando o autor estabelece relações entre registros de mortes juvenis, como por exemplo, os da Chacina da Candelária ocorrida no Rio de Janeiro em 1993 – na qual 8 jovens em idades de 11 a 19 anos

³⁸ O Mapa da Violência 2013 reconhece a nova margem etária (15-29 anos) para identificação da população jovem no Brasil, a partir da promulgação do Estatuto da Juventude. Entretanto, a base de dados utilizada para calcular os índices de violência contra a juventude ainda não incorporaram essa mudança legislativa e, portanto, o Mapa da Violência se utiliza da demarcação etária de 15 a 24 anos para identificar os sujeitos jovens.

foram assassinados – e os índices de homicídios juvenis, os dados se tornam ainda mais alarmantes: “No Brasil de 2011 o SIM registrou 18.436 jovens assassinados: 51 a cada dia do ano. Isto é, acima de oito Chacinas da Candelária diária.” (WAISELFISZ, 2013, p. 29)

O gráfico abaixo foi extraído da edição do ano de 2011 do Mapa da Violência, e estabelece a relação entre a idade ou a faixa etária e o número de homicídios de jovens no Brasil no ano de 2008. Esses dados, somados aos presentes no Mapa da Violência de 2013, ajudam a entender que a análise feita por Pagu sobre sua trajetória se faz perceber também nos índices nacionais.

Gráfico 01- Número de Homicídios por Idade Simples no Brasil em 2008



Fonte: WAISELFISZ, J. Mapa da Violência – Os Jovens do Brasil, 2011, p. 52.

Por diferentes motivos que aumentam os números de óbitos juvenis por homicídio, Pagu experimentava um deles: o envolvimento com o tráfico de drogas e a rotina de enfrentamento com policiais e traficantes. Talvez, para ela, o “estar viva” representasse, também, uma superação do período de juventude e, provavelmente, isso explicaria o fato de não se sentir jovem como as demais.

Ainda sobre as concepções de juventude, as estudantes da turma do Ensino Médio a apresentam como a idade da experimentação e da rebeldia:

É a idade da experiência... Que tudo a gente quer experimentar. **(Dona Esperança, 56 anos)**

Até quebrar a cara! **(Elisa, 20 anos)**

Aisha:_ Acha que pode tudo. Eu me mando. Ninguém mais manda em mim. Fiquei revoltada com essa idade... lá pelos 18 anos.

Pesquisadora:_ Que foi a idade que você saiu de casa, né?

Aisha:_ Pois é. [risos]

É uma fase que você erra pra aprender. E dói. Porque, às vezes, o que é certo pra gente... não é o que é certo pros outros. **[ela comentou também algo como: “e o que é certo não é o que a gente acha bom”]. (Hilda, 22 anos)**

Ser jovem, para as entrevistadas, estaria atrelado a um estado de espírito, ou a um sentimento de alegria, bem estar, divertimento, liberdade ou rebeldia. Seria ainda, um modo de estar no mundo, independente da idade. Para aquelas que responderam a essa questão:

Jovem é curtir a vida, namorar também... **(Dona Sandra, 65 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Além do jovem físico, aparência, vai pro interior, sabe? Eu ainda me acho nos 18, só que com o pensamento mais evoluído mais maturidade. **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

A gente não vai se fechando na idade. Agora tenho isso e vou ser diferente. **(Hilda, 22 anos. Turma Ensino Médio)**

Pra mim eu continuo jovem igual. Nem todo momento, né? Não fico aí pulando e brincando igual as meninas. Tem lugares que não dá. Mas, “jovem mais madura”. **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

Foi perguntado às estudantes se elas tiveram juventude e foram obtidas diferentes opiniões entre as turmas. Para as mulheres

matriculadas na Alfabetização/Nivelamento, as respostas chegaram em uníssono:

Não tive, trabalhava muito, casei, tive filhos...
(Dona Sandra, 65 anos; Dona Iara, 64 anos; Pietra, 39 anos)

Dona Iara:_ meu pai não deixava sair, ter amigos. Naquela época era muito assim... em cima, sabe?

Pesquisadora:_ era muito rígido?

Dona Iara:_ era... ô... era muito.

Somente Tati e Maria apresentaram respostas diferentes:

Eu acho que eu tive, mas não era boa, sabe...
(Tati, 39 anos)

Eu tive uma juventude boa. Até os 20 anos, que foi quando eu deixei de morar com os pais, né? E casei, né? **(Maria, 40 anos)**

As poucas informações trazidas sobre esse momento de suas trajetórias de vida levou a uma questão de aprofundamento: *“em que momento da vida, vocês perceberam que já não eram mais jovens? Em que momento se perceberam como adultas?”*. As respostas indicaram que a condição juvenil dessas mulheres foi atravessada pelas questões de classe e de gênero e, nesse sentido, a experiências vividas lhes distanciavam do que convencionalmente se atribui à juventude. Dona Iara, Dona Sandra e Salete (54 anos) reforçaram que sempre trabalharam, então, não sabiam ao certo responder à questão. Pietra, como apresentado anteriormente, relaciona a perda da juventude à saída da casa da mãe. Dona Édith indica em sua fala inicial que a juventude foi impossível, pois aos 12 já se prostituía nas ruas e aos 15 anos assumiu as responsabilidades da maternidade:

eu fui morar na rua com 12 anos, porque não tinha ninguém que me acolhesse. Aí fui morar na rua, não bebia, nem fumava, nem usei droga. Mas pra me virar eu me prostituía, com doze anos isso. Aí, por causa de uma aventura eu fiquei grávida. Tive meu primeiro filho com 15 anos de idade... **(Dona Édith, 48 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Tati e Tábata narraram que perceberam não ser mais jovens quando foram cobradas por seus atos como se fossem adultas:

Depois que meu pai morreu. Aí eu tive que ir trabalhar pra fora e tive que deixar minhas bonecas. Não dava tempo, não tinha como. **(Tábata, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu quando eu fui trabalhar de babá com 10 anos e quem recebia o dinheiro era meu pai. Eu trabalhava, mas quem recebia era meu pai. Eu nem sei quanto eu ganhava, nunca vi o dinheiro! Aí um dia a dona da casa que eu trabalhava pediu pra eu arear o chão. E eu fui. Mas aí, o bebê começou a chorar e ela mandou eu ir lá pegar a criança, porque eu cuidava dela. Mas, como eu ia fazer? Eu tava limpando o chão. Aí eu achei que tinha que ir lá e panhei o nenê, mas o chão tava ensaboado, eu escorreguei e caí com a criança. E o bebê caiu de boca e machucou. Aí ela me xingou, brigou e me mandou embora. Aí eu peguei e dei uma vassorada nela. Porque pra brigar e bater no filhos dos outros podia, mas no dela não, né?! Aí eu vi que não era mais criança.

(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)

Quando perguntei às estudantes da Turma de Ensino Fundamental se elas tiveram juventude, trouxeram em suas respostas o envolvimento com as drogas, uma como usuária/dependente e a outra como traficante:

Eu não sei **[comentou algo parecido com: “se tive foi de um outro jeito”]**. Praticamente me fechei no mundo das drogas. Eu vivia aquilo. [...] Ah... a cocaína é terrível! Terrível! Eu era nova. Tinha 17 anos. Me apaixonei pela cocaína! Me apaixonei... Aquilo pra mim era... Era uma doença que eu consegui superar! **[relata com os olhos perdidos no tempo]**. Mas eu me apaixonei por ela... eu só pensava na cocaína. Eu sei que é terrível. Tive 3 overdoses. Dessas eu conseguia sair. Mas aí eu voltava. As más companhias é que é terrível... tu quer sair e não... O corpo treme, pede... Umas das coisas que me fez ver isso foi meu filho. Ele que me deu força. Era um amor avassalador por ela [a cocaína]. Mas meu... meu filho foi um presente, assim. Mas [o uso de

cocaína] me deixou sequelas porque eu já tinha o transtorno bipolar, então se agravou mais ainda. Naquela época eu não sabia que eu tinha. Aí eu desenvolvi o T.O.C. [transtorno obsessivo compulsivo], agravou a síndrome do pânico, a esquizofrenia... (**Dona Dora, 42 anos**)

Não. Porque eu era muito envolvida com o mundo. **[Relatou que estar envolvida no tráfico de drogas exigia de si muitas responsabilidades com o “trabalho” e com a necessidade de manter-se viva. Isso lhe tomava tempo o suficiente para não conseguir vivenciar a juventude].** (**Pagu, 20 anos**)

Pagu parece apresentar na sua fala, e no relato escrito no questionário aplicado, dois momentos em sua juventude: um primeiro relativo à saída da casa da mãe e a convivência com as amigas e, um segundo, iniciado quando ela assumiu as responsabilidades do gerenciamento do tráfico de drogas após a morte do marido. Desse período em diante, a sua juventude teria sido interrompida ou lhe foi “roubada”. No questionário, Pagu responde a mesma pergunta feita na entrevista, porém, sob outra perspectiva:

Sim eu estive juventude. Porque, eu saia pra dança, saia pra lancha, saia muito com minhas amigas e tudo mais.

As estudantes da Turma do Ensino Médio foram as que se consideraram jovens. Fato que corresponde à faixa etária da maioria da classe. Foram também aquelas que vivenciaram uma trajetória escolar com breves (ou sem) interrupções. Correspondem também a esse grupo os relatos de participação em outros espaços “educativos” para além da escola, da família e da igreja (ainda que esse número seja surpreendentemente baixo quando comparado aos demais). Quando perguntadas se tiveram juventude, responderam:

Elisa: _ Sou adolescente.

Pesquisadora: _ Por quê?

Elisa: _ Por tudo. Tem muita coisa pela frente ainda. Eu sou nova!

Eu tive um pai e uma mãe bem presentes. Tive uma infância boa. Minha mãe me entendeu depois da vida carcerária [risos]. Hoje ela é mais presente. Tive. [respondendo à questão]. (**Aisha,**

26 anos)

Balanço positivo e negativo... [pausa] Acho que sim. Mas não sei [explicar] porque... **(Hilda, 22 anos)**

Sim. Ah, quebrei muito a cara, fiz muita coisa... **(Florabela, 25 anos)**

Muito pouco. Meu tempo é bem diferente do delas. Tinha toda uma regra. Era bem diferente. Tinha limite pra tudo. Quando eu ia ter juventude... Me casei! Achando que ia ter, mas não tive. **(Dona Esperança, 56 anos)**

A representação de juventude esboçada pelas mulheres desta pesquisa se baseia na moratória social, ou seja, reconhecem como próprio da condição de jovem o tempo livre, a possibilidade de experimentação, de dedicar-se aos estudos, de não trabalhar com a mesma responsabilidade imposta aos adultos e de se constituírem (em termos de geração) naquela que ainda está sob os cuidados de outrem. Por essa razão, provavelmente, em um primeiro momento nos aparece a negativa à experiência de juventude nas trajetórias de vida das estudantes.

Embora Dona Iara, Dona Sandra, Salete, Pietra, Tábata e Dona Esperança apontassem para a impossibilidade de viver a juventude, elas o fazem tomando como referencial a juventude vista pela moratória social. Isso não significa que elas não representassem grupos juvenis marcados pela classe social, pelo gênero e pelo contexto histórico e cultural em que foram jovens. Para elas a juventude estava cerceada pelas obrigações, primeiramente, impostas pela condição de gênero: eram mulheres responsáveis pela casa e pelos irmãos e “amarradas” às normas e regras sociais – os espaços de sociabilidade eram restritos, assim como a liberdade para escolherem outra forma de viver e para traçarem um futuro distante ao de suas mães. Quando o padrão estabelecido era “quebrado”, como é o caso de Pietra, as consequências sem impunham e a “moratória” concedida foi imediatamente interrompida.

A questão de classe, como já apresentado neste capítulo, se constituía em um segundo dificultador para a vivência de uma juventude próxima àquela experimentada por jovens das classes abastadas. O trabalho se colocava desde a infância como prioridade na vida das mulheres: primeiro a sobrevivência da família, o dinheiro para ter o que comer e o que vestir “hoje”. A dimensão futura, um planejamento que

envolvesse os estudos e a “escolha” de uma profissão estava atrelado ou delimitado pela urgência primeira da subsistência.

A força do *habitus* de gênero e de classe se coloca para essas mulheres como uma imposição de como será o próprio destino. Ou como nos lembra Bourdieu (1998), existe a impossibilidade de trabalhar com as prováveis saídas para a reprodução de uma trajetória familiar, exatamente, por não conseguir enxergar outra forma de se situar no mundo social para além daquele que foi introjetado desde muito cedo como a ordem natural das coisas e dos “destinos” dos sujeitos.

Outra análise possível de ser realizada se faz a partir da corrente geracional descrita por Pais (1993) e apresentada neste capítulo. Nas dinâmicas de continuidade ou descontinuidade geracional, admite-se a existência de uma cultura juvenil quando esta se opõe ao modo como as gerações mais velhas compreendem o mundo. Ou seja, é a ruptura e a tentativa de produzir uma forma de ser jovem diferente da que foi vivida pelas gerações dos pais que conferiria o reconhecimento social de uma cultura juvenil característica a um contexto histórico, cultural e social, ou ainda, seria esse movimento de descontinuidade que fundamentaria a “formação de uma juventude como geração social”.

Uma vez que esse grupo de mulheres não realiza essa ruptura com as gerações mais velhas (com exceção de Pietra) o sentimento expressado indica a não pertença à juventude representante de um tempo histórico e, portanto, não se considerariam jovens como os demais de sua geração.

A trajetória de Dona Édith marca a violência contra a mulher que se repetem para outras crianças e jovens vítimas de violência sexual na família e que não encontram amparo nessa instituição, tampouco em outras. Para ela, restou a rua e a sobrevivência por meio do “novo” trabalho: o comércio do corpo. A vida para Dona Édith pareceu ter “ganhado sentido” após o segundo casamento, a partir dos aprendizados que viveu com o companheiro e que me foram relatados durante a confecção de seu mapa de vida:

Professora, a senhora acredita que eu morava num lugar assim: verde, verde, verde. [mostrou-me seu mapa de vida contendo recortes de gravuras de sítios do interior do Brasil]. Tinha bicho mesmo de mato. Eu era feliz e não sabia, sabe? Eu adorava. Saía pra pescar mais meu ex-marido. Ele foi muito bom pra mim, aprendi muita coisa com ele. Aprendi a gostar da terra, das coisas da terra, com ele. Era simples, sabe, professora? Mas

nunca faltou nada. A gente tinha um armazém também. **(Diário de campo, 05 de setembro de 2012)**

Tati, Dona Dora, Hilda, Aisha, Florbela e Pagu nos apresentam a condição juvenil atravessada pelo envolvimento com as drogas. Relataram experiências de vida densas, rupturas com a vida familiar, violências presenciadas na família e nas ruas e a não garantia de direitos reservados à infância e à juventude. Embora a inserção das drogas em suas vidas tenha se dado por diferentes razões, essas mulheres traçaram um “perfil” compartilhado por outros jovens brasileiros e descortinaram o lado “não glamouroso” da experiência com o vício ou com o trabalho com as drogas.

Maria e Elisa, ao que parece, foram aquelas que puderam vivenciar a juventude sem muitos conflitos ou, talvez, com menos atravessamentos de situações de violência e negação de direitos.

Das lembranças alegres ou positivas da juventude, a memória misturava as fases da vida e elementos da infância ganharam espaço nas narrativas. Para outras estudantes, a recordação das amizades traziam risadas que tornavam a entrevista mais leve. Outras lembranças positivas da juventude mencionavam aventuras, sonhos realizados e a “conquista” de melhorias básicas no local de moradia:

Sabe aquela “locinha” de barro? Então... lembrança boa que eu tenho é essa! Quando a gente tinha aquelas locinhas de barro e saía roubando as comidas assim... vê se meu pai soubesse que eu roubava pra fazer isso... e fazia cozinhadinho... Ah... eu lembro disso com uma saudade... **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Ah... cozinhadinho era divertido, né? **(Maria, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu me lembro quando meu pai era vivo e tinha bar... Ele me botava no balcão do bar e dizia que eu podia pegar o que eu quisesse. E eu falava “ eu quero doce” e pegava. Aí não tem aquele Larajinha [refere-se a uma marca de refrigerante de Santa Catarina]? Eu bebia um monte daquele... **(Tábata, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Ah... minhas amigas! Minha irmã... principalmente, a minha irmã! Depois que você entra no mundo das drogas... você deixa tudo isso pra trás. Eu era muito inocente... não sabia... **(Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Uma vez, eu queria muito, muito, muito comprar uma égua pra mim. E comprei. E fui muito feliz! Ah... eu adorava andar a cavalo. **(Elisa, 20 anos. Turma Ensino Médio)**

Hilda: _ Bom... Eu e minha irmã fugimos de casa, uma vez. Da casa dela. Ela era casada. Como eu era menor de idade, minha mãe fez busca. Foi no juizado, não tem? E eu fui apreendida lá em BH.

Pesquisadora: _ Como assim?

Hilda: _ a minha irmã tinha brigado com meu cunhado e pegou as coisas e me chamou para fugir com ela. O plano era ir até Belo Horizonte e arrumar um emprego por lá. Mas, a gente chegou lá e minha irmã não sabia o que fazer. Sem dinheiro, sem conhecer ninguém. [risos] Nós andamos, andamos o dia todo. Paramos numa pracinha e ela disse: “_ Agora, vamos ficar aqui”. E ficamos lá, sem saber o que fazer, sem ter o que comer. [risos]

O dia que fizeram a escadaria no Morro e a gente não pisava mais na lama. Quando a gente ia pra aula, se sujava tudo. Tinha que trocar a roupa. **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

Sobre as lembranças negativas, poucas responderam. Aquelas que o fizeram relataram o envolvimento com as drogas, com o tráfico e a perda de familiares. Duas falas chamaram a atenção pelo quão vivas eram as lembranças e por elas terem envolvido emocionalmente estas mulheres durante a entrevista:

As overdoses... Eu passei por três, eu falei, né? A angústia, a dor! O sofrimento da culpa que dá depois, do uso... A angústia! A angústia de não conseguir parar e ter que correr atrás! Ir atrás da droga de qualquer jeito. **[Parecia reviver a sensação da dependência. Ficou quieta por um tempo com olhar vago.] (Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental)**

A morte do meu irmão. Eu tinha 16 anos pra 17. Foi no dia do aniversário da minha mãe. A gente fez um almoço. **[Parei de anotar enquanto ela falava, porque percebi que Florbela enxugava as lágrimas com as mãos. Não chorava, mas parecia conter o choro. Ela seguiu narrando que foram na casa de sua mãe chamar o seu irmão e o levaram para um beco. Fizeram os disparos e ele morreu. Sentiram falta do irmão durante o almoço e os familiares foram procurá-lo.]** “*Encontraram ele morto, no beco*”. **[Perguntei a ela se era “acerto de contas” e ela me respondeu que deveria ser: “essas coisas a gente nunca sabe se é mesmo”. Contou que ela e o irmão eram muito próximos e que a morte dele “mexeu” com o que ela pensava sobre sua vida. Demorou para se refazer e superar a perda. Falou também que o aniversário da mãe nunca mais foi o mesmo]. (Florbela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

3.4.1 As Juventudes e as redes de sociabilidades

Quando perguntadas sobre as amizades do tempo de juventude, as respostas obtidas dividiam as mulheres em dois grupos: 1) aquelas que não tinham tempo para estar com ou para fazer amigos (que, não por coincidência, foram as mesmas que declararam não ter tido tempo para ser jovem) e, 2) as que possuíam redes de amizades. Para o primeiro grupo, as respostas foram “curtas”:

Eu não tinha disso não. O pai não deixava nem sair de casa. A minha vida ficou boa mesmo quando eu me separei e fui sê dona da minha vida! Não tinha que prestar conta pra mais ninguém! **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu não tinha amigos. Vivia em casa. **(Pietra, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Não, eu não tinha amigas. Trabalhava muito, não tinha tempo pra isso. **(Salete, 54 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Minha mãe não deixava ter. **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

Para aquelas que declararam ter amigos na juventude, foi possível perceber a existência de diferentes configurações de agrupamentos juvenis. Algumas explicaram que possuíam poucos amigos e os consideravam irmãos; em geral, compunham essas amizades os vizinhos ou os familiares:

Eu tinha amigas e tenho até hoje! Desde o tempo dos cozinhadinhos. São daqueles amigos assim... irmãos, mesmo, sabe? **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu não era muito de grupo, turma... essas coisas não. Eu tinha uma prima que era muito minha amiga. Era bem bom! **(Maria, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Muito loco! Tinha 6 neguinha! Tu imagine, né? Passou de 1 é quadrilha! [risos] Era tudo vizinho mesmo, crescemo tudo junto! Unha e carne. **(Florabela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Tive poucos mas foi bem bom. Gostava de fazer tudo que não prestava. Não tem especificação. **(Elisa, 20 anos. Turma Ensino Médio)**

Dona Dora e Pagu dividiram as redes de sociabilidade entre os amigos de antes e de depois do envolvimento com as drogas:

Dona Dora [Ela começou explicando que se lembrava das amigas com quem conviveu em um período anterior ao envolvimento com as drogas, e que não eram muitas.]:_ Eu me lembro que começamos a morar sozinha, dividimos apartamento. Eu tinha 16 anos a época.

Pesquisadora:_ Sua irmã também?

Dona Dora:_ Eu morava com ela. Trabalhávamos com venda de título de rede hoteleira. Era golpe! [risos]. Professor comprava muito até.

Pesquisadora:_ Como assim?

Dona Dora:_ Tinha os hotéis. Aí nas fotos eram uma maravilha, mas chegava lá era um gato por lebre! [risos] Era tipo uma corrente, se vendia pra tantos, ganhava em tantos. Se colocava tantos pra trabalhar com você, ganhava mais tanto de comissão. Eu descobri porque comprei! Pra quem não tinha estudo era o que tinha, era trabalhar como vendedora em loja ou como revendedora de

título de rede hoteleira. Nós andávamos em grupo, eram 5, 6 meninas.

Pagu:_ Amigo não... porque naquela época [referindo-se ao período do envolvimento com o tráfico de drogas] só tinha colegas. Era só eu e mais 2 amigas. Nós crescemos juntas, moramos juntas também. Namoramos na mesma época e depois casamos. E foi cada um pra um canto.

Pesquisadora:_ Mas, vocês mantiveram contato? O que vocês faziam?

Pagu:_ A gente morava na mesma casa, né? Aí a gente saía, ia pra balada junto. Aí elas começaram a namorar e ficou nós três e os namorados delas. Aí depois eu comecei a namorar, fui morar com meu namorado, cada uma foi morar com o seu. A gente passou um tempo se vendo ainda... Mas, depois, a gente não se viu mais não.

Por fim, um terceiro arranjo de amizades destacava os amigos com os quais era possível transgredir normas e regras e aqueles considerados “certinhos” que eram mantidos para satisfazer a família e ludibria-la, dando a parecer que andavam com “gente correta”:

Hilda:_ Tinha dois [grupos de amigos]. Um que eu gostava mais e o que eu gostava menos. Um que eu gostava menos, eu andava só pra ser comportada mesmo. Eu estudava numa escola, era da escola. [Hilda explicou que estudava como bolsista numa escola e que esse grupo de amigos era muito certinho, era o grupo que sua irmã gostava de ver como companhia para ela] Era muito careta. Tudo certinho. Patricinha... eu vim pro lado de cá.

Pesquisadora:_ Lado de cá?

Hilda:_ Lado de cá, numa favela. É bem diferente de viver no Centro. No Centro vai no shopping. Eu não gostava. O que eu ia fazer lá? Eu fui pra lá e eles me ensinaram um monte de coisas legais com 15 anos. Me ensinaram a dirigir. Era mais legal! Minha irmã não gostava, mas eu ia. Me sentia mais em casa. Achava mais legal, descolado, aquelas pessoas... e foi lá que conheci o pai da minha filha.

Aisha: _Também era assim. Amigos separados. Os do futebol e os de perto de casa. Eu gostava mais dos de perto de casa. [Ela relatou que também fazia essa relação entre os amigos mais “descolados” com quem aprontava, transgredia e se “sentia em casa” e o amigos “certinhos” com quem andava para fazer “fachada”. Se “encrencava” no outro grupo de amigos.]

Nos processos de socialização dos “adolescentes”, como denomina Urresti (2011), os grupos de pares surgem como espaços próprios, livres do controle e da vigilância dos familiares, nos quais se tornam possíveis as trocas, entre os adolescentes, dos gostos e das referências culturais e se faz campo produtivo para constituição de culturas juvenis. Como também afirmado por Pais (1993), os agrupamentos de pares permitem aos sujeitos jovens uma espécie de proteção frente às investidas socializadoras das instituições tradicionais responsáveis pela educação dos jovens.

Segundo esses autores, existem diferentes arranjos de grupos juvenis (ou “fachadas grupais”, como citado por Pais) que se identificam pelas referências estética, musical e comportamental e produzem signos próprios que os fazem ser reconhecidos como diferentes em comparação aos demais. E, ainda que pertencer a um desses agrupamentos coloque ao jovem a necessidade de compartilhar dos mesmos valores culturais e padrões estéticos, exige dele um esforço em se distinguir dentro da homogeneidade do grupo. Ainda sobre a diversidade dos grupos de adolescentes, Urresti explica (2011, p. 46):

Estos grupos tienen características singulares y pueden orientar a sus miembros en direcciones muy diferentes según las apetencias y el clima impuesto en cada uno de ellos, por lo general dependiente de pactos informales sobre una microesfera de actitudes y valores compartidos que, al menos por un tiempo, son fielmente defendidos. Estos grupos definen espacios – territorios –, tiempos – rutinas – y prácticas – cuasi rituales –, en los que van construyendo un mundo compartido de experiencias que serán fundamentales para el resguardo de las identificaciones adolescentes más autónomas, distantes de la familia, de la escuela, pero también de la experiencia típica del desarrollo anterior como niños.

Por essas razões, os grupos juvenis têm para seus pares uma relevância quase vital para manterem-se distintos das gerações mais velhas, para resistirem aos padrões familiares, escolares e religiosos impostos pelo processo de socialização e para “existirem” socialmente.

O fato de possuírem amigos durante a juventude se agrega a um dos elementos utilizados pelas mulheres para considerarem se foram ou não jovens. Aquelas que afirmaram não ter tido juventude, são as mesmas que informaram não terem tido a possibilidade de se relacionar com seus pares. A restrita liberdade e a ausência de tempo livre novamente se fazem presentes na trajetória de vida dessas mulheres.

Em outros casos, a contestação às normas sociais e à autoridade podem assumir posicionamentos radicais com o intuito de chocar os demais, como era o caso de Hilda e Aisha. Como afirma Zimmerman (apud CAMACHO, 1999, p. 44):

[...] percebe-se, também, a ocorrência de uma oposição contra a autoridade. A formação de agrupamentos juvenis com características contestatórias – como as *gangues* ou as *galeras* – tem como meta, um enfrentamento direto e muitas vezes violento contra as normas estabelecidas. O fato de estar em grupo, dá ao jovem integrante a sensação de poder invencível. O propósito central é causar o caos, a destruição e desconcerto sociais. Suas atividades não necessariamente são criminosas. Suas condutas vão desde atos de exibicionismos que choca pela “vulgaridade”, de provocação e de escândalo até a atos considerados criminosos como roubo, furto, estupro ou assassinato.

Ainda ao que diz respeito à experiência de ser jovem é possível perceber que, se para algumas mulheres o trabalho era elemento castrador da juventude (como exposto anteriormente), para Dona Dora era a garantia de custear uma espécie de “moratória social”. Ela contou durante a entrevista o que mais era possível fazer durante a juventude, quando ainda morava em Porto Alegre:

Eu ia sempre no Brique da Redenção. Tinha chimarrão, cerveja... tinha aquelas feiras... Aí tinha objetos antigos, culinária... todo fim de semana eu tava lá. O Zeca [o namorado] passava lá em casa e me pegava e ele tinha uma motinha. E andava tudo de motinha. E ia lá na lambreta,

né? (Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental)

Se em um momento anterior, Dona Dora afirmara não ter tido juventude, nesse relato, torna-se claro que ela vivenciou experiências juvenis próximas aos demais jovens de sua geração. Entretanto, o vício pela cocaína foi tão intenso e marcante que se sobrepôs a outras lembranças.

Quando perguntadas sobre a participação em atividades educativas promovidas em outros espaços para além da família e da escola, novamente Florbela e Aisha listaram cursos que fizeram. Esta última, porém, surpreende:

Dos cursos que a escola ofereceu eu fiz Magistério. Dei aula pra criança de 3 anos por um ano. Foi a parte que eu mais estudei!

Se os cursos eram preparatórios para um futuro (próximo), e nesses casos eram limitados à necessidade de desenvolverem habilitações que permitissem assumir uma profissão, o que pensavam as jovens sobre como seriam seus futuros?

3.4.2 As juventudes e os projetos de futuro

Os projetos para o futuro ou os sonhos pensados quando jovens, foram traduzidos em profissões que garantissem uma ascensão social, constituição de família e filhos. Os relatos, no entanto, denotavam certa frustração ou uma profunda ironia. Aisha e Hilda questionaram o engodo dos contos de fadas ouvidos quando crianças, nos quais as histórias terminavam em “felizes para sempre”:

Quando era nova que perguntavam pra mim o que eu queria ser quando crescer... eu dizia: “eu quero ser enfermeira!”. Sempre quis, sabe? Mas aí... sem estudo... foi ficando... **(Tábata, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu pensava era em casá, ter filhos, uma família... Era nisso que eu pensava que ia ser o meu futuro. **(Salete, 54 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu queria ser médica! Como eu não tive estudo, trabalhei na limpeza. Fui ser servente, né? Fiz muita faxina. E plantava. Plantava na horta de

casa, fazia queijo, linguiça... Essas coisas lá em casa a gente que fazia. O pai mandava fazer. Até hoje, tempero de comidas, essas coisas... eu pego da horta da minha casa. **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Pensei que ia ter um serviço, minha casa... **(Florabela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Teria uma carreira e seria bem sucedida [respondido em questionário] **(Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Quando jovem eu pensei que ia ser cantora, ou médica, ou também prof. [respondido em questionário] **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Eu imaginava normal. Como qualquer jovem: casar, ter emprego, uma casa e ser “*felizes para sempre!*” [Falou em tom de ironia]. **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

Quando tinha 17 anos, minha filha nasceu. Ali eu parei e pensei que seria pra sempre. Eu pensei que gostaria do pai dela pra sempre. Mas não foi bem assim. Eu não gostava mais dele depois de um tempo. Ele demorou pra entender... **(Hilda, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

[Aisha interrompe Hilda e “dispara”]: _ “*Feliz pra sempre*” devia ser proibido de dizer!

Pais (1993), quando explana sobre os projetos de futuro de jovens, ressalta que alguns fatores aparecem interligados e são eles que, de certa forma, conferem consistência ao futuro planejado. Dentre esses fatores, tem-se a relação estabelecida entre os projetos de futuro e as trajetórias biográficas – as quais, segundo este autor, são sequências biográficas articuladas definidas por um conjunto de relações sociais e identidades referidas a um determinado contexto social. O autor ainda ressalta que:

[...] Os projetos de futuro (ou a ausência deles) têm muito a ver com as práticas quotidianas em que os jovens se envolvem, com os múltiplos contextos de socialização a que se encontram sujeitos. Embora as suas trajetórias e práticas quotidianas se encontrem sujeitas a determinações

de natureza societal, encontram-se também subordinadas às lógicas de microsistemas de interação e de relações constitutivas das unidades de vida de que fazem parte. (PAIS, 1993, p.196)

Pais aborda em sua discussão o horizonte temporal na construção dos projetos de futuros juvenis. O tempo, para o autor, “contempla um conjunto de escolhas ou alternativas possíveis de projetos de vida”. Em um dado horizonte temporal podem-se encontrar tensões que envolvem as capacidades e as possibilidades destoando das idealizações de determinados projetos. Sendo assim, encontramos dentre os jovens uma variabilidade na forma de vislumbrar o futuro, “modalidades que vão de projetos racionais ou exequíveis a vagas expectativas ou sonhos utópicos; do pessimismo à esperança; do investimento no futuro à reivindicação do presente” (PAIS, 1993, p.198).

No caso das mulheres em questão, os sonhos ou projetos esbarravam nas trajetórias biográficas e nas possibilidades que a condição de classe apresentada a elas. Já discutida neste trabalho, essa relação limitaria inclusive as trajetórias escolares possíveis de serem traçadas para atingir as profissões almejadas. O pessimismo em relação ao que não foi construído em relação ao futuro almejado propõe uma reflexão sobre as dificuldades encontradas por jovens das classes populares em realizarem a transposição da juventude para a vida adulta.

* * *

As situações juvenis de gênero, de classe social, de origem urbana ou do campo, de raça/etnia, ao atravessarem a condição juvenil das mulheres sujeitos desta pesquisa apontaram para algumas experiências de juventude que poderiam ser assim apresentadas:

- 1) *Juventude usurpada*: relaciona-se à representação simbólica pela qual os sujeitos deste trabalho compreendiam a juventude, de um modo geral. Para as mulheres entrevistadas, a condição juvenil seria caracterizada pela moratória social, elaborada por Margulis (1996). Esse seria o referencial que tomariam para definirem-se jovens. Sendo assim, dispor de tempo livre para estudar, ter amigos e com eles gozar do “fazer nada”, seria elemento fundamental para decidir quem teve ou não juventude. Uma vez que o tempo livre foi roubado pelo trabalho, pelo controle familiar na educação das moças, pelo casamento “precoce”, pelo envolvimento com o tráfico de drogas, pela prostituição nas

ruas e a necessidade de garantir sua própria subsistência (ou seja, o cuidado com o desenvolvimento das jovens não era direcionado por outrem e sim por elas mesmas), a juventude foi de mesmo modo “usurpada” pelas circunstâncias sociais, econômicas e culturais;

- 2) *Juventude vivida*: trata-se do que realmente foi vivido durante a juventude e, nesse ponto, encontram-se as diferentes experiências relatadas anteriormente e que apresentam os recortes geracionais, de classe social, de gênero, de origem urbana ou do campo. Refletem as diversas situações juvenis que conferiram a cada grupo de mulheres experiências plurais, envolvendo processos que ora as incluíam e ora as excluíaam na condição juvenil (tomada como referência a moratória social). Na juventude vivida encontramos o cerceamento da liberdade para Dona Iara, Dona Sandra, Salete, Dona Esperança, Tábata e Pietra, uma vez que se tratavam de mulheres e caracterizam um processo de socialização; encontramos o envolvimento com as drogas e as dificuldades encontradas por jovens de classes populares moradoras na chamada “periferia da capital”: Tati, Dona Dora, Pagu, Florbela, Aisha e Hilda; percebemos o abandono e negação de direitos a Dona Édith, assim como as mulheres que parecem ter gozado de uma condição de juventude menos atribulada, como Elisa e Maria.
- 3) *Juventude tardia*: direciona-se àquelas que, não tendo experimentado as redes grupais ou de amizade durante a juventude, passam a vivenciar uma juventude tardia, na sala de aula, por meio das sociabilidades tecidas nesse espaço dentro do presídio e que, por muitas vezes, foi percebido como um comportamento “infantilizado” – cabem aqui as brincadeiras, o zelo pelo caderno decorado com figurinhas de bichinhos e outras vivências que não foram possíveis durante a infância e a juventude. A juventude tardia será explorada no capítulo sobre a escola e as relações entre pares tecidas pelas estudantes.

Foi possível perceber a partir das trajetórias de vida narradas que mulheres adultas e jovens que vivenciaram diferentes experiências nos espaços de socialização “tradicionais”, principalmente família e trabalho, distanciaram-se da escolarização e da experiência da condição juvenil. Para outras, a aproximação com outras instâncias de formação e

sociabilidade, as impuseram a dura realidade da condição de ser jovem mulher no “mundo do tráfico” e da prostituição. A comercialização do corpo, somente foi possível como fonte de renda, porque eram jovens. E porque eram jovens, sem níveis de escolaridade admitidos no mundo do trabalho, prostituíram-se perdendo o direito à juventude. Porque eram jovens, a experiência de fazer parte do mundo do tráfico foi traduzida como interessante, diferente e desafiadora. Porque eram jovens, justificaram não terem tido medida do quanto perderiam assumindo postos e envolvendo-se cada vez mais com o “mundo do crime”.

Enquanto esses acontecimentos permeavam as trajetórias de vida das mulheres sujeitos desta pesquisa, em que “lugar” estavam as experiências escolares? De que maneira elas se inseriam e quais sentidos lhes eram atribuídos frente aos elementos descritos neste capítulo?

4- AS TRAJETÓRIAS DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: ENCONTROS, DESENCONTROS E RECONTROS COM A ESCOLA

Acho que, às vezes, a gente aprende mais no mundo.

*Às vezes, eu acho que a gente aprende mais
no mundo que na escola, não tem?*

A vida... a gente aprende mais na vida.

*(Pagu, 20 anos, estudante da Turma de Ensino Fundamental
do CEJA do Complexo Penitenciário de Florianópolis)*

No capítulo anterior foram apresentadas as trajetórias de vida das mulheres estudantes do CEJA do Complexo Penitenciário de Florianópolis. Foram apresentados os percursos de gênero e classe social, principalmente, por meio dos quais construíram suas experiências como sujeitos. Abordou-se sobre os processos de socialização que ocorriam para além da responsabilidade das instituições socializadoras convencionais, dentre elas, a escola.

Ao sugerir que a escola se encontra distante “do mundo” e que as aprendizagens desenvolvidas no espaço escolar não conseguem “dar conta” da vida, a fala de Pagu nos provoca a refletir sobre em que medida as experiências escolares são importantes para a vida dos estudantes e, talvez, para além disso: em que medida as trajetórias de vida conseguem envolver as experiências escolares.

Assim, neste capítulo, busca-se analisar como as experiências escolares se inseriam nas trajetórias de vida das mulheres sujeitos desta pesquisa nos seus diferentes momentos: iniciando pela infância e pela juventude até o momento presente na escola da penitenciária.

Busca-se apoio teórico em três autores que podem contribuir para as análises dos dados coletados pela pesquisa empírica. Embora se reconheça que eles partem de compreensões diferentes sobre o processo de socialização e de como a escola assume seu papel ou sua função institucional, Bourdieu, Dubet e Martuccelli apresentam análises críticas sobre essa instituição. O primeiro, ao desnudar os mecanismos de reprodução social nas relações escola-estudantes e a segunda dupla, por apresentar as dimensões da escola e seus níveis de influência e eficácia na socialização dos jovens estudantes.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS/ESTRATÉGIAS ESCOLARES

Para Bourdieu (1998c) as elaborações de estratégias de escolarização apontam para uma dimensão temporal: passado (relacionado às trajetórias das gerações anteriores); presente e futuro (relacionados às condições objetivas encontradas nas experiências sociais). Nessa dimensão temporal e geracional, as instituições clássicas como família e escola se configuram como fundamentais para as “escolhas” das estratégias a serem utilizadas por jovens, principalmente os das classes populares. A “escolha” da escola na qual se vai estudar, da profissão a ser assumida, dos certificados/diplomas que garantirão o exercício dessa profissão definem os futuros dos jovens. No entanto, essa trajetória não se encontra descolada das relações e dos jogos de força existentes entre as outras classes no espaço social.

A elaboração de trajetórias escolares pode visar a uma certificação que venha proporcionar mobilidades no espaço social ou se adequar ao que parece “possível” para garantia da subsistência. Reflete-se sobre o discurso que “justifica” a finalidade de passagem pela escolarização: ter uma profissão que transforme o estudante, futuramente, em “alguém na vida”.

Sendo assim, o autor apresenta como são elaboradas as estratégias e trajetórias via escolarização. Elas perpassam, como dito anteriormente, pela busca da profissão, pelo curso a ser “escolhido” e pelas disputas para manter a distinção da posição social, promovidas pelas classes dominantes. Nesse sentido, Bourdieu aponta para a existência de um “mercado de certificados escolares”, no qual se torna importante tornar o diploma mais caro o mais raro.

Nesse momento, cabe um parênteses para apresentar como o autor elabora sua teoria sobre esse processo para, posteriormente, descrever como o define o papel da escola frente à reprodução do *status quo*.

Bourdieu (1998c) expõe que o acesso de diferentes classes sociais ao sistema de ensino tem provocado a necessidade de os grupos dominantes se reorganizarem a fim de se garantirem no espaço ocupado demarcando, assim, a distinção entre os demais. Para tal, para garantir a reprodução, frações da classe dominante investem na escolarização e na concorrência dos títulos escolares. No entanto, com tais transformações, o investimento volta-se, agora, para aquele capital cultural ou para o capital escolar que se mostrar mais lucrativo e rentável no mercado. E

para tal, a intensificação da concorrência dos títulos escolares, mira-se para a raridade dos diplomas. Segundo o autor,

[...] o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares. (BOURDIEU, 1998c, p.148)

Sobre o que Bourdieu denomina “inflação de títulos escolares”, Nogueira e Nogueira (2004, p.65) se estendem em explicar, didaticamente, que esse movimento de aumento da oferta de diplomas em relação aos cargos, gera uma desvalorização dos títulos anteriormente reconhecidos no mercado escolar. Ora, a “[...] massificação/banalização do diploma (associado à extensão de certos bens escolares a públicos anteriormente deles excluídos) e de sua correlativa perda de valor [...]” resulta na inflação de títulos escolares.

A relação diploma/cargo oferecida no mercado escolar e a tendente desvalorização dos títulos escolares resulta, ainda, em um movimento denominado por Bourdieu (1998c) de “dialética da desvalorização e recuperação”. Seguindo a exposição do raciocínio do autor:

A transformação da distribuição dos cargos entre os portadores de títulos que resulta automaticamente do crescimento do número de titulados faz com que, a cada momento, uma parte dos portadores de títulos – e sem dúvida, em primeiro lugar, os que são mais desprovidos dos meios herdados para fazer valer os diplomas – seja vítima de desvalorização. As estratégias com as quais aqueles que estão mais expostos à desvalorização esforçam-se por lutar – a curto prazo (ao longo de sua própria carreira) ou a longo prazo (mediante as estratégias de escolarização dos filhos) – contra essa desvalorização constituem um dos fatores determinantes do crescimento do número de diplomas distribuídos que, por sua vez, contribui para a desvalorização. (BOURDIEU, 1998c, p.152)

Nesse processo de luta pela reclassificação contra a desclassificação, ganha vantagem aqueles oriundos das frações de

classes dominantes que possuem um volume maior de capitais e que conseguem, portanto, fazer uma leitura mais ampla do mercado dos títulos escolares, a partir dos seus esquemas de percepção e apreciação. A partir da movimentação de valorização e desvalorização de diplomas que observam no presente, avaliam, assim, as profissões e os cargos que se mostram promissores e economicamente rentáveis, no futuro. Isso garantiria a distinção e a reprodução. Ao contrário, aqueles que pouca informação tem a respeito do mercado de títulos escolares e que, por essa razão, se fazem portadores de diplomas desvalorizados, tendem, segundo Bourdieu a serem

[...] cúmplices de sua própria mistificação de vez que, por um efeito típico de *allodoxia*, atribuem aos diplomas desvalorizados que lhes são outorgados um valor que não lhes é objetivamente reconhecido [...]. (BOURDIEU, 1998c, p.160).

Bourdieu (1998b) explica que para aqueles que querem evitar a desclassificação, é possível produzir novas profissões ou ainda, redefinir ou reordenar os campos de atuação aos quais o seu diploma dará acesso. Nesse processo, estão em jogo o capital cultural adquirido na escola, o capital cultural herdado, o capital social e o capital econômico que permitem aos agentes locomoverem-se no espaço social. Nesse movimento, Bourdieu (1998c, p.170) chama atenção para a transformação no modo de dominação que “espera a integração simbólica das classes dominadas mais pela imposição das necessidades do que pela inculcação de normas”: substituição da repressão pela sedução; a força pública pelas relações públicas; autoridade pela publicidade; os modos ríspidos pelos modos afáveis.

Algo semelhante em mudança na estruturação do sistema de ensino também é observada para manter a exclusão de crianças e jovens das classes populares. Percebe-se na garantia da reprodução, a oposição entre dois estados do sistema de ensino:

Enquanto o sistema com fronteiras fortemente marcadas levava a interiorizar as divisões escolares que correspondiam claramente a divisões sociais, o sistema com classificações imprecisas e confusas favorece ou autoriza (pelo menos nos níveis intermediários do espaço escolar) determinadas aspirações, em si mesmas vagas e confusas, impondo – de maneira menos estrita e também menos brutal que o antigo sistema, simbolizado pelo rigor impiedoso do

concurso – o ajustamento dos “níveis de aspiração” a barreiras e níveis escolares. (BOURDIEU, 1998c, p.173).

Nesse sentido que Bourdieu e Champagne afirmam que somados a esses “procedimentos de orientação e seleção precoces” encontram-se as práticas de “exclusão branda”, ou seja, aquelas que produzem a falsa ideia de que todos, a partir do seu esforço e empreendimento da carreira escolar, podem obter sucesso. No entanto, esse é mais um meio de distinção e reprodução. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998; BOURDIEU 1998c). A sociedade inspira esse discurso e as práticas escolares o afirmam.

É possível que os alunos das classes populares invistam em uma formação escolar que lhes garantirá, futuramente, um diploma já defasado e um cargo que pouco promoverá sua mobilidade social. No entanto, essa realidade só será percebida pelo agente tardiamente. Vítimas desse engodo (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998; BOURDIEU 1998c), os alunos têm dado sinais de descrença nas funções defendidas pelo sistema de ensino e têm se manifestado em ações contra o que representa a escolarização: o respeito ao espaço escolar, aos professores e a dedicação às aulas.

Entre as aspirações de jovens das classes populares e a realização dos seus projetos de escolarização existe uma difícil passagem pelo sistema de ensino que delimita ou amplia as possibilidades de continuidade e de concretização das trajetórias escolares.

Bourdieu (1998b) revela que tem se considerado, equivocadamente, a escola como a instituição capaz de promover a igualdade de oportunidades de ascensão social para filhos oriundos de diferentes classes sociais. Segundo o autor, o sistema de ensino efetua a reprodução social nos diferentes níveis do *cursus* dos diferentes alunos em dois movimentos: na seleção e classificação dos sujeitos em seu interior e depois, ao fim do processo de escolarização, marcando a saída dos alunos para a “escolha” e destino das profissões.

As formas de exclusão intra e extra percurso escolar, são em si extremamente sutis. Dá-se de modo a parecer que os próprios sujeitos é que possuem dons e que se esforçam o suficiente ou não para obtenção de êxito escolar e profissional. Assim, as ideologias do dom e do mérito separam aqueles têm ou não aptidão para se “saírem bem” nas trajetórias escolares.

Bourdieu (1998b) analisa, entre outras variáveis, a relação existente entre o capital cultural acumulado pelos alunos e por suas

famílias e o capital escolar transmitido pela instituição de ensino no processo de conservação, reprodução e distinção sociais realizadas pelo sistema de ensino. Nesse sentido, o autor contribui para o desvelamento dos mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. (BOURDIEU, 1998b, p.41).

Assim, os discursos construídos acerca das diferenças de dons ocultam as diferenças da ação do privilégio cultural sobre as crianças durante a escolarização. E, nesse sentido, herança cultural é “a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar.” (BOURDIEU, 1998b, p.42). A relação estreita entre capital cultural das famílias e o desempenho escolar das crianças possui, ainda, uma dimensão que é cumulativa. Ou seja, trazem uma cadeia de outros níveis de capitais culturais que não são apenas dos pais e dos alunos.

Agrega-se a essas variáveis (níveis de escolaridade de pais, mães e avós) outros elementos do “passado escolar”, que poderiam contribuir para as “esperanças de vida escolar” dos estudantes, a saber: “o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), êxito obtido pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas”. (BOURDIEU, 1998b, p.43)

Da herança cultural transmitida pelas famílias, Bourdieu considera como sendo capitais culturais mais rentáveis ao meio escolar a facilidade verbal e a cultura livre apreendida nas experiências que extrapolam a vivência escolar. O autor entende que a cultura assumida pela escola e os saberes priorizados no currículo escolar fazem parte da cultura dominante. Sendo assim, os estudantes oriundos das elites possuem facilidade em lidar com os códigos escolares. O contrário é observado para os alunos provenientes das classes populares, que não apresentam o capital cultural das classes dominantes e o *habitus* desse grupo social. (BOURDIEU, 1992, p.306, apud, SANTOS, SEBIM e SILVA, 2011, p. 36)

No entanto, como essas aptidões manifestas pelos alunos, provenientes de uma herança de capital cultural e do ethos, são encobertas pela ideologia do dom, parte-se do princípio de que o papel da escola seria despertar esses dons. Entretanto, essa prática pedagógica mantém sob o véu as vantagens e “desvantagens sociais que se convertem em vantagens e desvantagens escolares”. Ao tratar a todos os estudantes como iguais e ao defender a igualdade do ensino e das práticas escolares para todas as crianças de diferentes origens sociais, a

escola mascara e ignora a existência das desigualdades culturais dentre esses estudantes. (BOURDIEU, 1998b)

Bourdieu, considera que a escola deveria proporcionar aos alunos oriundos de classes populares, a possibilidade de aquisição do capital cultural da mesma forma como ela é vivenciada pelos filhos dos grupos dominantes. (SILVA, 1999)

Assim, distanciando-se do capital escolar por ausência de uma herança cultural que possibilite aos filhos das classes populares a familiaridade com os saberes transmitidos, em todas as instâncias da hierarquia escolar, a exclusão desses alunos se processa pela sutileza da crença na ideologia do dom. A valorização dada pelo sistema de ensino e pelos professores ao capital cultural das elites e do ethos ascensional faz com que sejam valorizados e reconhecidos como atributos positivos de desempenho escolar a facilidade que determinados alunos têm com o manejo da língua, os modos, os gostos e os gestos que os aproximam de tal “cultura”. Tomando essas aptidões como algo natural a todos os sujeitos, a escola se exime do exercício de aproximar os agentes das classes populares de tal cultura, considerando-os inaptos, de antemão, a lidarem com a linguagem escolar, sendo conivente, então, com a classificação e reprodução social (BOURDIEU, 1998b, p. 59).

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET E DANILO MARTUCCELLI PARA PENSAR A ESCOLA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO CONSTRUÍDOS NA “EXPERIÊNCIA”

Esses autores avançam no entendimento do “programa institucional” da escola frente às mutações ocorridas na sociedade contemporânea. Dubet e Martuccelli integram o grupo de estudiosos que entendem o processo de socialização a partir do distanciamento das instituições formadoras e a partir do reconhecimento de outras instâncias relevantes na constituição dos sujeitos.

Nesse sentido, ambos expressam o processo de socialização como um “duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma”. (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p.241)

Nesse contexto, as representações do sujeito, chamado pelos autores de “indivíduo” assumem outras conotações a partir das experiências por ele vivenciadas:

A figura do indivíduo aparece como uma consequência mais ou menos direta de um nível crescente de diferenciação social e de racionalização. A maior densidade subjetiva dos indivíduos da sociedade moderna procede uma sociedade mais complexa, na qual o indivíduo cruza com um número cada vez mais elevado de atores e na qual está submetido a um maior número de estímulos por parte do ambiente. Pertence a diversos círculos sociais e deve cumprir um número crescente de tarefas e papéis. (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p.244)

Dayrell (2005) ao trazer a perspectiva de socialização apresentada pelos autores explica que ela não é sinônimo de uma ruptura do “ator com o sistema”, no entanto, entende que

No contexto de uma sociedade em mutação, diz Dubet, os atores e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural de condutas, como era pensada a socialização na sociedade industrial. Passa a ocorrer uma heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas, com os atores podendo adotar simultaneamente vários pontos de vista. Há mutações globais dos quadros de referência, e nenhuma delas assume centralidade. (DAYRELL, 2005, p. 181)

O conjunto social definido por Dubet é explicado por Charlot (2000, p.39):

[...] o conjunto social é formado agora pela co-presença de três sistemas, cada um regido por uma lógica diferente: uma “comunidade”, estruturada por uma lógica da integração; um ou mais mercados competitivos, dependentes de uma lógica da estratégia e um sistema cultural correspondente a uma lógica de subjetivação. O próprio indivíduo está submetido a cada uma dessas lógicas: interioriza valores através dos papéis, concorre com outros atores na totalidade das atividades sociais, é um sujeito que não se confunde nem com seus papéis, nem como seus interesses (1994). Assim sendo, a unidade do

indivíduo deixa, ela também, de ser dada; deve ser construída.

Processos ricos e significativos de constituição dos sujeitos se dariam, então, em dimensões livres da relação hierárquica instituição-sujeito; nas quais os autores denominam experiência – a dimensão construída na relação entre pares e na qual são produzidos modos de ser e estar no mundo. Vale (2007), assim define a experiência social em Dubet:

A experiência social combina várias ‘lógicas de ação’, pois é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’ e de experimentá-lo, a partir das categorias do entendimento e da razão. [...] A noção de experiência social evoca o ‘vivido’ como algo construído, com toda a heterogeneidade e a diversidade que nem sempre sugerem coerência e ordem; a questão agora é como administrar esta heterogeneidade e diversidade de experiências (VALE, 2007, p.33)

A compreensão da diversificação social implicaria na mutação dos “programas institucionais” das instâncias tradicionalmente consideradas responsáveis pela “apresentação da sociedade” e do “papel social”. Reconfiguram-se, também, os processos de dominação.

Nesse contexto, insere-se a instituição escolar. Os autores apontam, então, para a análise da escola pela perspectiva conceitual da “escola múltipla”:

[...] importa primeiramente admitir a diversidade e a autonomia das funções da escola. A ideia de instituição deve ser decomposta em várias funções analiticamente independentes: uma função de integração que procede do modelo “clássico” da socialização pela internalização; uma função de distribuição que leva a considerar a escola como um “mercado”; uma função de subjetivação ligada à relação particular que os indivíduos constroem com a cultura escolar. [...]

Com efeito, cada uma das lógicas da experiência escolar remete a uma das funções objetivas da escola e depende de mecanismos de socialização autônomos e de processos de determinação específicos. Se os indivíduos constroem sua

experiência e sua socialização de maneira autônoma e livre, eles o fazem a partir de um material cultural e social que não lhes pertence. Assim, a integração social aparece como produto do trabalho dos atores. (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p.261)

Camacho (1999-2000, apud, SANTOS, 2008, p.63) apresenta como Dubet explica as funções e dimensões da instituição escolar. Seguindo o desdobramento das funções da escola abordadas na citação anterior, seria possível identificar três dimensões que compõem a “escola múltipla”, a saber:

- 1) Dimensão do modelo cultural: existem valores, conhecimentos, ensinamentos que as instituições educativas julgam ser indispensáveis à formação do indivíduo. Essa função diz respeito a que tipo de sujeito que a escola pretende construir.
- 2) Dimensão da seleção ou distribuição: como o nome revela, essa função relaciona-se à reprodução ou à produção das desigualdades sociais.
- 3) Dimensão da organização ou integração: essa função se relaciona ao papel integrador da escola. “Essa dimensão organizadora da escola acolhe e reconhece a comunidade e a vida juvenis. [...] Esta função está vinculada à distância que existe entre a cultura familiar e a cultura escolar. [...] A função de integração se torna cada vez mais difícil pela massificação e pelo desenvolvimento de uma cultura juvenil fora da escola.” (CAMACHO, 1999, p.52, apud, SANTOS, 2008, p.63).

A escola cumpriria sua proposta socializadora quando conseguisse a articulação entre essas três dimensões. No entanto, o que Dubet observa nas escolas francesas é a desarticulação entre essas funções, principalmente no que diz respeito à relação entre a “comunidade juvenil e a organização escolar”. Esse distanciamento entre as funções da escola possibilita aos jovens alunos a construção de “experiências”. (SANTOS, 2008, p.64).

Charlot (2000, p.39) explica que, sendo a escola redimensionada como o conjunto social apresentado por Dubet, o sentido dessa instituição também precisa ser redefinido. Nesse contexto, o sentido não é dado e precisa ser construído pelo estudante e isso acontece quando ele

lança mão das diferentes lógicas de ação encontradas em cada dimensão para compreender e estruturar o mundo escolar.

Santos (2008, p.64) recorre à Camacho (1999) para explicar a experiência como elemento da socialização dos sujeitos na compreensão do distanciamento com as instituições, poderia ser percebida nas três dimensões:

1) Dimensão do projeto do aluno: diz respeito ao projeto de construção de futuro que o aluno deve ter em mente: o que será, que profissão escolher. Dessa forma, o aluno deve encontrar significado nos conhecimentos apreendidos na escola para o seu projeto. O que se aprende deve ter “serventia” para o que se almeja ser. Esse projeto, no entanto, não é uma escolha autônoma do sujeito, pode ser resultado das expectativas dos pais, ou ainda, pode ser orientado pela estrutura social.

2) Dimensão da formação do sujeito: refere-se à dimensão das relações interpessoais entre alunos, professores e pode ser entendida “por meio de sentimentos como sofrimento, vocação, tédio, identificação com os ensinamentos, rejeição/alergia a certas matérias e a certos professores” (CAMACHO, 1999, p.52). Essa é uma dimensão importante, uma vez que trata das redes de sociabilidades tecidas entre os jovens e que se constroem fora do controle do sistema escolar e possuem, por sua vez, papel fundamental para constituição da personalidade do sujeito jovem.

3) Dimensão da estratégia: como expressa o próprio nome, essa dimensão refere-se às estratégias utilizadas pelos jovens para conciliarem seus interesses pessoais e a seleção que devem enfrentar, ou seja, o quanto devem se dedicar aos estudos para ocuparem “uma posição definida nas hierarquias sociais escolares”. (CAMACHO, 1999).

Os grupos de mulheres analisados nesta pesquisa, como dito recorrentemente, são caracterizados por fazerem parte de gerações diferentes. Entende-se que Pierre Bourdieu, ao realizar sua crítica à escola a partir do papel que ela assume na sociedade o faz em seu tempo histórico e analisa a estrutura social moderna, no seio sociedade francesa. Sua “leitura” dos fatos é importante e atual para países como o

Brasil que apresentam desigualdades sociais ainda evidentes e que (ainda) passam por um processo de universalização do direito à escolarização básica. Sua teoria sobre os processos de socialização e sobre a constituição do *habitus*, a ideologia do “dom”, a “concorrência como fórmula de sucesso a todos” ainda auxilia na compreensão de processos parecidos observados não somente nas falas das mulheres desta pesquisa (principalmente nas adultas) como aqueles percebidos no cotidiano das escolas.

Por outro lado, vivencia-se no Brasil o mesmo processo de diversificação dos espaços de socialização e de trocas de sociabilidade de jovens; observa-se, também, a “crise” vivenciada por instâncias educativas na perda de sua “credibilidade”, por não conseguir desempenhar o seu “programa institucional” há anos voltado para a formação do cidadão, do trabalhador, do sujeito para a sociedade. Talvez, nesse aspecto, Dubet e Martuccelli nos auxiliem a perceber que outros processos de socialização são possíveis e eles não se estabelecem na assunção de papéis sociais ou na relação hierárquica entre instituição socializadora e sujeito. Talvez, essa seja uma ferramenta de análise para a questão de mulheres jovens que narraram em suas trajetórias um processo de forte “institucionalização” na formação escolar, mas que estabelecem com essas instituições uma relação utilitária e esvaziada de sentido (ao menos em relação às finalidades do programa institucional). Vivenciam nesses espaços outras “experiências” – cunhado no conceito defendido pelos autores – e são também sujeitos ativos em outros espaços de formação como, por exemplo, o grupo de amigos, a rua, o tráfico.

4.3 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA INFÂNCIA E NA JUVENTUDE: ENCONTROS E DESENCONTROS COM A ESCOLA

As infâncias e as juventudes apresentadas neste trabalho envolviam, de acordo com os elementos geracionais ressaltados anteriormente, diferentes encontros com os espaços formais de escolarização que se desdobravam em experiências escolares distintas. Fora possível identificar dois grandes grupos: um primeiro marcado pela exclusão do espaço escolar ainda na infância (ou no começo da juventude) e, um segundo grupo, caracterizado por certa continuidade nas trajetórias escolares apresentando poucas rupturas.

Das dezessete mulheres entrevistadas, treze ingressaram na escola em idades entre cinco e sete anos. Uma estudante iniciou a vida escolar aos oito anos de idade e para Tati, matriculada na turma de

Alfabetização/Nivelamento, o início da trajetória escolar se deu no presídio, aos trinta e nove anos.

Se para a maioria o ingresso se deu entre os sete anos de idade, foi também, para grande parte das entrevistadas, que a interrupção dos estudos aconteceu ainda na infância entre os oito e dez anos. Para as demais, a ruptura na trajetória escolar foi registrada entre quatorze e dezessete anos de idade. Com a exceção de uma jovem de vinte e seis anos que já havia concluído o Ensino Médio.

As estudantes da turma de Alfabetização/Nivelamento, que representavam a maioria das matrículas de mulheres na escola da penitenciária (cerca 50% das matrículas da escola, como relatado na metodologia deste trabalho), foram as que apresentaram rupturas com o processo de escolarização ainda na infância. Os aspectos relacionados ao abandono dos estudos foram descritos anteriormente e se vinculam às questões de gênero e de classe social. Assim como relatou Dona Iara no capítulo anterior: *“Meu pai não deu estudo pra mim. Ele disse que à fia muié não se dá estudo! Que eu tinha que fazer crivo, bordado”*. Algo semelhante se dava para Dona Édith e Dona Sandra.

Poder-se-ia atribuir esse pouco incentivo à escolarização das meninas à representação construída da mulher como esposa-mãe-dona do lar. Entretanto, para o sul do país, esse imaginário foi tecido recentemente, em meados do século XIX, como aponta Joana Maria Pedro (2006). Com o desenvolvimento e a urbanização das capitais, observou-se um processo de construção de uma sociedade “civilizada”, aos moldes europeus. Para tanto, o lugar da mulher das famílias abastadas precisava ser repensado de maneira que ela pudesse ser diferenciada das trabalhadoras e pobres com as quais dividia o cenário das cidades nas atividades comerciais. Segundo a autora:

Em Desterro, o crescimento do comércio determinou uma nova distribuição e delimitação de espaços e papéis sexuais. Nas antigas vendas, nas pequenas casas comerciais, as mulheres eram uma presença constante, atendendo à freguesia, auxiliadas ou não pelos maridos. Já nas grandes casas comerciais e nas atividades do transporte marítimo de grande monta, a presença feminina tornou-se rara; embora na agricultura, nos engenhos de farinha de mandioca, na limpeza e secagem do peixe, as mulheres permanecessem ativas. O isolamento feminino, as atividades de esposa, mãe e dona de casa tornou-se forma de

distinção para uma classe urbana e, também, para funcionários públicos, pequenos comerciantes e proprietários urbanos, estes últimos desejando ascensão social. As famílias demonstravam sua distinção social, entre outras coisas, pela dedicação de suas mulheres exclusivamente aos papéis familiares. Os jornais escreviam para essas pessoas, definindo novas formas de comportamento. (PEDRO, 2006, p. 285)

No interior de Santa Catarina, esse lugar social forjado para a mulher somente pode ser observado no início do século XX, a partir do momento em que as comunidades de agricultores imigrantes atingiram certo equilíbrio econômico que tornou possível à mulher se ausentar do trabalho no campo. O surgimento dos centros urbanos nessas regiões também conduziu a mulher para o interior doméstico. Essa representação a respeito do papel social da mulher passou a ser estendida e cobrada das mulheres das classes populares a partir da Proclamação da República. Além disso, a disseminação desse lugar social às demais camadas sociais, tinham profundas relações com interesses econômicos advindos da expansão das atividades industriais.

Segundo Guacira Lopes Louro (2006) esse ideário justificaria a escolarização pública para meninas, consolidada a partir da primeira lei de instrução pública do Brasil em 1827. Dentre os ensinamentos repassados às mulheres, ler, escrever e contar dividiam o currículo escolar com as disciplinas obrigatórias de bordado, costura e bons modos. Entretanto, a maioria das mulheres que puderam ingressar nas escolas era proveniente de “famílias de alto poder econômico ou da classe média” emergente, segundo afirma Andréa Tereza Brito Ferreira (2005).

O reconhecimento da importância da escolarização das meninas foi um processo lento e intimamente relacionado às condições econômicas, principalmente, das famílias que precisavam que filhas e filhos trabalhassem para contribuir na renda doméstica. Para tanto, era necessário garantir o aprendizado do básico (ler, escrever e contar). Ademais, o que era relevante ao futuro da mulher atrelava-se à sua capacidade de trabalhar e auxiliar na casa, como um misto que agregasse a figura da mulher-mãe-dona de casa e da “mulher trabalhadeira”, capaz de ser, também, sustento da casa. Para ambas as pretensões, os estudos eram secundários e, talvez, desnecessários. A representação a respeito do papel social da mulher e da sua inserção nos espaços escolares se consolidou, também, a partir desse imaginário criado para as mulheres

com as finalidades de ascensão e distinção social.

A situação de gênero atravessava as experiências escolares das mulheres sujeitos desta pesquisa de outras maneiras (até mesmo para aquelas que possuíam certa continuidade nos estudos) as quais foram explicitados nas seguintes falas:

Meu pai incentivava os meninos... e as meninas, eram ruim mesmo. A gente não queria saber de escola não. **(Tati, 39 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

[Parei de estudar] com 17 anos. Até a sétima pra oitava série estudava à noite. [...] O que me quebrou aqui em Santa Catarina foi que eu comecei a usar cocaína. Era à noite. Era Supletivo, né? Mas eu não conseguia... aí descobri que tava grávida. Deixei porque tava grávida. **(Dona Dora, 42 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

[Parei de estudar] 16 anos. No segundo ano do Ensino Médio. Por causa da gravidez. **(Hilda, 22 anos, Turma Ensino Médio)**

[Parei de estudar] com 15 ou 16 anos. Porque já namorava e queria me casar e o ciúme do meu marido fez com que eu deixasse de estudar. **(Dona Esperança, 56 anos, Turma Ensino Médio/Registro em questionário)**

A necessidade de trabalhar durante a infância foi apontada como elemento responsável pela interrupção dos estudos também por Dona Sandra e por Salete:

Até que no começo [os pais] incentivava [a estudar], mas... depois que o pai morreu, a situação ficou difícil e a gente teve que parar de estudar pra trabalhar. **(Salete, 54 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Outros fatores foram destacados como determinantes ao abandono dos estudos: relacionam-se à dificuldade de chegar à escola. Dona Vó estava presente durante a entrevista, entretanto, não participou respondendo às questões. Durante a confecção dos mapas de vida, ela relatou sobre suas memórias de escola quando ainda morava no norte do estado do Paraná:

Eu estudei até a segunda série. Morava na fazenda, tinha a escola da fazenda. Eu enfrentava boi brabo! A gente andava um monte pra chegar até na escola pra estudar! Era difícil ir na escola e acabei deixando. Aí eu vim pra cidade. E estudei no Mobral, naquela época era Mobral que chamava. Mas aí eram em três, aí ficou só eu. Era escuro e longe pra chegar lá, aí tive que deixar. Mas se eu pudesse, não tinha parado! Não queria deixar. Aí agora eu voltei. Viu que já to escrevendo? Aí a advogada falou que não é pra eu deixar de estudar. Mesmo se eu não conseguir escrever pra eu não faltar. E eu não falto! **(Diário de campo, 05 de setembro de 2012)**

Aí eu casei. Depois que eu casei, tive os filhos, até queria voltar a estudar... Mas, a escola era muito longe! Era perigoso! **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Ferreira (2005) demonstra por meio de suas pesquisas que esses elementos se vinculam à situação de gênero das estudantes da Educação de Jovens e Adultos e representam empecilhos para a continuidade do processo de escolarização:

[...] estudos indicam também outros fatores causadores da evasão de mulheres jovens e adultas da escola, relacionados à segurança física que atinge mais especificamente as mulheres (iluminação, transporte, serviços de segurança). Mas a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares ou viver uma situação de subordinação no espaço doméstico são os grandes motivos de evasão das mulheres adultas das escolas. (FERREIRA, 2005, p.78)

Entre o grupo que evadiu da escola por volta de quatorze e dezessete anos, estavam as representantes da juventude nesta pesquisa. Para elas, as razões que conduziram às interrupções das trajetórias escolares foram diversas:

Minha mãe falava pra mim que um dia eu ia crescer e ia crescer... e eu ia entender. Me arrepende, né? Na verdade, eu larguei dos estudos por causa do crime. Conheci um rapaz, larguei dos estudos. O dinheiro vinha fácil! Aí

“gera”, não tem? Eu usava só maconha e fumava cigarro. Essas outras coisas eu não usava não, entende? Mas vendia muito. **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Várias vezes. Na oitava. Voltei, parei no primeiro ano, no segundo. Estudar não é pra mim! Não tenho paciência! Tem que ser algo que me interesse. Tinha que ficar sentado, escutando, escutando. **(Florbela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

No final do terceiro. Começou o verão e acabou a escola! **(Elisa, 20 anos. Turma Ensino Médio)**

Aisha (26 anos) já havia concluído o Ensino Médio e recomeçara os estudos para não “ficar com a mente parada” no presídio. Segundo ela narrou:

Eu nunca interrompi! Nunca reprovei! Fiquei sem estudar dois meses.

Na busca de compreender qual era o lugar ocupado pela “escolarização” nas expectativas familiares para os projetos de futuro elaborados para as filhas, foi perguntado como era o incentivo aos estudos na família. As respostas foram diferenciadas: desde poucos incentivos, até a elaboração de trajetórias escolares para as mulheres, observando uma aposta nos estudos como meio de ascensão social. Percebeu-se uma relação entre o apoio familiar recebido e a construção de uma trajetória escolar mais longa. Segundo as mulheres sujeitos desta pesquisa:

[Os pais] incentivavam! Não foi por falta de incentivo. Mesmo depois de casada, ela [a mãe] tentou... Vinha nos meus ouvido pra estudar. **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

Minha mãe e meu pai, como não tiveram grau nenhum, apostaram tudo [em mim]. Não precisava fazer nada a não ser estudar! **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

Sim. Aham. Eu tava me lembrando da minha irmã... [risos]. Eu não nasci pra isso não! **(Florbela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Eles [os pais] cobravam demais! [fala em tom

aborrecido]. Eles não entendem que não nasci pra estudar! Deus me livre! **(Elisa, 20 anos. Turma Ensino Médio)**

Houve também a intenção de relacionar as trajetórias de escolarização às trajetórias biográficas familiares, vinculando ao que Bourdieu (1998a) denominou de um “passado escolar” que poderia influenciar nas “esperanças de vida escolar” das gerações mais jovens. É possível perceber que, em poucos casos, as gerações anteriores (pais e tios) apresentavam maior grau de escolaridade na família. Os parentes mais próximos que possuíam trajetórias escolares mais longas eram pertencentes a uma mesma geração ou ao grupo geracional mais jovem (irmãos, filhos, sobrinhos). Conforme mencionado, anteriormente, para compreender como se elaboraram as projeções de vida para os filhos e qual era o lugar ocupado pela escolarização nesses projetos, seria preciso analisar as trajetórias escolares da geração anterior e as condições objetivas que permitiram elaborar trajetórias que incluíssem os estudos como prioritário em relação aos demais elementos que envolviam a vida de um determinado grupo.

Na turma de Alfabetização/Nivelamento, cinco entrevistadas falaram sobre quais dos seus familiares estudaram e qual havia alcançado maior grau de escolaridade. De acordo com as mulheres, quatro relataram que os irmãos completaram o Ensino Fundamental. Uma falou sobre o irmão ter concluído o Ensino Superior (depois de adulto). Outra relatou sobre a geração que a sucedeu. Elas não falaram sobre a escolaridade de seus pais:

Meu irmão estudou até a quinta série. Depois, com 20 anos ele terminou os estudos e completou a faculdade! Minha irmã estudou também. Agora eu, minha irmã mais meu irmão, tamo na cadeia. Não estudamo. **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Minhas irmãs estudaram até o segundo ano do ensino médio. São bem inteligentes, só eu que sou burra! Eu fugia da escola! **(Pietra, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu tenho uma sobrinha e um sobrinho que terminaram o segundo grau. Minha filha estudou até a quinta série. **(Salete, 54 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Na turma do Ensino Fundamental, obtiveram-se as seguintes

respostas:

Eu tenho três tias professoras, pós-graduadas e tudo! Elas ralaram muito porque elas eram do interior e contavam pra gente que andavam quilômetros pra estudar naquelas escolinhas... E foi com muito custo que elas conseguiram estudar! **(Dona Dora, 42 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Meus dois irmãos mais novos ganharam de mim e de meu irmão que tá aqui preso também. O de onze vai pra quinta série e o de 16 vai pra oitava! Eu não... saí da escola com 14 anos na quinta série. Agora tô aqui tentando recuperar, né? Porque acabou pra mim. **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Para a turma do Ensino Médio, das cinco respostas obtidas, uma estudante afirmou que o pai é graduado e houve registros de relatos de irmãos que completaram o Ensino Superior e o Ensino Médio:

Acho que sim, meu pai [risos]. Meu irmão fez Administração. Minha irmã começou e parou. Psicologia. Casou, teve filhos e foi “feliz pra sempre”! [fala tom de deboche]. **(Hilda, 22 anos, Turma Ensino Médio)**

Lá em casa eu sou a única: ensino médio completo. **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

Pai e mãe. A mãe fez Enfermagem e parou. Meu pai, Medicina. Tenho irmão... mas não vivi com ele. **(Elisa, 20 anos. Turma Ensino Médio)**

Meu irmão fez até o terceiro e minha irmã fez magistério, e agora faz radiologia. **(Florabela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Todos estudaram mais que eu, menos o pai e a mãe. Só primário, trabalhavam na roça. Os dois [irmãos] tem faculdade de Administração. E meu filho também. Minha filha parou. Ela tem enfermagem. Estudou em Jaraguá, faz 15 anos... **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

Foi interessante perceber que havia na organização da vida familiar, do planejamento do futuro dos filhos e das possibilidades para projetá-los, um investimento maior na escolarização das estudantes jovens. Foi possível confirmar o lugar ocupado pelos estudos na vida desses sujeitos por meio dos relatos sobre os irmãos que estudaram ou que estudavam.

Provavelmente, também seria possível relacionar o abandono dos estudos (dentro das integrantes do ensino médio) e a relação com o tráfico de drogas. Como relatado no capítulo anterior, esse entrelaçamento se estabeleceu pelo viés da sociabilidade tecida entre elas e os grupos juvenis de “fora da escola”, nos quais afirmaram se sentir mais integradas ou “mais a vontade” para serem elas mesmas.

As falas também trouxeram algo em comum que merece reflexão: a afirmativa de não ter nascido para estudar. Seria interessante deter-se às explicações dadas por Pietra, Tati e Florbela. As primeiras disseram ser “ruins de estudo”, “burras” e a segunda parece desnudar o que não permitia que ela tivesse nascido para estudar: *“Não tenho paciência! Tem que ser algo que me interesse. Tinha que ficar sentado, escutando, escutando”*. Essas afirmativas parecem retomar a “ideologia do dom”. A não adequação à rigidez do espaço escolar ou, a não compreensão dos códigos que o compunham, parecem trazer para as estudantes a responsabilidade individual pela evasão da escola, uma vez que se consideravam inaptas para atender aos quesitos exigidos para um estudante “bem sucedido”. Logo, “não nasceram para estudar”.

4.4 AS MEMÓRIAS DE ESCOLA E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

As memórias que os sujeitos desta pesquisa conservavam de suas experiências escolares apontavam para aulas enfadonhas, professores que marcaram positiva e negativamente, sonhos com futuros profissionais e a alegria proporcionada pelos intervalos do recreio – momento em que a sociabilidade entre os estudantes se tornava possível e “liberada”.

As mulheres estudantes da Turma de Alfabetização relataram o que marcou suas experiências escolares e que se constituiu na memória positiva da escola:

Gostava da merenda, do recreio e de brincar na escola **(Dona Vó, 58 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu lembro que tinha uns brinquedos, lembra? Eu adorava... **(Dona Sandra, 65 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu também. Adorava brincar! **(Tábata, 40 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Ao serem perguntadas sobre o que representava o “brincar” na escola, Dona Iara explicou:

É que nós que era presa queria ir pra escola pra brincar! Eu sempre tava no meio daquelas coisas de trabalho... Olha eu me lembro que a minha mãe ganhou os filhos em casa... Eu me lembro um que ela teve uma hemorragia e não quis chamar o pai pra ajudar e mandou me chamar. Eu tinha o que? Dez? Treze anos? E eu cheguei lá e fiquei assustada, cheio de sangue... e minha mãe lá. Então, não tinha isso [na escola]... Eu desde novinha tava no meio daquelas coisas... **(Dona Iara, 64 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento).**

A escola parecia garantir a esses sujeitos o direito à infância. A instituição escolar cumpria sua função moderna de separar o espaço da infância e da criança do mundo dos adultos, do universo do trabalho, constituindo-se em uma instância diferenciada de socialização e, conseqüentemente, de “institucionalização da infância”. A experiência escolar era marcada pela possibilidade de brincar e de se divertir e, também, se revestia dos deveres e responsabilidades destinados ao estudante. (SARMENTO, 2004).

Salete registrou como lembranças que marcaram sua experiência escolar quando criança, o cumprimento das atividades e tarefas escolares e as disciplinas cursadas:

Eu gostava de estudar e da professora, da Educação Física... e de brincar porque lá tinha liberdade, não tinha que cuidar de criança. Eu não gostava era de ler. Tinha um professor que deixava a gente sozinha fazendo a lição e ia namorar lá fora, com a namorada dele. Aí deixava a gente tudo lá sozinha e tinha piá que ficava atentando a gente... **(Salete, 54 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

As experiências escolares não registravam apenas vivências boas,

como enunciou Salete, elas também apresentavam relatos de práticas educativas baseadas em castigos e represálias para aqueles estudantes que não se adequassem à rigidez das normas escolares e que não atingissem um “bom resultado” nos estudos:

Eu não gostava de apanhar com a régua na mão. A professora tinha uma régua grandona assim ó [mostrou com as mãos um tamanho equivalente a uma régua de 60cm] . Aí, ela mandava ir no quadro e quando dava errado, ela batia a cabeça da gente no quadro. **(Maria, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Tinha um quarto escuro lá na escola, eu me lembro bem desse dia. Aí diziam que lá tinha cobra, tinha aranha... essas coisas pra botar medo nas criança, né? E quem desobedecia ia de castigo. Aí um dia eu tava assim na aula, né, e vieram me contar que meu irmão tinha ido pro quarto escuro. Aí eu: quêee? Fui, me arrastei assim por baixo da carteira, não tem? Aí, saí assim e fui lá e abri a porta e mandei ele correr pro mato! [gargalhadas]. Eu disse: corre, corre, corre e fica lá no mato me esperando pra voltar pra casa. Aí, chegou no final da aula... foram abrir pra tirar meu irmão de lá e cadê? [gargalhadas]. **(Dona Iara, 64 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Para as estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as experiências escolares anteriores traziam lembranças das aulas, dos professores e dos momentos de recreio da escola. É interessante notar que não houve muitos relatos de amizades ou grupos de colegas de sala, sendo percebido apenas nas falas das estudantes adultas:

[...] A professora ensinava fração cortando bolo! Nós matava aula... Não é que matava aula. [risos] Nós saía na hora do recreio, comprar pão com mortadela! [risos] **(Dona Dora, 42 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu gostava da matéria, muito mesmo de ciências. Agora, matemática... nem estudava! Chegava na prova: dez em matemática! Dez em Ciências! Só português que não! [...] Eu estudava muito ciências pra ser cientista... **(Pagu, 20 anos.**

Turma Ensino Fundamental)

Gostava da hora do recreio. Pra gente ver os gatinhos... pra conversar com alguém [risos] Até comer! Não?! [...] Eu era metida em tudo que tinha na escola. Ping-pong, vôlei... Ficava em tudo. Na biblioteca, festinha da escola... tudo pra não ter que voltar pra casa! **(Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio)**

[Gostava da] Educação Física. Porque fazia um monte de coisa... **(Florabela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Eu gostava de História e de Informática. **(Hilda, 22 anos, Turma Ensino Médio)**

Sobre o que havia marcado negativamente as experiências escolares, as estudantes tornaram a falar sobre as aulas sem dinamismo, as disciplinas que menos gostavam e as intransigências de professores e diretores das escolas em que estudaram.

As falas das mulheres jovens remetem a Dubet e Martuccelli e a Setton. Em relação aos primeiros autores, nos relatos circunscritos na dinâmica “formal” de um estudante em relação ao desempenho das tarefas escolares e poucos relatos sobre as amizades tecidas neste espaço, foi possível perceber que elas sabiam como articular as diferentes dimensões por meio das quais a escola se erguia. Entre a negociação pelo que a família e a escola esperavam de suas formações e o que elas almejavam com a vida escolar, parecia haver uma “esperteza” para manter um arranjo, minimamente, harmônico. Elas não disseram que “não gostavam da escola”, entretanto, travavam com ela uma relação pragmática. Assim, também, se dava na dimensão das relações de sociabilidade tecidas na escola. Para “sobrevivência” a essa experiência, era preciso estabelecer boas relações ainda que fossem de “fachada”, como relatado no capítulo anterior.

Nesse momento, Setton nos auxilia a compreender que, sendo jovens de uma contemporaneidade que permite a experiência da sociabilidade em outros espaços para além da escola, compuseram as matrizes referenciais dessas moças, também, o espaço de convivência com os amigos da “vida ilícita”. Estabeleceram-se níveis muito próximos de importância. Entretanto, o grupo de amigos fora da escola garantia a “adrenalina”, a alegria, a festa; o sentir-se socialmente à vontade entre os pares, o que não se tornava possível com os pares da escola. A experiência escolar parecia ser necessária, porém, “sem graça”

em relação às demais experiências juvenis que poderiam vivenciar para além da escola.

4.5 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA PRISÃO

As experiências escolares anteriores foram atravessadas pelas situações de gênero e de classe social. As interrupções das trajetórias escolares evidenciavam os projetos familiares para as filhas que, confrontados com as condições objetivas, ora conferiam à escolarização uma posição em segundo plano, ora a elegia como estratégias para ascensão social. Após as interrupções das trajetórias escolares, de vivências de outros processos formativos ao longo das vidas e a partir da experiência de estarem no presídio, o que as faria retomar os estudos em privação de liberdade?

Essa pergunta foi direcionada às estudantes durante a entrevista e, à primeira vista, a aproximação com a experiência de escolarização se deu por uma razão de ordem prática: a frequência escolar garantiria a remição do tempo de pena a ser cumprida. Além disso, se a sentença ainda não tivesse sido julgada, o interesse por participar de atividades educativas teria “peso” na análise de bom comportamento da “presa em regime provisório”. Segundo as estudantes, as razões que motivaram o retorno à escola foram:

Eu, por causa da remição, né? Que me disseram que tem a remição, né. Tantas horas que estuda tem remição... E também que a gente sempre aprende uma coisinha, né? **(Tati, 39 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Eu vim pela remição, mas acaba que a gente aprende um pouco alguma coisa.. **(Pietra, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Pra ocupar minha mente, recuperar o tempo... A remição... e sair mais rápido! [pausa] Acho que às vezes a gente aprende muito mais no mundo... Às vezes eu acho que a gente aprende mais no mundo que na escola, não tem? [Pesquisadora: Como assim?] A vida... a gente aprende mais na vida. **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Porque tenho muito tempo aqui ainda. [referindo-se à remição]. **(Hilda, 22 anos, Turma Ensino Médio)**

Eu tenho tempo agora. [risos] **(Florbela, 25 anos. Turma Ensino Médio)**

Tempo vago. Eu venho pra não ficar parada. Mas eu já terminei o ensino médio. Venho pra acompanhar mesmo, como participante. **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

A remição de parte do tempo de execução da pena por estudo foi instituída recentemente, por meio da Lei N. 12.433/2011. No artigo 126 (§ 1º, I) da referida lei, explicita-se que a cada doze horas de frequência escolar, divididas em no mínimo três dias, torna-se possível remir um dia de pena. Ainda, no mesmo artigo 126 (§ 5º), consta que a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior pode resultar no acréscimo de 1/3 ao tempo a remir em função das horas de estudo.

Ao tomarmos a Lei 12.433/2011, é possível compreender por quais razões a remição seria indicada como uma importante justificativa para o retorno às aulas. As movimentações de pesquisadores e educadores que atuavam em espaços prisionais realizadas no período anterior à promulgação dessa lei, davam vistas à necessidade de conferir ao estudo a mesma importância reconhecida à atividade laboral nas unidades prisionais no que tange à redução da pena. Entretanto, a remição da pena pelos estudos passa a instituir uma moeda de troca entre escola e estudantes, assumindo para estes uma relação utilitarista com o processo de escolarização.

Provavelmente, a relação entre estudos e diminuição do tempo da pena se vinculasse aos diferentes “níveis de entusiasmo” com as aulas, observados nas três turmas. Nesse entender, parecia haver sentido frequentar as aulas para as mulheres mais velhas, pois era a única atividade capaz de remir pena que seria destinada a elas no presídio. Provavelmente, esse seria um dos motivos que conduziam grande parte das mulheres à turma de Alfabetização/Nivelamento. Para as estudantes do Ensino Fundamental, o término da escolarização básica parecia ainda distante e, por isso, desanimavam-se com mais facilidade e desistiam das aulas. Para as discentes do Ensino Médio, a possibilidade de concluir essa modalidade e ingressar no vestibular, parecia impulsioná-las a estudar – fato que não excluía a flutuação do número de estudantes durante a semana.

Entretanto, o acompanhamento das aulas por meio das observações nos davam indícios de que havia algo para além da relação pragmática “frequência-remição de pena”. O clima das aulas era agradável para a maioria das estudantes. A sala de aula era também o

lugar isento da vigilância e do controle e, portanto, constituía-se em local privilegiado de liberdade de expressão e de pensamento.

Assim, o que conferia sentido à permanência na escola e, conseqüentemente, o que impulsionava as reelaborações de projetos de escolarização, relacionava-se à forma como a escola e as práticas escolares se configuravam no espaço prisional. Sendo assim, serão apresentados três aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa (estudantes e professores) como diferenciais na experiência escolar tecida na escola da penitenciária: 1) a dinâmica das aulas; 2) a relação professor-estudante; 3) a sala de aula como espaço de sociabilidade; 4) as práticas escolares na contramão do processo de “apagamento” das identidades das estudantes.

4.5.1 As dinâmicas das aulas na escola da penitenciária

Conforme narrado anteriormente, a dinâmica das aulas e a rotina escolar eram marcadas pela descontinuidade: seja pela frequência flutuante das estudantes às aulas; seja por razões que envolviam procedimentos da unidade prisional. Em virtude desses acontecimentos, as aulas planejadas pelos professores envolviam atividades diversificadas e em quantidades diferentes. A necessidade de dar sequência a um currículo proposto para as turmas esbarrava nas (des)rotinas peculiares ao espaço prisional. A seguir será apresentado um registro do diário de campo que melhor relata esses acontecimentos que perpassavam a dinâmica das aulas:

Diário de campo, 16 de agosto de 2012.

Pela manhã, acompanhei a professora de Língua Portuguesa na aula na turma do Ensino Médio no Presídio Feminino. Ela me contou que trabalharia produção textual e o tema para escrita seria “felicidade”. No caminho da escola ao presídio feminino, ela me contou que a turma era nova e parecia ter um bom nível de leitura e de escrita. Disse que no grupo havia duas grávidas, ambas em torno dos oito meses de gestação. Por isso mesmo, saímos um pouco mais tarde, porque elas demoravam a acordar.

Chegamos à sala de aula e entramos. Em seguida, vieram as estudantes: as duas grávidas (ambas adultas), uma senhora e duas moças. Elas estavam silenciosas, conversavam pouco. Contaram que teve procedimento (revista) nos “barracos” (celas) e, por isso, o clima estava tenso. Quando há revista nos “barracos” tudo é revirado, perde-

se muita coisa trazida pelas famílias das presas para passar o mês, ou a semana e as condições se tornam precárias. As grávidas ouviram a movimentação da clínica, onde ficam alojadas. Algumas mulheres da turma não foram porque foram “pegas” e estão em medida disciplinar (MD) no “zero” (cela isolada das demais utilizada para abrigar as que estão sob medida disciplinar e para alojar a presa “novata”). Pelas minhas contas, em torno de cinco estudantes estavam em MD, ou seja, metade da turma.

A aula se desenvolveu sem muita participação das estudantes. Estavam quietas e, parecia inapropriado falar sobre felicidade no dia seguinte a um procedimento. Apenas uma jovem participava escrevendo. Outras liam os textos trazidos pela professora para fundamentar a escrita e tentavam redigir alguma coisa, mas, paravam em seguida.

A professora, então, pediu que elas tentassem responder a um “teste” no qual a escolha das respostas indicaria se a pessoa era ou não feliz. As estudantes fizeram o teste proposto e, ao final: todas felizes.

A aula parecia não “fluir” diante da prostração da turma. Ficaram conversando: professora e estudantes até que elas pediram para terminar a escrita nos “barracos”. Diziam-se sem condições para escrever. A docente compreendeu e concordou.

Da parte das estudantes, o retorno à escolarização não era repleto de experiências aprazíveis. Para além da dificuldade de retomar os estudos após muito tempo de interrupções, de se apropriarem dos códigos formais da escrita, da leitura e dos cálculos matemáticos, algumas estudantes se deparavam com os efeitos adversos das medicações tomadas no presídio, das noites mal dormidas e dos resquícios deixados pelo uso de algumas drogas (em especial o crack) na capacidade de concentração e agilidade de raciocínio. Em certos dias, era impossível dar continuidade às aulas, pois as estudantes não conseguiam acompanhar as atividades ou por causa de uma das razões acima citadas ou, ainda, por estarem deprimidas e doentes.

Para lidar com essas condições de trabalho, as professoras lançavam mão de outras estratégias, conforme relatado por elas durante a entrevista:

Olha, as coisas abstratas, eu percebo que elas não têm muita atração por isso. Teoria, essas coisas... Então, quando a gente chega com alguma coisa, alguma prática, elas são mais receptivas. Então, eu

percebi que quando a gente vai com a teoria e cobrar isso em forma de teoria; ou mesmo jogando o feedback sob forma de prova, testando os conhecimentos delas, ainda dá a impressão que a gente tá seguindo uma rotina que nunca acaba. Que ainda vem de longa data. Então, é a prática, são as coisas atualizadas, as coisas visíveis, as coisas que elas usem o tato, né? Todos os sentidos.

Inclusive, é que é uma coisa mais atraente pra elas. É... Artes, quando era colocada aqui, inclusive com a modalidade de artesanato, eu percebia que tinha uma recepção incrível! Por elas, elas gostavam! Elas ficavam muito contentes com a aula de Artes porque elas estavam é... colocando suas energias [...], botando tudo ali. E saía alguma coisa delas ali. Elas se sentiam úteis. Era uma coisa interessante, porque elas presenteariam os filhos, os parentes, essa coisa toda, sabe? **(Professora de Língua Portuguesa, atuava há 8 anos no Complexo Penitenciário)**

[A confecção do caderno de receitas] elas adoraram a ideia! É uma troca de receitas! E uma delas disse que gosta de cozinhar muito. Então, pediu pra leva mais receitas, porque ela quer fazer um caderno bem caprichado, porque saindo da cadeia ela quer trabalhar numa cozinha. E... isso foi muito interessante, trabalhamos a interdisciplinaridade em cima desse caderno e ainda tá dando resultados, né? Ainda, né? Então, nós vamos conquistando, pouco a pouco, passo a passo. **(Professora de Alfabetização, atuava há 3 meses do Complexo Penitenciário)**

Essa professora da Turma de Alfabetização/Nivelamento estava em sua primeira experiência no espaço prisional. Foi possível perceber em sua fala elementos que fazem parte da rotina dos professores, que são limitadores do trabalho em sala de aula, que as demais já “naturalizaram”. Era necessária uma reconfiguração dos significados de práticas simples: como a proibição de uso de determinados materiais para fins pedagógicos, que na prisão eram vistos como armas em potencial, e a ocupação do espaço de sala de aula pelos professores e estudantes (que estava submetido às normas de segurança do complexo prisional):

Nós chegamos, tem que chegar até o agente, e o agente que vai abrir as celas. No caso, que é a sala de aula. Que é uma cela, né? E... ele **coloca** os professores e trazem os alunos. Alguns agentes trazem os alunos e já vem e colocam os alunos e fecham as grades. Outros, preferem trazer algemados. Então, tem todo um emocional por trás disso também, tanto pra eles quanto pro professor. É... mas depois, dentro da sala: normal, no caso. Mas a parte de estrutura também, porque aí a parte das, dos deveres pra casa é complicado... porque eu não posso deixar muita coisa com eles. [...] Por exemplo, apontador. Se eles tiverem fazendo as tarefas na casa, como eles dizem, que é a cela, né? Mas, se quebrar [a ponta do lápis], eles não podem ter apontador. Então, eles não têm como apontar o lápis. Então já não dá... às vezes, não dá. Apontador, tesoura... Então, não posso pedir pra cortar nada. O tempo demora mais em sala de aula pra fazer um trabalho, pra recortar alguma coisa, porque eu não posso ter aquele monte de tesouras. Cada um ter a sua tesoura, né? Então, já é mais difícil, tem que controlar a tesoura, apontador. O lápis preto, por exemplo, que eles gostam de fazer contorno. Não pode. Eu tenho que tirar todos os lápis pretos de cada caixinha de lápis de cor. Precisa tirar. Não pode deixar. Porque o preto é com o que eles assinam... os agentes assinam tudo com caneta preta. Então, caneta preta e lápis preto... O lápis preto de jeito nenhum! Então, são muitas coisinhas que você tem que tá atento a muitas coisas ao mesmo tempo. Não só o ensinar, né?... Mas sim, acertar as coisas e cuidar, também. **(Professora de Alfabetização, atuava há 3 meses do Complexo Penitenciário) [grifo nosso]**

As barreiras encontradas pelos professores para desenvolverem as práticas educativas, também foram observadas pela jovem que havia concluído o Ensino Médio e que frequentava as aulas como ouvinte. Entretanto, a análise feita por ela vai um pouco além e estabelece a relação entre a experiência de escolarização no presídio em períodos distintos. Essa estudante teve uma passagem anterior pelo Presídio Feminino e estudou durante o tempo em que cumpria pena. Ela conseguia perceber como as mudanças nas “normas de segurança”

afetavam e precarizavam o trabalho desenvolvido pelos professores na escola:

[O ensino] Devia ser um pouquinho mais abrangente. Tem mais é pelo professor. Se tivesse oportunidade de trazer mais coisas, mas não pode nada! Antes tinha uma biblioteca aqui na sala. Lembra, professora? Quem cuidava eram uns alunos da faculdade. Tinha um monte de livro! A gente podia pegar e levar os livro pra ler no alojamento. Depois trazia de volta. Mas, por causa da segurança não se pode ter mais nada! Aí fica por conta do professor se virar! (**Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio**)

A busca pela utilização de recursos audiovisuais também era uma estratégia da qual os professores lançavam mão para diversificar suas aulas. Utilizavam-se com frequência de vídeos, computadores portáteis, aparelhos de som e instrumentos musicais. Entretanto, conforme explicado pelos professores nas entrevistas, para além da dinamização das aulas e da busca por materiais interessantes para socializar com os estudantes, existia uma tentativa de mostrar justificativas para a escolarização nas quais os estudantes pudessem “se agarrar” para frequentar as aulas:

É como eu falei pra ti, a mulher tem um lado mais fácil de você trabalhar que é o filho, a família. Então se você pega isso... Elas se preocupam muito com isso. *“Ah, eu preciso aprender porque... vou ensinar minha filha, vou ensinar meu neto. Vou mostrar pra minha filha o meu caderno.”*. Tem muito isso. De mostrar pra família, pros filhos, que elas estão estudando, que elas... A gente sempre coloca muito isso: que nunca é tarde pra aprender. E... quando elas aprendem a ler, então! É uma alegria! Já tive algumas experiências lá de... alunas que... [pausa] Não tem nem como explicar! É uma experiência muito bacana... é muito gratificante. (**Professora de Alfabetização, atuava há 7 anos no Complexo Penitenciário**)

O que a gente conversa muito é que “você está no momento agora de refletir”. É um momento de parar, de pensar é um momento de planejar algo bom, pra sair daqui. Então, isso elas têm

conversado bastante, né? Então elas têm colocado. Eu vejo que são assim, sonhos que estão sendo colocados. Nem todas, né? Lógico. Mas o que eu tenho percebido é que umas assim colocam pra mim os sonhos que... sonhos bons mesmo: *“olha professora, to lutando pra isso... eu quero o melhor pro meu filho, eu quero o melhor pra minha família”*. **(Professora de Alfabetização, atuava há 3 meses no Complexo Penitenciário)**

A tentativa de buscar estratégias pedagógicas que pudessem tornar a aula “mais interessante”, também era observada pelas estudantes com certo estranhamento, como elas explicam:

A professora de Geografia, a estagiária, trouxe as coisas pra dar uma aula. E queria que a gente falasse, não tem? Mas acho que as pessoas não estão acostumadas a falar. Eu vi que ela ficou assim... Também que o [professor de Geografia] tem aquele jeito de falar, falar... Acho que as pessoas não são acostumadas. **(Hilda, 22 anos, Turma Ensino Médio)**

Eu gostava mais da professora [anterior]. Olha, professora [dirigindo a fala à atual], não que é que eu não goste da senhora, não. Adoro quando você traz o violão... é que a [outra] professora sentava do meu lado e ia me mostrando as letrinhas das palavras... Eu fico nervosa porque não consigo ler, aí embaralha tudo! **(Tati, 39 anos, Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Apesar da percepção positiva acerca da maior parte das estratégias dos professores, em alguns casos, as atividades utilizadas em sala de aula e os conteúdos eram descontextualizados e, até mesmo, inadequados aos sujeitos jovens e adultos presentes em sala de aula. No entanto, eram esses professores os que conseguiam maior atenção das estudantes durante as aulas e que “seguravam” uma certa frequência nas aulas. Curiosamente, eram esses docentes que possuíam maior tempo de atuação no Presídio Feminino. Sendo assim, o que poderia explicar esse fato? As observações puderam apontar para outro elemento motivador para a permanência na escola, para além das estratégias metodológicas utilizadas ou dos conteúdos escolares: a relação professor-estudante.

4.5.2 A relação professor-estudante e a consolidação da “confiança”

A relação professor-estudante poderia ser compreendida como um grande diferencial entre as experiências escolares anteriores e a experiência escolar atual tecida na escola da penitenciária. O estabelecimento de uma boa relação era condicionante para as práticas educativas desenvolvidas no espaço de sala de aula.

Nesse processo, docentes e discentes precisavam buscar novas formas de aproximação, revisitando seus “lugares”, “papeis” e “funções” no espaço escolar. Para os professores, um primeiro desafio era romper com a visão estereotipada que possuíam das “presidiárias” e da escola no presídio. Por outro lado, era necessário que as estudantes desconstruíssem as recordações dos professores autoritários e imparciais. Por fim, estava posto um movimento a ser elaborado por ambas as partes: a construção da confiança.

Os professores relataram como um dos principais desafios ao exercer a docência no espaço prisional a desconstrução de um preconceito sobre os estudantes:

Pra mim [trabalhar no presídio] foi uma coisa que aconteceu do nada e, quando eu vi, eu já estava aqui. E não esperava, não imaginava que tinha escola aqui dentro. É a visão que a gente tem, que a gente tem quando não tem contato com eles é muito diferente. É diferente quando você tá aqui e quando você não tem contato, né? A partir do momento que tu passa a ter contato, passa a enxergar que ali tem um ser humano, como outro qualquer, né? Quando você não tem contato, você só critica... não acredita que vai mudar, e... Enfim! Agora, quando você começa a conviver com eles, e eu acho que aqui dentro eles mostram a parte deles como ser humano qualquer. Eu sempre vejo assim, que aqui eles agem com naturalidade. Sem efeito de drogas, sem aquela coisa assim daquela autoridade que eles são na rua, né? Muitos... bota medo, terror. E aqui dentro não. Aqui dentro acho que eles são eles mesmos. Aquilo que eles escondem lá na rua, talvez pra se proteger ou pra se impor... É essa a visão que eu tenho, assim. Esse é o lado bom. A gente conhece um lado deles, assim, que tá adormecido, talvez, né? **(Professora de Alfabetização, atuava há 7 anos no Complexo Penitenciário)**

Então, pra mim tem sido um desafio, trabalhar aqui. Mas, de antemão já posso garantir que aquele pré-conceito que as pessoas fazem em relação ao ensino dentro do sistema que falam, por exemplo, que tem o receio por ser com o interno, né? Isso aí já não existe e eu quebrei isso aí já na primeira semana que eu tava aqui.
(Professor de Matemática, atuava há 2 meses no Complexo Penitenciário)

A professora de Língua Portuguesa apontou para a necessidade de rever a visão estereotipada do estudante constituída na sua trajetória escolar fora do presídio:

É, os desafios que a gente tem que ter, é que a gente tem que vir com uma nova visão. O primeiro desafio, maior, é que a gente apague todo esse conceito que a gente cria lá fora que os nossos alunos são infalíveis. Eles são nossos, eu sou responsável por eles. E se eles falharem, a impressão é que eu também falhei como mestra. Sabe? Já que a gente atua como, assim, uma conselheira, como uma psicóloga, como mãe, como a mais experiente... como a instrutora, como a repassadora de conteúdos... Então, aí a gente se sente frustrada quando elas chegam até aqui, né? Então, quem trabalhou em escola regular e que, está agora nas penitenciárias, a gente se depara com essa rapaziada que uma vez frequentaram a escola regular... Então, nós começamos a colocar, a fazer classificações. Começamos a criar, assim, etapas classificatórias, ou é... [pausa] Que, por exemplo, lá esses alunos eram... Então, sem querer a gente rotula. Então, esses nossos alunos, são aqueles alunos que lá fora eles foram os problemáticos. Que trouxeram problemas... foram os evasivos; foram os que causaram problemas disciplinar para a escola; foram os que depredaram a escola; que tiveram problemas com os coleguinhas... E que... eventualmente, desistiram. E, que não foram aqueles que resistiram, né? Pra adquirir conhecimentos e cumprir o seu tempo de escolaridade. Então, quando eles vêm pra cá... a visão que eu tenho é essa extensão. E o meu compromisso é de resgatar

isso que ocorreu lá. Porque aqui, a coisa foi consumada. Então, foi tudo por água abaixo aquilo que tava querendo que não ocorresse, né?

A professora prossegue seu relato apontando de que maneira seria possível construir (ou “resgatar”, como exposto por ela) novos vínculos entre docentes e discentes “marcados” – cada um no que se relaciona aos papéis desempenhados por eles – por trajetórias escolares em tempos e espaços diferentes daquele encontrado na escola da penitenciária:

[...] Então, aí a estratégia aqui que nós gostaríamos, né, de utilizar, é de resgatar isso que não ocorreu lá. Se a escola não era interessante lá, então, nós temos que usar estratégias para que ela se torne interessante. Então, tem que ter essa... o professor e o aluno têm que interagir. Se lá houve aquela frieza, aquele distanciamento entre professor e aluno, aqui tem que ter essa aproximação, né? Não de passar a mão na cabecinha e que tá tudo muito bem. Não é nesse sentido. Mas, uma conscientização, um despertar pra que ele se conscientize de que tu adquirindo conhecimentos, tudo vais mudar completamente tua, tua postura... a tua criticidade; a tua figura... Então, diante da família... então, tu vais modificar alguma coisa em ti. Então, é essa conscientização que nós queremos que o aluno adquira, sabe? De “ó, somos adultos, perdemos alguma coisa e vamos recuperar aqui!” Com professores também como lá. Mas professores diferentes; professores mais agradáveis. Professores que tão usando estratégias diferentes; professores que tão como um imã neles que “puxem” os alunos para a sala de aula. Então, é esse o desafio que a gente tá... [...] Escuta o desabafo deles, né? Mas não é só aí que a escola funciona. Não é só pra isso, né? Nós também temos um planejamento pra cumprir, né?

Os professores mostraram clareza que era necessário construir outras maneiras de se relacionar com as estudantes e, nesse sentido, o vínculo desenvolvido precisaria se basear na confiança:

Eu acho que o primeiro desafio, e isso independente do local que você vai, é conquistar a

confiança deles. É a primeira coisa. [...] E a mulher pra ti conquistar a confiança, então... Aí demora mais ainda! Demora... são desconfiadas demais... E aí, elas precisam se apegar a alguma coisa. E aí elas se apegam a você, a professora que tá lá. Então, pra elas se apegarem elas tem que ter a confiança. **(Professora de Alfabetização, atuava há 7 anos no Complexo Penitenciário)**

Mas, assim, quando eu cheguei lá [no presídio feminino], não sei... eu percebi que, talvez, até a forma como era trabalhada na sala... que a questão do diagnóstico no começo, elas viram que a gente não tá lá só pra aplicar o conteúdo. Que, de repente, até fazer um resgate pra ter o que elas já sabiam, né? Agora... eu ainda consigo perceber, meio assim que no fundo, elas têm a questão da desconfiança. Então, elas não se abrem de imediato. Tem essa questão da proximidade, que pra elas tem que durar um pouquinho mais pra depois realmente ela conversar mais com os professores, né? Eu percebi isso. E não sou eu, eu vejo isso com outros colegas também. **(Professor de Matemática, atuava há 2 meses no Complexo Penitenciário)**

Mirella Alves de Brito (2007), em seu trabalho de mestrado desenvolvido no Presídio Feminino de Florianópolis, analisa a “confiança” como elemento principal para as relações tecidas entre as mulheres presas e que se estendia como critério para estabelecimento de outras relações com professores, funcionários e mesmo com a pesquisadora. Para a autora:

O termo confiança corresponde a uma das categorias utilizadas pelas presas para designar o estabelecimento de uma relação que se baseia na crença de que o outro corresponderá às expectativas em jogo num cenário marcado por papéis sociais, relações de poder, lugar a ser ocupado por cada um dos atores. (BRITO, 2007, p. 35)

Sendo assim, como nos apresentou a professora Alfabetizadora que atuava há mais tempo no presídio feminino, seria preciso estabelecer esse tipo de relação em que as estudantes pudessem acreditar que os professores da escola da penitenciária iriam corresponder às

expectativas que elas depositavam naqueles profissionais. Mesmo que as expectativas se referissem desde o registro correto das presenças para que pudessem contribuir na remição da pena, até a confiança de que ali elas fossem aprender a ler, a escrever, ou que teriam acesso ao que fosse necessário para passar no vestibular (no caso das estudantes do ensino médio) ou que possibilitasse certificação necessária para se candidatarem a empregos melhores quando saíssem do presídio. Ou ainda, como nos propôs a reflexão trazida pela professora de Língua Portuguesa, talvez fosse necessário estabelecer a confiança de que professores e estudantes buscariam novas formas de se relacionar em sala de aula para que as experiências escolares que destacavam os “alunos problemáticos” e os “professores impassíveis” não fossem reproduzidas na escola da penitenciária. E, para tal, seria necessário um esforço mútuo para que isso acontecesse.

Para além da confiança em relação às trocas de aprendizagem que poderiam ser tecidas na escola da penitenciária, havia também uma transposição da confiança estabelecida nas relações entre as mulheres presas para as relações desenvolvidas com os professores. Segundo Brito (2007, p. 122):

Para as mulheres presas, a confiança é um valor central e estruturante nas relações, dentro da prisão e fora dela. Contam também com a confiança para não serem esquecidas ali dentro. É a noção que embasa todas as relações entre elas. [...] O significado da confiança corresponde à possibilidade do silêncio diante de qualquer infração das regras do presídio ou de fora dele. Confia-se naquela que vê e não delata e é por isso que se pode pensar que tanto quanto as palavras e os jargões, o silêncio também é um meio de comunicação dentro do presídio. Indica, inclusive, lugares na hierarquia das relações.

Era necessário confiar que professores não seriam os olhos da segurança do presídio na sala de aula e que não comentariam as conversas relatadas naquele espaço. Além disso, era importante reconhecer no docente alguém que não permitiria que elas fossem “esquecidas ali dentro”. Essa relação colocava o professor em um delicado papel de “estar junto” com as mulheres em privação de liberdade para a garantia de seus direitos na prisão sem, no entanto, “estar junto” das atividades ilícitas, do repasse de material não permitido pela segurança e de estabelecer as comunicações entre os presos que

pudessem comprometê-los (uma vez que lecionavam em praticamente todas as turmas do complexo penitenciário). Como os professores relatavam: “esse limite tinha que ficar claro”.

Como os estudantes percebiam esse movimento (iniciado pelos docentes) para constituição de relações menos conflituosas? Quando as mulheres estabeleceram a comparação entre as experiências escolares anteriores à prisão e a experiência escolar atual, relataram que a diferença entre elas se vinculava, principalmente, à proximidade do professor com as estudantes no processo de aprendizagem:

Pra mim, as matérias são as mesmas. Mas você tem mais acesso a eles [aos professores]. (**Dona Esperança, 56 anos. Turma Ensino Médio**)

A paciência que os professores têm [na escola do presídio]. Eles conseguem passar pros alunos o que eles querem ensinar. Já peguei professor que era uns carrasco, não conseguia aprender nada! Eu tinha medo. (**Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental**)

Estabelecer uma relação professor-estudante com base na “confiança” tornava-se essencial para o funcionamento das aulas, para a concretização de aprendizagens e para dar sentido à experiência escolar tecida na escola da penitenciária. Como relataram os professores, construir vínculos diferentes do que as estudantes desenvolveram com os docentes nas experiências escolares anteriores, significava romper com os estereótipos do professor, do estudante e da mulher presidiária; sobretudo, seria importante rever a sala de aula e a escola a partir da dimensão das relações firmadas entre os sujeitos – como proposto por Dubet e Martuccelli ao desenvolverem os estudos sobre a escola múltipla.

4.5.3 A sala de aula como espaço de sociabilidade

O espaço da sala de aula era o ponto de encontro das mulheres que ficavam em diferentes alojamentos e isso proporcionava o diálogo entre si. Assim como o momento do recreio na escola frequentada fora do presídio, a sala de aula no espaço prisional garantia a sociabilidade constituída, não apenas nas brincadeiras e na descontração, como também nas amizades que se firmavam na escola a partir do auxílio mútuo na execução de tarefas escolares.

A sala de aula, que naquele contexto representava para as estudantes a escola da penitenciária, mostrava-se como ambiente possível para o estabelecimento da sociabilidade entre as mulheres que partilhavam o prazer de estarem juntas, a possibilidade do lazer e do distanciamento da vida cotidiana do presídio feminino. O fato de serem estudantes naquele espaço e de se encontrarem com a finalidade de estudar, abria brechas para que estivessem reunidas sob uma condição que as isolava momentaneamente dos problemas e das peculiaridades de serem mulheres presidiárias, permitindo com que se sentissem leves em relação à realidade em que se encontravam inseridas.

Foi possível perceber que, para as estudantes da Turma de Alfabetização/Nivelamento, o espaço escolar se abria à possibilidade de encontros que propiciavam também as sociabilidades e apontavam para a oportunidade de vivenciar as relações entre pares que não foi possível experimentar durante a juventude. Vivenciavam na escola uma “juventude tardia”, viabilizada pela constituição de grupos de “amigas estudantes” que tinham tempo e condições de se encontrarem para a descontração e para a fruição. Nesses raros momentos, não estavam às voltas com as responsabilidades com a família, com o sustento dos filhos e dos netos.

A experiência escolar na escola do presídio remontava às experiências escolares interrompidas e, com ela, a condição de estudante e um sentimento de partilhar de uma condição de jovem que estuda, tem amigos na escola e planeja seus projetos de trajetória escolar. Talvez, por essa razão, fossem as mais risonhas, animadas e “conversadeiras”; e, tratassem com tanto cuidado seus materiais escolares. Vivenciavam as idas para a escola, como se as fizessem a partir de um “saudosismo” da trajetória escolar interrompida.

O espaço aberto à sociabilidade propiciava o surgimento de amizades na escola que se desdobravam nos alojamentos. O contrário também era possível. Havia também, a criação de vínculos de solidariedade e companheirismo que se relacionavam ao fato de frequentarem a escola e de se ajudarem a fazer as tarefas escolares. Segundo as mulheres estudantes:

A gente tá aqui, convive junto todo dia, acaba que com uns você tem mais afinidade e com outros não... **(Tábata, 40 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Aqui na sala você diz ou no sistema? No sistema ali é diferente: “eu não trouxe ninguém nas

minhas algemas”; é assim que elas falam. Quer dizer, é cada um por si. Cada um é responsável pelos seus atos. Mas eu fiz amizades... Aqui, nós duas [referindo-se a ela e à Pagu] é que frequentamos, né? Então, a gente se ajuda muito. **(Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Eu já procuro “Tia Dora” pra vir pra aula e nós vai atrás. É que antes, assim, lá fora eu acordava de meio dia... Aqui eu comecei a acordar cedo, por causa da escola. “Tia Dora” me chama. É que é melhor pra usar o banheiro e tomar café, acordar mais cedo. **(Pagu, 20 anos. Turma Ensino Fundamental)**

Ou tu é irmãzinha ou não é. Quando a gente tá convivendo certo tempo, a gente diz que é família. Quem tem maior afinidade, se mora no mesmo barraco, acaba se tornando tão amigo que vira família. Um cuida do outro. **(Aisha, 26 anos. Turma Ensino Médio)**

Uma vez que a escola da penitenciária era reduzida à sala de aula, era este espaço que congregava as múltiplas dimensões possíveis ao espaço escolar. Ele concretizava as normas e regras nas quais se fundava a escola, envolvia os conteúdos, as aulas, as relação de ensino e aprendizagem e, exprimia o espaço único de estabelecimento do descanso, da fruição e do lazer.

As sociabilidades tecidas no espaço escolar possibilitavam que ele fosse “ocupado” pelas pessoas e fosse “preenchido” de sentido. Nesse entendimento, seria possível pensar o “espaço” da escola como um lugar praticado, ou seja, para além da estrutura física que se remetesse a uma sala de aula (embora no presídio fosse mais coerente pensar em uma mescla entre cela e sala de aula) eram as relações desenvolvidas naquele lugar que o significavam e que fazia com que ele fosse reconhecido como uma “escola”. (CUNHA, 2008; SALVA, 2003)

Sendo assim, tomando o espaço escolar para análise, seria importante percebê-lo como um resultado das relações tecidas entre estudantes, professores e funcionários. Essas relações conferiam sentidos diferentes ao mesmo espaço, pois eram elaboradas a partir das representações que cada um apresentava sobre a instituição escolar. Consequentemente, as formas de apropriação e ocupação eram distintas e, por vezes, contraditórias. Isso implicaria num outro movimento de

análise: para compreender as relações que constituíam os espaços, seria necessário entender, também, os sujeitos que dele se ocupavam e que o “praticavam” como sujeitos históricos e culturais.

Na sala de aula da escola da penitenciária situada no presídio feminino, as apropriações desse espaço eram realizadas em conjunto por estudantes e professores e, a partir das relações tecidas entre eles, tornava-se possível significá-lo como um espaço escolar e como um espaço de sociabilidade – assumindo uma dimensão de encontros, lazeres e fruições. Essas ocupações do espaço escolar permitiam que ele fosse diferente das demais celas existentes no presídio.

4.5.4 As práticas escolares na contramão do processo de “apagamento” das identidades das estudantes

Durante o período de observações, alguns fatos ocorridos em sala de aula se tornaram intrigantes na medida em que se repetiam nas três turmas. Por razões diferentes, os professores precisaram dos dados pessoais das estudantes referentes ao número da carteira de identidade ou do cadastro de pessoas físicas. Em todos os casos, as estudantes não recordavam os números e perguntavam: “serve o número daqui?” – ou seja, o número de identificação do presidiário. Quando as professoras se mostravam surpresas com o fato de as mulheres não se recordarem dos números de seus documentos a resposta era: “mas eles tão lá no Deap” – Departamento de Administração Prisional.

O que a princípio pareceu ser apenas um lapso de memória, passou a se tornar significativo quando esse fato se repetia com todas as estudantes, em todas as turmas – exceto com as que haviam chegado recentemente. Outro dado interessante é que não se esqueciam do número de registro e de identificação do preso.

Talvez esses fatos tenham se tornado significativos ao tempo que se juntavam a outros relatos nos quais as mulheres indicavam características pessoais que no presídio foram “apagadas”, mas que eram traços marcantes quando elas estavam “do lado de fora”. Por exemplo, Tati ao explicar seu “apelido” no presídio contava que *“do lado de fora, eu andava cheia de ouro!”*; ou ainda, quando Pietra relatou *“se você me visse lá fora... lá fora eu era bem cuidada, não era assim não”*; também quando Dona Sandra exclamou toda empolgada como “ela era” ao encontrar uma imagem para a confecção do mapa de vida que melhor lhe representava: *“eu quero essa! Eu sou bem assim lá fora! Sempre de flor no cabelo; gosto de vestido e salto alto. Tenho muito sapato de*

salto alto! Agora eu dei tudo, porque não vou usar e, depois, estraga, né? Mas eu sou assim, vaidosa! Nada disso aqui não...”.

As estudantes apresentavam em suas falas um processo de destituição de um modo de ser a partir da entrada na prisão. Passam a viver numa realidade que tem uma cultura própria, a que devem se sujeitar, assumindo novos papéis e, de certa forma, ao “fazer parte” dessa instituição, o sujeito é forçado a se desvincular de práticas de sua vida pré-institucional. (GOFFMAN, 1974, ALBUQUERQUE, 1980).

Brito (2007) descreve em seu trabalho aquilo que somente me era possível presenciar dentro da sala de aula: o contínuo e severo processo de perda de identidade da mulher de “lá de fora” que passava a ser presidiária. Essa autora relata os procedimentos adotados desde a entrada da mulher presa na instituição: o encarceramento no “zero”; a saída do “zero” e a inserção nas “galerias”³⁹ e nas “celas”; e, o retorno para o “zero” caso não tivessem compreendido bem quais eram as novas regras de conduta disciplinar impostas no presídio:

A entrada na prisão é um ato normativo: é lavrado um documento de entrega, a ser assinado pela agente prisional que a recebe. O documento transfere a responsabilidade imediata da presa para o Estado, através da direção do presídio, segundo a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84) [...]. Após receber a presa, relacionar seus bens e confiscar aqueles que, para a instituição, representam perigo – jóias, objetos cortantes, perfumes – levam-na para a cela de número zero, e lá se inicia seu “itinerário” pela prisão. A cela zero é indesejada por todas, pois está associada à solitária, tão presente nos filmes e no imaginário popular. Serve de ameaça e de castigo, para onde muitas voltam quando infringem as regras de conduta da instituição. Quando chegar à cela zero, a presa aguardará até ter, sua situação e comportamento, avaliados, e a possibilidade de “moradia”, que lhe será destinada [...] O/A agente prisional que encaminha a presa à cela, tem, geralmente, atitude agressiva, um discurso de contenção e rigidez. No outro lado a presa resiste, reclama, chora, sofre e torna

³⁹ As galerias se referem a um dos espaços do presídio feminino que alojam as celas. São divididas em “Galeria A” e “Galeria B”.

evidente a violência e usurpação de seu direito mais caro: a liberdade. (BRITO, 2007, p.34-35)

Se por uma via a instituição prisional trabalhava no sentido de anular as identidades dos sujeitos que ali adentrava, na contramão desse processo, a escola buscava compreender: quem eram os sujeitos presentes em sala de aula?; que vivências de escola traziam?; de que forma era possível trazer a vida desses sujeitos para a sala de aula a fim de que práticas educativas pudessem ser desenvolvidas na escola da penitenciária?

Essa percepção acerca da prática educativa desenvolvida nos presídios a partir do reconhecimento de como se constituem as/os estudantes, está em consonância aos pressupostos da educação de jovens e adultos no espaço prisional, conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese. Essa postura indica um processo de ensino e aprendizagem que considera que:

[...] a transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, a aprendizagem acontecem simultaneamente com a compreensão e a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo, seja fora, ou seja dentro da prisão, pois deve haver um entrelaçamento entre educação e vida. (ONOFRE, 2007, p.23)

Compreender as trajetórias de vida das educandas implicava, também, em perceber como a condição de presidiária impactava a vida dessas mulheres e atravessava a experiência escolar. A professora alfabetizadora que trabalhava há mais tempo no presídio explicou melhor como é trabalhar com mulheres em situação de privação de liberdade e que implicações isso teria no desenvolvimento das atividades educativas:

Mulher é complicado, que assim: se vem uma presa e o marido fica na rua... aí tu vai se incomodar com ela a cadeia inteira. Porque eu falo muito isso pra elas e pra eles: quando a mulher vem presa e o homem fica, é complicado. Que homem, né? Solto é outra coisa... Ele não acompanha a caminhada, né? Muitas vezes eles abandonam como eu já tive situações ali de várias que caíram e os maridos foram embora! Já a mulher não. Dificilmente, ela abandona eles na caminhada, como eles dizem, né? E o homem, não sei se eles sofrem menos ou se ele consegue lidar

melhor com a situação. Eu tive um caso de uma aluna no feminino e o irmão dela no COTI. Ela lidou de um jeito com a situação toda, e ele de outro. Relacionado à família e a doença do pai. Ela se lamentava direto. Ele... aparentemente, nada tinha acontecido. Eu não sei se é porque eles lidam mais e a mulher se preocupam muito com filho, né? Quando tem filho no meio... é... complicado. A cabeça tá sempre lá na rua. O que que vai acontecer com o filho; se eles tão ou não sendo bem cuidados. O homem já não liga muito pra isso. Na minha visão não liga. Raramente, falam dos filhos. **(Professora de Alfabetização, atuava há 7 anos no Complexo Penitenciário)**

Salete trouxe uma fala que seguiu em consonância ao que a professora alfabetizadora relatou. Ser mulher estudante do presídio feminino envolvia o universo de atribuições destinadas a elas na vida social: eram mães – e, em geral, de muitos filhos –, responsáveis pelo sustento de suas famílias e sem maridos que pudessem assumir essas responsabilidades enquanto estivessem privadas de liberdade:

Porque nós que somos mãe, pai, tudo em casa, que os filhos dependem de nós... é muito complicado. Por que quem vai ser por eles lá fora? Quem vai botar comida em casa, cuidar, olhar pra ver como tá? Homem? Homem já vai, larga, pega outra... rapidinho ele se resolve. Mas quem depende? Por isso que eu digo assim, cadeia não é pra mulher. A gente fica aqui... preocupada do que tá sendo lá fora dos nossos filhos! **(Salete, 54 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

A fala de Salete (compartilhada pelas suas colegas de turma) expressou a desestruturação familiar desencadeada pela prisão da mulher. Ao serem presas, eram abandonadas pelos seus maridos e as suas irmãs passavam a assumir o papel de cuidar dos sobrinhos e levá-los para visitar a mãe no presídio. Durante as observações, percebia-se que as visitas eram majoritariamente femininas: mães, irmãs e muitas crianças. Foram raros os casos em que homens foram vistos visitando suas esposas. Um, em especial, chamava atenção pela regularidade com que se fazia presente nos dias de visita: toda a semana levava o filho

para ver a mãe⁴⁰. Algumas estudantes mencionavam, também, que não deixavam seus “filhos homens”, mais velhos, virem vê-las; mas, obrigavam as filhas a comparecerem toda a semana – isso porque o procedimento de segurança para vistoria das visitas é o desnudamento.

A fala da professora e de Salete ajuda a compreender uma postura percebida nas mulheres adultas ao falar sobre seus familiares e as responsabilidades que possuíam fora do presídio: tratavam dos acontecimentos como se os tivessem vivido no dia anterior; como se não estivessem privadas de liberdade há meses ou anos. Mesmo afastadas da vida dos seus familiares, elas se sentiam preocupadas por não terem o controle da situação da rotina familiar que tinha sua continuidade “do lado de fora”.

Souza (Et.al., 2013) em seus estudos sobre a EJA em espaços de privação de liberdade e as relações entre os campos teóricos de gênero e currículo, observou em suas análises que a responsabilidade atribuída às mulheres no cuidado com o outro estavam entre as principais preocupações das mulheres privadas de liberdade e, por essa razão, as questões referentes às experiências de gênero deveriam ser consideradas nos currículos:

As preocupações com o cuidado atravessam os muros da prisão – e envolvem a questão de serem provedoras mesmo na situação de aprisionamento, o compartilhamento de despesas, em sua maioria, com a mãe e preocupações com o cotidiano da vida dos/das filhas, as quais nem sempre podem resolver. (SOUZA, Et.al., 2013, p.167)

Para as jovens essa postura não estava muito clara. Parecia que elas “viviam” a “cadeia” e não havia espaço para pensar sobre o que estava fora da vida do presídio. Cuidavam umas das outras; tratavam de manter uma certa ordem nos seus alojamentos; preocupavam-se com sua segurança e traziam pouco de suas vidas para a sala de aula.

⁴⁰ Com o passar do tempo, era possível identificar no ônibus que incluía o presídio em seu itinerário quem estava a caminho do complexo penitenciário para fazer visita. A grande sacola de compras e uma pequena bolsa para trocar a roupa para entrar no presídio passaram a ser reconhecíveis por mim. Foi em um desses trajetos que passei a notar a presença de um homem que carregava a sacola de compras e conversava com um menino – ainda pequeno – sobre a mãe dele. Ao entrar no presídio feminino, ele estava no pátio das visitas abraçado à mulher e o filho brincava perto da mãe.

A professora alfabetizadora que atuava há menos tempo no presídio, relatou como ela tentava lidar com as situações vinculadas a experiência de mulher presa que adentravam a sala de aula:

É mas assim, eu vejo que cada vez que uma sai de alvará, ao mesmo tempo que elas ficam felizes porque uma tá saindo; ao mesmo tempo, renasce dentro delas assim... uma revolta. “Porque eu vou continuar aqui mais um pouco”. Às vezes começam as comparações de que “o dela era pior que o meu”. O delito que aconteceu era pior e tá ainda. Isso tudo durante a aula. [risos] Então, além de juntar as letras, precisa juntar isso aí, pra tentar ajudá-las, né? Então, eu tenho visto isso. Sempre tentando conversar bastante. O mais difícil mesmo é quando recebe a “condena”. Aí, nem a aula flui, porque... elas choram mesmo com a outra. É triste. Então, você tenta colocar algumas situações, você tenta... Mas, você vê que aquele dia que alguém recebe uma condena, a aula não rende. **(Professora de Alfabetização, atuava há 3 meses no Complexo Penitenciário)**

A relação entre a vida “do lado de dentro” do presídio e a vida “do lado de fora” assumia um papel muito importante para o desenvolvimento das atividades educativas na escola do presídio. Parecia ser o mediador entre o interesse pragmático de retornar as aulas para obter remissão de pena e a descoberta de “para que” os estudos poderiam ser importantes para a vida após a liberdade. Essa estratégia percebida durante as observações e nas conversas informais com os professores, foi expressada por uma das docentes:

Eu achei interessante até aquela frase que diz “que o mundo não para pra eu consertar as coisas”. Então, aqui eu vejo muito isso. Então, nada para lá fora pra consertar as coisas. No caso, eles, né? Então, eles precisam entender isso e eles precisam parar um pouquinho pra que possam conseguir planejar se querem uma vida melhor. Então, é a oportunidade que temos de ajudá-los a alcançar um objetivo, a alcançar o foco. Então, eu acho que isso é um trabalho assim, pro professor, espetacular. Assim, é muito bom. É gratificante trabalhar com eles aqui... Apesar da estrutura meio assustadora até, às vezes. Mas, os alunos em si,

eles respeitam muito o professor. Eles têm um carinho muito grande pelo professor. Então, isso acho que é uma troca assim... e são experiências de vida que... é uma troca mesmo! De experiências de vida, de conhecimento e isso é o que vale a pena, né? Continuar... **(Professora de Alfabetização, atuava há 3 meses no Complexo Penitenciário)**

Esse movimento realizado pelos professores na escola da penitenciária mostrava-se como um elemento diferente quando comparado não apenas à forma como as normas e os regimentos de conduta do presídio feminino desconstruíam as identidades dos sujeitos. Processo parecido foi notado pela maioria das estudantes em suas experiências escolares anteriores ao presídio, nas quais assumiam o “ofício de aluno”⁴¹, definido por Perrenoud e retomado por Camacho (2004) ao analisar a invisibilidade da juventude na vida escolar. Nas experiências escolares anteriores, assumir o papel de aluno significava afastar-se das experiências juvenis, pois, essas não se adequavam às atribuições de um estudante: respeitar as normas, estudar, aceitar o controle e a avaliação aos quais se encontravam submetidos no espaço escolar.

Hilda conseguiu explicitar em sua fala durante a entrevista o que seria sentir-se percebida como sujeito na escola da penitenciária:

Lá [referindo-se à escola fora do presídio] eu não falava muito. Eu ficava sentada no cantinho da sala escutando. Eu tinha vergonha, acho, de falar. Acho que aqui tem menos pessoas... Aqui você tem voz e vez.

Os professores ao relatarem as estratégias utilizadas para que as estudantes se “apegassem” a alguma coisa para continuar os estudos

⁴¹ “Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro.” (PERRENOUD, 1995, apud, CAMACHO, 2004, p. 330)

(tendo clareza ou não dessa prática) conseguiam estabelecer uma relação direta entre as atividades escolares desenvolvidas ali no presídio e a vida das mulheres fora do presídio. Retoma-se Charlot (2000), quando o autor expressa que a possibilidade da educação está em movimentar-se por uma boa razão a fim de se atingir um resultado desejado. Envolver as questões que geravam maiores preocupações entre as mulheres (a família e os filhos) parecia ser um impulsionador para estar em sala de aula, disposto à aprendizagem.

Mesmo que não conseguissem envolver a todas as estudantes e que algumas declarassem não ser possível dar continuidade aos estudos quando saíssem do presídio (principalmente as adultas), parecia que, para a experiência escolar desenvolvida na escola da penitenciária, era possível encontrar um sentido a partir do momento em que as estudantes eram percebidas como sujeitos responsáveis por uma vida que estava em continuidade “do lado de fora” do presídio e, da qual não podiam se afastar e para a qual poderiam retornar buscando uma perspectiva diferente de vida.

Para algumas mulheres estudantes, diante dos prazeres e das dificuldades encontradas no retorno à escola, fez-se possível perceber outro sentido atribuído por elas à experiência escolar no presídio: na frequência às aulas, (re)descobriam o gosto por estudar:

Eu [voltei a estudar no presídio] pra preencher o tempo e aprender mais. Aí depois eu vi que valia a pena aprender mais. Eu vi o esforço dos professores. Aqui a gente tem uma visão mais ampla do mundo pelos olhos dos professores. A gente fica lá dentro [da cela], aquela coisa. Aquelas conversas. Aí vem aqui é como se abrisse uma janela pra mim. Eu olho lá fora, longe. Eu fico triste quando não tem aula. Aquele dia que não tiraram a gente e nós parado ali e dava pra ver na cara dos professores e dos estagiários a decepção... Eu chego lá [na cela] eu falo: fui pra aula! Vamos? Eu fico feliz quando vou pra aula. Claro, por causa da remição também. Fora a alegria de estudar. Aí a gente quer conversar com elas [colegas de cela] e elas não acompanham porque naquele mundinho fechado. Eu já enxergo além. Fico lá esperando... dar continuidade lá fora nos estudos. Peguei gosto nos estudos. **(Dona Dora, 42 anos. Turma Ensino Fundamental).**

Mas assim ó, acho que o estudo... Eu vou poder sair e ler um ônibus, vou poder ensinar pros meus filhos e eles me ensinarem as coisas da escola. Eu vou assinar os documentos! Eu vou poder pegar uma receita assim ó e fazer um prato bonito... Cozinhar uma comida boa... porque eu cozinho muito bem, sabe? Aprender a falar melhor. Se não tem estudo, não sabe conversar. [...]Eu quero estudar. Aprender mais! Tirar minha carta de motorista, eu quero ter essa liberdade de sair daqui ali. E ter meu negocinho, né? Um bar, um mercado... sei lá... **(Tati, 39 anos. Turma Alfabetização/Nivelamento)**

Assim, foi possível perceber na comparação entre as experiências escolares anteriores à prisão e nas experiências escolares estabelecidas na escola da penitenciária que a relação estabelecida entre os professores e estudantes fez diferença para que novos sentidos fossem construídos. Empenhados em desconstruir estereótipos que haviam marcado experiências anteriores, e em construir novos vínculos que redefiniam papéis e funções, os sujeitos ganhavam na sala de aula do presídio feminino, novos contornos, assim como as aprendizagens desenvolvidas por eles pareciam relacionar-se à própria vida.

O processo conjunto de apropriação daquele espaço e de partilha das vivências tecidas nas diferentes dimensões da escola diluía parte da hierarquia existente entre docentes e discentes (presente nas experiências escolares anteriores à prisão) e permitia que se construísse um novo sentido àquela experiência escolar: algo que trazia a vida para a sala de aula, de maneira simples, que tornava o ensino dos conteúdos menos “pesado” e desconectado do mundo e a consolidação de um espaço em que os sujeitos pudessem se apresentar como sujeitos históricos e culturais inseridos em teias de relações sociais que não se limitavam ao espaço escolar.

* * *

Refletir sobre a construção de sentidos para as experiências escolares significa, para os sujeitos desta pesquisa, considerar os encontros, os desencontros e os reencontros com a escola durante suas trajetórias de vida. Sendo assim, retoma-se Charlot (2000) e Miller (2011) para compreender como as mulheres sentiam “ressoar em si” as experiências escolares tecidas ao longo da vida.

Ao tomarmos os encontros com a escola, tem-se que, para as mulheres adultas e suas inserções na instituição escolar apenas na infância, as experiências escolares pareciam ressoar a elas como um “alívio” diante das obrigações impostas no ambiente familiar. Naquele momento da vida, a experiência escolar era importante, pois, assumia o sentido de garantir o direito à infância e ao brincar.

Para as estudantes jovens, pareceu ser evidente a existência de “projetos de escolarização” elaborados pelos seus pais. Foi também, a partir da análise das trajetórias escolares dessas mulheres que se pode perceber a construção de uma “experiência escolar”, tal como nos propõem Dubet e Martuccelli (1997). Algumas delas apresentaram como foi possível articular as lógicas de ação da escola a fim de constituírem sentidos para a instituição escolar, encontrando meios para “negociar” com as diferentes expectativas depositadas na escolarização: 1) a delas em relação à escola; 2) a dos professores e do programa pedagógico em relação a elas e 3) a dos seus familiares em relação às promessas de futuro depositadas na escolarização. As jovens estudantes atribuíam, então, um sentido pragmático à experiência escolar. Diante de outras instâncias socializadoras nas quais transitavam, a escola era “mais uma” e, pelo que relataram, “sem graça”.

Por outro lado, para outras jovens a escola era reconhecida como o local onde “coisas importantes” seriam aprendidas. Percebiam a instituição escolar como espaço de aprendizagem, ainda que não encontrassem ali o que poderia auxiliá-las a entender a vida (*“a vida, a gente aprende mais na vida”*, já diria Pagu). Para as mulheres adultas que vivenciaram processos de escolarização quando jovens, a experiência escolar parecia apontar para possibilidade de constituição de grupos de amigos que eram socialmente aprovados pela família, pois, se vinculavam à escola. Para as estudantes de maneira geral, a experiência escolar durante a juventude parecia garantir para a elas a moratória social.

Quando são abordados os desencontros com os processos de escolarização, volta-se, para as mulheres adultas, aos elementos já descritos neste trabalho que “usurparam” a juventude desse grupo: as questões de gênero e de classe social foram, também, as mais marcantes. A primeira por definir as responsabilidades que deveriam assumir com os outros (irmãos, filhos e netos); a segunda, por impor os “níveis de urgência” da vida, sendo o principal, o trabalho que garantia os meios de subsistência da família. Por essa razão, ambas as questões se apresentavam como mais importantes e necessárias que a escola e,

sendo assim, a experiência escolar parecia ser um investimento secundário, reservado para quando sobrasse tempo e energia.

Para as jovens, os desencontros com a escolarização se relacionam à aproximação com os grupos de amigos da chamada “vida ilícita” e, quanto maior fosse o envolvimento e o compromisso assumido com eles, maior era o distanciamento das experiências escolares.

Para tratar dos reencontros com a escolarização no sistema prisional, os autores que fundamentam este trabalho auxiliam a refletir sobre dois aspectos: 1) para que haja constituição de sentidos para as atividades escolares, é necessário que o sujeito que aprende seja ativo no processo de construção e apropriação dos conhecimentos. Para tal, os professores têm um importante papel, pois, atuam juntamente com os discentes na compreensão dos saberes produzidos em sala de aula, no estabelecimento da relação entre o que se aprende na escola e sua importância para a vida do estudante e do motivo pelo qual um conhecimento produzido e historicamente acumulado pela humanidade se torna importante para um coletivo; 2) a produção de sentidos perpassa a própria consolidação da experiência escolar, ou seja, o estudante percebe a escola a partir do momento em que consegue construir sua própria compreensão acerca desse espaço e da proposta educativa nele presente.

A partir dessas reflexões foi possível estabelecer uma comparação entre as experiências escolares inscritas nas trajetórias de vida e perceber o que se destacava como diferente naquela vivenciada no reencontro com a escolarização no sistema prisional. Para além dos elementos expostos anteriormente neste capítulo que analisaram a dinâmica das aulas, a relação professor-estudante, a sala de aula como espaço de sociabilidade, as práticas escolares na contramão do processo de “apagamento” das identidades das estudantes, vale destacar que os sentidos produzidos não estavam diretamente relacionados à apreensão de conteúdos “formais” das disciplinas escolares.

Foi possível perceber por meio das observações e das conversas com estudantes e professores que eram os “conteúdos” que permeavam as relações entre eles que produziam sentidos para as atividades escolares desenvolvidas no presídio. Em outras palavras, a experiência escolar ressoava para as mulheres privadas de liberdade, em primeiro lugar, a partir do reconhecimento de que na escola eram percebidas pelos professores como sujeitos de direitos.

Isso nos permitiu afirmar que, parecia haver mais clareza do sentido da experiência escolar para os docentes que para as estudantes. As práticas desenvolvidas na instituição escolar eram percebidas pelas

estudantes a partir do esforço e do trabalho conjunto desenvolvido com e pelos professores. Ou seja, as estudantes sentiam as experiências escolares a partir da forma como os docentes esboçavam as suas impressões acerca da importância da escola da penitenciária e do seu papel na instituição prisional.

Para além disso, se recorrermos ao conceito de escola múltipla, proposto por Dubet e Martuccelli, tornou-se possível reconhecer no espaço escolar da penitenciária as diferentes dimensões e as lógicas de ação apresentadas pelos autores. Faz-se necessário, sobretudo, entender que todas elas se estabeleciam em um único espaço partilhado e construído por todos: a sala/cela de aula. Sendo assim, as articulações entre as lógicas de ação da instituição escolar eram feitas por estudantes e professores em conjunto. Era a partir dessa relação que se tornava possível perceber que a produção de sentidos para as atividades escolares desenvolvidas na escola da penitenciária se mostrava viável porque eram construídas por estudantes e professores ao mesmo tempo em que ambos consolidavam a experiência escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se construiu a partir do seguinte problema: *quais os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade nos diferentes momentos de suas trajetórias de vida?*

Na tentativa de produzir respostas a essa questão, este trabalho se orientou a partir de três grandes eixos: 1) a compreensão de como se inserem as atividades educativas desenvolvidas nos espaços prisionais; 2) o entendimento das trajetórias de vida das mulheres privadas de liberdade – uma vez que eram elas que permitiam compreender as rupturas com o processo de escolarização e a inserção na chamada “vida do crime”; 3) a análise de como se inseriam as experiências escolares nessas trajetórias para entender os sentidos produzidos para elas em comparação aos demais elementos que compunham a vida dos sujeitos da pesquisa.

A educação nos espaços prisionais parte do princípio da educação como um direito do ser humano e, portanto, essa compreensão instala um diferencial em relação ao que fundamenta as instituições de privação de liberdade. Percebe-se que as atividades educativas que assumem esse pressuposto instauram no sistema prisional a contradição entre as práticas punitivas e repressivas deste e a proposta de constituição da autonomia e da criação de espaços de “liberdade” para aquelas.

A escola da penitenciária ocupava esse entre-lugar: escorregava entre as normas e regras de segurança do espaço prisional e se construía com os princípios que reconheciam nas mulheres privadas de liberdade sujeitos de direitos. Embora não houvesse uma sistematização dos pressupostos pedagógicos a partir dos quais uma proposta educativa pudesse ser desenvolvida, os profissionais que nela atuavam partilhavam de ideais em comum: uma prática educativa que buscasse romper com os estereótipos construídos sobre as estudantes, com relações professores-estudantes fundamentadas nas experiências frustrantes tecidas em espaços educativos anteriores à prisão e a construção de uma prática que fosse significativa para as mulheres matriculadas nas turmas do CEJA da penitenciária.

Ao buscar no dia-a-dia dos professores os indícios dessas rupturas, encontraram-se iniciativas de compreender quem eram os sujeitos que se encontravam em sala de aula, entender suas histórias e perceber as expectativas trazidas para o espaço escolar. Talvez esse procedimento não ocorresse diariamente com essa intenção, ou seja, nem sempre as conversas ocorridas em sala de aula tinham a finalidade de produzir um entendimento sobre as mulheres ali presentes.

Entretanto, havia uma clareza de que era importante para a ação pedagógica a compreensão do momento em que as atividades educativas desenvolvidas no presídio se entrelaçavam com a vida das mulheres.

Eram as trajetórias de vida das mulheres estudantes em privação de liberdade que permitiam a compreensão das rejeições ou do reconhecimento positivo da escola. O entendimento desses trajetos nesta pesquisa possibilitou perceber a existência de alguns demarcadores, ou alguns atravessamentos que se vinculavam às experiências escolares: situações de gênero, de classe social, de geração, de origem urbana ou do campo.

Para o grupo das mulheres adultas, os aprendizados dos papéis de gênero ao longo de seus processos socializadores indicavam um lugar na família e na sociedade destinados a elas: o cuidado com os irmãos, com os afazeres domésticos – que reclamavam a responsabilidade de uma mulher adulta – e, posteriormente, a atenção dispensada aos maridos, filhos e netos. As condições de classe se impunham também em suas trajetórias de vida indicando que, frente às necessidades de prover o básico para a família (alimentação, moradia, vestimenta), o trabalho aparecia como o principal meio de subsistência e os estudos (percebidos por poucos pais como meio de ascensão social) se apresentava como um empecilho para a vida das mulheres.

Foi possível perceber nas narrativas de parte desse grupo de mulheres que as trajetórias de vida dos irmãos incluíram, de certa maneira, os processos de escolarização. Entretanto, para elas, essa possibilidade foi “usurpada”. Assim como também, para essas estudantes privadas de liberdade, a negativa da existência de juventude em suas trajetórias de vida marcaram significativamente seus relatos: a juventude que não foi possível a elas se aproximava àquela convencionalmente socialmente como período de dedicação aos estudos, com possibilidade de vivência de um tempo livre, de estabelecimento relações de amizade com seus pares, de sociabilidade em grupos juvenis. Para isso não havia tempo e não havia dinheiro.

Essas mulheres marcam também, historicamente, a negação dos direitos às crianças, aos adolescentes e aos jovens provenientes das classes populares. Os relatos de maus-tratos, de violência doméstica de diferentes ordens, a interrupção das trajetórias escolares para o envolvimento com o mundo trabalho, sob as mesmas condições impostas aos adultos, apontavam para uma compreensão distinta sobre essas fases da vida.

Para as estudantes jovens, as trajetórias de vida traziam também os demarcadores de gênero, classe social e origem urbana. Entretanto,

suas inscrições nas histórias de vida eram diferenciadas. Foi possível perceber que, apesar dos enfrentamentos familiares, as jovens foram educadas a partir do entendimento de que deveriam estudar e vislumbrar uma profissão como projeto para futuro. Havia uma compreensão de seus familiares (mães, pais ou irmãos mais velhos) de que os estudos poderiam apontar para uma melhora das condições de vida e as estratégias escolares se vinculavam às possibilidades de ascensão econômica e social.

Foi possível perceber por meio de alguns relatos, a existência de um tempo livre, do exercício do ofício de aluno e do entendimento da juventude como período de preparação para a vida adulta. No entanto, as fragilidades encontradas nas experiências da maior parte dessas jovens, filhas das classes populares, indicavam para as poucas possibilidades de seguir o sonho ou projeto de futuro que gostariam de realizar, ou que seus familiares haviam elaborado para elas; a escola parecia ser menos interessante ou pouco acessível às expectativas depositadas nela pelas jovens.

Nesse sentido, retoma-se um dos pressupostos formulado no início desta investigação: *embora o Estatuto da Criança e do Adolescente tenha expressado um grande avanço em termos de lei para a constituição de uma concepção de criança e adolescentes como sujeitos de direitos, talvez ele tenha sido “atropelado” pelos desdobramentos sociais e sua execução tenha se dado de maneira frágil e pouco consistente.*

A partir da análise dos fragmentos das trajetórias de vida trazidas pelos sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente promoveu a construção de um imaginário social acerca do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos que têm o direito de estudar e que assumem responsabilidades diferentes das destinadas aos adultos, afastando-os do mundo do trabalho. Em conjunto, ações como a ampliação da oferta de ensino obrigatório, a “fiscalização” das frequências escolares e a responsabilização dos pais pela condução do processo formativo dos filhos, pode ter implicado em uma mudança de postura dos responsáveis em relação à educação das crianças e dos jovens. Seguindo esse raciocínio, seria provável que essas mudanças advindas do Estatuto promoveriam a garantia para as estudantes jovens privadas de liberdade de desenvolverem trajetórias escolares mais longas que as mulheres adultas.

Por outro lado, as medidas de proteção integral à criança e ao adolescente das classes populares ainda são frágeis, tornando-se pouco

perceptíveis nos relatos das trajetórias de vida daquelas que nasceram sob a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com exceção daquelas que saíram da casa dos pais por causa das violências domésticas sofridas, foi possível perceber nas narrativas dos dois grupos de mulheres (adultas e jovens) que essa ruptura representava um desligamento com os padrões, os valores e as normas de conduta da instituição familiar. Nesse sentido, buscavam a liberdade para viverem suas vidas sem a vigilância e a tutela da família. Vinculados a esse movimento, estavam os relacionamentos amorosos e as possibilidades de trabalhar.

Entretanto, a saída da casa dos pais não resultou no alcance da vivência da condição juvenil almejada. O agravamento das condições de vida e a dificuldade de prover o básico a partir da renda conseguida com as ocupações temporárias, os chamados “bicos”, possibilitou vislumbrar as atividades ilícitas (principalmente o tráfico de drogas) como fontes seguras de renda e, portanto, como um emprego.

Nesse sentido que foi possível reconhecer que as experiências juvenis vividas pelos sujeitos da pesquisa, em suas diferentes nuances, poderiam ser agrupadas da seguinte maneira: a juventude vivida; a juventude usurpada e a juventude tardia.

Era nesse turbilhão de vivências que se inseriam as experiências escolares anteriores à prisão. Conforme apresentado, para um grupo as trajetórias escolares foram interrompidas precocemente, enquanto que para o outro, foram percebidos trajetos mais longos. Não por um acaso, esses grupos se dividiam (salvo exceções), respectivamente, em estudantes adultas e estudantes jovens. As razões para essas rupturas foram narradas anteriormente: existiram nos relatos, menções quanto à impossibilidade de continuar os estudos porque esse não seria necessário às mulheres; situações de abandono do processo de escolarização por causa dos ciúmes dos parceiros, em virtude da necessidade de trabalhar, por envolvimento com o crime; e ainda, histórias que narraram a saída da escola em razão da incompatibilidade entre a situação de gestante e a de estudante. Quando o retorno aos estudos se fez possível após uma interrupção, esbarrou-se nas dificuldades de garantir acesso e permanência às estudantes trabalhadoras e mães.

Embora as experiências escolares ocupassem um espaço secundário frente às atividades consideradas mais relevantes para sustentação das trajetórias de vida das mulheres, em que medida elas teriam sido importantes, como elas foram sentidas e percebidas por esses sujeitos naquele momento?

Para as mulheres que tiveram suas trajetórias escolares

precocemente interrompidas, ou porque os pais não permitiam que as filhas estudassem ou porque o trabalho se apresentava como urgente, as experiências escolares assumiram o sentido de permitir-lhes serem crianças. Garantiram a elas o afastamento das responsabilidades da vida adulta, a oportunidade de brincar e de terem um “estatuto” de infância respeitado. Como essas relações não eram permitidas em outros espaços sociais (conforme elas relataram), a escola teria uma recordação especial quando vinculada ao direito de ser criança, negado àquelas meninas das classes populares.

Para aquelas que vivenciaram trajetórias escolares mais longas, avançando nos níveis de ensino fundamental e médio, a experiência escolar trazia as lembranças das disciplinas, dos professores, do recreio e das expectativas de futuros profissionais, frustrados com o passar do tempo. Se por um lado, as experiências escolares vividas durante a juventude indicavam distanciamento das jovens em relação à instituição escolar, ou uma relação pragmática com a mesma, era a condição de ser estudante a garantia para que fossem socialmente reconhecidas como jovens. É provável que as jovens que possuíam redes de sociabilidades distintas dentro e fora da escola, mantivessem a “relação de fachada”, como relatado por uma delas, para garantir sua moratória social por mais tempo.

Nesse ponto, revisita-se o outro pressuposto elaborado nesta pesquisa: *talvez as experiências escolares tecidas pelas mulheres participantes desta pesquisa tenham sido, quando existentes, pouco marcantes na constituição desses sujeitos em termos de elaboração de trajetórias “consistentes” e possíveis de se orientarem a projetos ou expectativas de futuro.*

A partir do que foi apresentado, é possível considerar que as experiências escolares tenham sido marcantes para a vida das mulheres antes da privação de liberdade. Embora exista o relato de aulas pouco interessantes ou instituições escolares indiferentes às experiências sociais das jovens – e, para essa análise retomo a relação de sentido possível de ser percebida nas narrativas dos sujeitos da pesquisa – em contrapartida, as experiências escolares foram descritas a partir das expectativas dos sujeitos em relação à escola – “*estudava muito ciências porque queria ser cientista*”. Havia para parte dos sujeitos da pesquisa o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagens importantes. Além disso, para outro grupo (constituído por alunas adultas) a escola se apresentava como espaço de sociabilidade, o que também era relevante para suas experiências juvenis.

Entretanto, a inconsistência para a oferta de meios que

orientassem os projetos e as expectativas de futuro se dava pelo não reconhecimento das condições objetivas existentes no momento presente daqueles sujeitos. A vida era pensada em uma perspectiva de futuro sem problematizar os elementos da experiência juvenil que se faziam interessantes no presente. Assim, as experiências escolares não davam conta de produzir sentidos para os aprendizados construídos na escola.

Ao considerar as experiências escolares tecidas na escola da penitenciária foi possível notar diferentes sentidos atribuídos às atividades educativas: se, a princípio, a aproximação com o espaço escolar na prisão se justificava pela ocupação do tempo ocioso ou pela possibilidade de remir dias da pena, essa relação com o espaço educativo ganhava novos contornos quando se (re)descobria o gosto por estudar.

Esse fato pode estar relacionado à dinâmica de aula e de relações tecidas entre professores e estudantes na escola do presídio. O número reduzido de estudantes em sala de aula, o acompanhamento próximo das atividades desenvolvidas e a possibilidade de diálogo aberto entre professores e estudantes ressignificavam a experiência escolar.

Foi possível compreender que o lugar ocupado pela instituição escolar no sistema prisional e a concepção de EJA para os espaços prisionais, presente nas práticas dos professores da escola, contribuíram para dar novo sentido ao processo de escolarização. A escola e o corpo docente trabalhavam na contramão do processo de apagamento das identidades das mulheres privadas de liberdade, promovido pela política prisional de consolidação de uma identidade de presidiária, com um número de registro, submissa às ordens e normas impostas pelo presídio. Na escola recuperavam-se nomes, a historicidade da trajetória de vida das estudantes, que podiam ser ouvidas pelos professores.

Também é possível destacar que a experiência construída na escola da penitenciária era singular porque envolvia um movimento ainda não vivenciado em outros espaços educativos: para que a escola funcionasse nas condições existentes na estrutura prisional era necessário que professores e estudantes construíssem em conjunto o exercício de distanciamento de ambos da instituição penitenciária. Era nessa dimensão que o processo de “apagamento da história progressa” experimentado pelas mulheres na condição de presidiárias podia ser suspenso, ou “minado”, pelas práticas educativas.

Sendo assim, pode-se arriscar em dizer que esse novo sentido atribuído à experiência escolar somente se fazia possível porque a escola estava inserida no sistema prisional e ali, encontrava seu papel/função com mais clareza que as instituições escolares que se situavam fora do

sistema prisional. Sem a intenção de produzir uma visão romanceada a respeito da educação de jovens e adultos nos espaços de privação de liberdade, era em meio àquelas condições que a premissa de desenvolver uma prática educativa que problematizasse as situações de vida e os motivos que levaram a cometer crimes, conferia à sala de aula um lugar propício para se projetar a vida para além da prisão. Parecia ser naquele espaço o encontro com os aprendizados importantes para a vida que ampliavam os horizontes de mulheres que, durante o cumprimento da pena no presídio, não conseguiam vislumbrar outra condição a não ser a de presidiária.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
2. ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.s). **Retratos da juventude brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
3. ALBUQUERQUE, José Augusto Guillon. **Instituição e poder: a análise concreta das relações do poder nas instituições**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
4. ALVISI, Cátia; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à Educação**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n.1, p.32-44, 201. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/35731/23233>. Acesso em: 15/02/2014.
5. BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
6. BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
7. BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
8. _____. **A economia das trocas simbólicas**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
9. _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

10. _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**. 3 ed. Petrópolis:Vozes,1998b.
11. _____. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**. 3 ed. Petrópolis:Vozes,1998c.
12. _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/ Lisboa: Bertrand Brasil/ Difel, 1989.
13. BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos no interior. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**. 3 ed. Petrópolis:Vozes,1998.
14. BRITO, Mirella Alves. **O caldo na panela de pressão: um estudo etnográfico sobre o presídio para mulheres em Florianópolis**. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
15. CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A ilusão da moratória social para jovens das classes populares. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Espaço públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.
16. _____. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências de Educação**, Florianópolis, n 22, p. 325-341, julho/dezembro 2004.
17. _____. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
18. _____. **Violência aos diferentes, violência dos diferentes: práticas escolares dos jovens de classes médias**. 1999, 358f. Relatório (Exame de Qualificação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
19. CAMACHO, Thimoteo. CAMACHO, Thimoteo. **Classes Sociais e Relações de Gênero na Teoria Marxista**. In: Fórum Social Capixaba, Vitória - ES, v. 1, n. 1, p. 49-61, 2002.

20. _____. **Mulher, trabalho e poder – o machismo nas relações de gênero da UFES**. Vitória: EDUFES, 1997.
21. CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**, Rio de Janeiro, n.10, 2000.
22. CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/289_Educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20pris%C3%B5es%20do%20Brasil.pdf. Acesso em: 10/07/2012.
23. CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
24. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
25. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, Resolução 110/2012. **Diretrizes Operacionais para Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade Nos Estabelecimentos Penais de Santa Catarina**.
26. CUNHA, M. I. da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos de formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, Porto Alegre, v. 12, n.3, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n3/182a186_art03_cunha.pdf. Acesso em: 05 nov. 2010.
27. DAYRELL, Juarez. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX boletim 18-Novembro/2009.
28. _____. **A música entra em cena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
29. _____. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 24, p.40-51, set. /out. /nov. /dez. 2003.

30. _____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
31. DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 26, n.92, p.1115-1139, Especial-Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08/06/2014.
32. DUBAR, Claude. **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
33. DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova – Revista de cultura e política**. 40/41. CEDEC, 1997.
34. DURAND, Olga Celestina da Silva. **Formas associativas juvenis: O caso dos jovens da Ilha de santa Catarina**. Anped, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt3>. Acesso em: 20/07/2012.
35. DURAND, Olga Celestina da Silva; FURINI, Dóris Regina Marroni; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
36. FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, Telma Ferraz. In: **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
37. GRACIANO, Mariangela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/pt-br.php>. Acesso em: 12/11/2013.
38. GOFFMAN, Erwing. **Manicômio, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, S.A.,1974.
39. HOFFMANN, Marcos Erico. **Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em**

- uma organização prisional.** Florianópolis, 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
40. IRELAND, Timothy D. **Educação em prisões no Brasil:** direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2576/1765>. Acesso em: 10/02/2014.
41. _____. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). **Educação em prisões:** direito e desafio. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.
42. JULIÃO, E. F. As políticas de educação para os sistema penitenciário. In: ONOFORE, E. M. C. (org) **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007.
43. _____. **Ressocialização através do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**, 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), 2009. Disponível em: http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_nao_textual_0.pdf>, http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/elionaldo_tese_final_parte_textual.pdf> . Acesso em: 03/04/2014.
44. LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
45. LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. (Orgs.). **História dos jovens.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, vol. 1.
46. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
47. MAGNANI, J. G.; TORRES, L. de L. (Org.). Na metrópole: textos de antropologia urbana. São Paulo: Ed. da USP; Fapesp, 1996.
48. MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblios, 1996.
49. _____. La construcción social de la condición de juventud. [200?]. Disponível em: <http://www.perio.unlp.edu.ar>.

Acesso em: 14/03/2013.

50. MILLER, Stela. **Relações significado-sentido nos processos de ensino e de aprendizagem**. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05g_t006.pdf. Acesso em: 16/02/2014.
51. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade em Estabelecimentos Penais**. Resolução Nº 2, de 19 de Maio de 2010.
52. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei N. 12.433 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.
53. NAKAYAMA, Andréa Retting. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 226f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
54. NETO, Francisco Cetrulo. Simmel: sociabilidade e sociedade moderna. In: D’Incao (Org.) **Sociabilidade: espaço e sociedade**. São Paulo: Grupo Editores, 1999.
55. NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
56. ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
57. PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
58. PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
59. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
60. SAFFIOTI, Heleieth, I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Atual, 1987.

61. SALVA, S. **Vai ter dança hoje? Itinerários juvenis no espaço escolar**. 212 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/748/1/tese.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.
62. SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFORE, E. M. C. (org) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
63. SANTOS, Pollyana dos. **Fazendo a cabeça**: processos de (trans)formação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
64. SANTOS, Pollyana dos; SEBIM, Charlini Contarato; SILVA, Maria das Dores Santos. Contribuições de Bourdieu para pensar a educação. In: **Pró-discente: caderno de produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Vol.17, n. 2 (jul./dez. 2011). Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011 .
65. SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004.
66. SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A socialização como fato social total**: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, p.296-307, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a08.pdf>. Acesso em: 12/01/2013.
67. _____. Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C.; STENGEL, M. (Org.s) **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.
68. SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

69. SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, et.al. **Gênero e currículo: olhares sobre a educação em espaços de privação de liberdade**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 1, mai. 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/628>. Acesso em: 10/02/2014.
70. SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.s). **Retratos da juventude brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
71. _____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
72. SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
73. TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O projeto educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, Carmem Maria. **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
74. URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C.; STENGEL, M. (Org.s) **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.
75. VALE, Zoé Margarida Chaves. **Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos**. 281f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2007.
76. VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
77. VOLPI, Mario. (org). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1999.

78. WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
79. WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: homicídios e juventude no Brasil. BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Acesso em: 22/01/2014.
80. WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil. Instituto Sangari; Ministério da Justiça. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2011.php>. Acesso em: 09/02/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Juventudes encarceradas: um estudo sobre o sentido da educação nas trajetórias de vida de jovens presidiárias

DOUTORANDA: Pollyana dos Santos

ORIENTADORA: Profa. Dra Olga Celestina da Silva Durand

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA:

O presente projeto de pesquisa propõe-se a investigar quais seriam os sentidos atribuídos por jovens privadas de liberdade à educação nas suas trajetórias de vida nos diferentes momentos, partindo do presente – educação na prisão – para compreender as experiências educativas passadas e as possibilidades (se existentes) para o futuro.

Tomando como lócus de investigação o Presídio Feminino de Florianópolis, os sujeitos dessa pesquisa serão jovens na faixa etária de 18 a 29 anos⁴² que estejam envolvidas em atividades educativas no presídio.

A aproximação com este tema de pesquisa tem sua origem no caminho traçado por esta pesquisadora a partir do curso de Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Naquele momento, foi realizado um estudo sobre os processos de formação vivenciados por jovens mulheres em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Desde então, a temática envolvendo juventudes e privação de liberdade tem sido fonte de pesquisa e estudo.

Dados recentes sobre o expressivo crescimento a população carcerária feminina no cenário nacional e no estado de Santa Catarina e a representatividade do segmento juvenil nessas estatísticas trouxeram à

⁴² Esta pesquisa considera como jovens aqueles(as) que se encontram em idade de 15 a 29 anos, seguindo as diretrizes do Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional da Juventude (Conselho 2006).

tona, para esta pesquisadora, novos questionamentos sobre essa realidade. Quais as causas de um aumento tão significativo? Por quais razões as jovens constituem expressiva parcela entre a população prisional? Como explicar o fato de, frente a uma ampliação das políticas de proteção integral ao adolescente advindas do Estatuto da Criança e do Adolescente, haver um aumento de jovens na criminalidade? Observando a situação juvenil de gênero, que experiências essas jovens mulheres têm vivenciado que as aproxima da criminalidade? Como é a inserção da mulher na chamada “vida do crime”?

Esse fenômeno tem apontado para a necessidade de estudos sobre jovens encarceradas, principalmente, na área da Educação. Pretende-se ainda que – na tentativa de entender os sentidos atribuídos pelas jovens à educação no sistema penitenciário a partir de uma compreensão de como a educação se insere nas trajetórias de vida dessas jovens – este trabalho possa contribuir para a discussão das políticas educacionais para o sistema prisional assim como das políticas voltadas a jovens que estão em liberdade, de modo a garantir que seus direitos sejam cumpridos. Para as jovens sujeitos da pesquisa, a proposta metodológica apresentada neste projeto intenciona proporcionar momentos de reflexão ao abordar sobre a narrativa da própria vida, sobre as famílias, os amigos, os lazeres, a escola, a espiritualidade e outras atividades educativas das quais as jovens tenham participado em suas trajetórias de vida.

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

Compreender qual(ais) o(s) sentido(s) que a educação teve/tem/terá nas trajetórias de vida de jovens em privação de liberdade;

Objetivos específicos:

- Investigar como as jovens detentas vêm os espaços educativos escolares que existem dentro do presídio;
- Investigar como a educação se insere nas trajetórias de vida das jovens encarceradas na penitenciária feminina de Santa Catarina;
- Identificar as concepções que os sujeitos da pesquisa têm a respeito da educação;
- Investigar as concepções que os sujeitos desta pesquisa têm sobre a juventude;

- Analisar as concepções que as jovens detentas têm a respeito de si mesmas;
- Levantar as trajetórias educativas escolares das jovens no período anterior à privação de liberdade;
- Levantar as expectativas/projetos de futuro das jovens presidiárias;

METODOLOGIA:

Na intenção de identificar e analisar o(s) sentido(s) atribuídos por jovens privadas de liberdade à educação em suas trajetórias de vida, esta pesquisa se propõe a realizar um trabalho quanti-qualitativo. Dessa forma, enquanto a abordagem qualitativa possibilitará entendimento aprofundado nas trajetórias de vida escolares das jovens detentas, a abordagem quantitativa permitirá traçar um perfil da população carcerária feminina na faixa etária de 18 a 29 anos. Conta-se ainda com os seguintes instrumentos de coletas de dados: entrevistas individuais, observação participante; aplicação de questionários para as jovens (se necessário); análise de diferentes documentos.

Uma vez que esta pesquisa pretende lançar um olhar cuidadoso às trajetórias de vida das jovens em questão, propõe-se o desenvolvimento de um trabalho metodológico colaborativo entre profissionais que atuam diretamente nas atividades educativas que envolvem as jovens e as pesquisadoras responsáveis por este trabalho. Para tal, foi pensado, como estratégia, a realização de rodas de conversa nas quais seriam debatidos temas de interesse das participantes e que atravessem o tema central desta investigação.

A proposta pensada para as rodas de conversa seguiriam os seguintes critérios:

- Número de participantes: de 8 a 10 jovens mulheres que apresentarem interesse em participar e que se comprometam com o desenvolvimento desta atividade;
- Previsão de encontros: de 10 a 12 encontros de duração aproximada de 1h30min às 2h, realizados uma vez por semana;
- Temáticas debatidas nas rodas de conversa: no primeiro encontro, após ser explicado às participantes os objetivos dessa atividade, serão levantados entre elas os temas de interesse para discussão. Ter-se-á um cuidado para que as temáticas estejam dentro dos “tópicos” previstos para o estudo de trajetórias de vida. Além disso, poderão ser acrescentados pelos profissionais

que atuam diretamente com as jovens em atividades educativas temas concernentes ao trabalho que vem sendo realizado por eles;

- Metodologia para cada roda de conversa: será debatida e pensada entre os profissionais que quiserem participar desta atividade e as pesquisadoras, considerando-se como possibilidades o uso de poesias, músicas, filmes, danças, narrativas sobre si, produções textuais;
- Registro das atividades desenvolvidas nos encontros: em sua maioria, os encontros serão gravados, para que o registro das falas não seja a preocupação no momento da roda de conversa;

Considera-se, ainda, a possibilidade de realização de entrevistas individuais com algumas das jovens participantes das rodas de conversa e com os funcionários que se encontram diretamente envolvidos nas atividades educativas desenvolvidas com as jovens no presídio.

O entendimento das trajetórias de vida escolares das jovens visa à compreensão: primeiro, de como a educação tem se inserido nos cursos de vida dessas jovens; e, intencionando um aprofundamento na compreensão desses cursos de vida, de quais eram as relações dessas moças com instâncias como: família, escola, movimentos sociais, programas/ações ou políticas públicas; e, ainda de quais os motivos que as levaram cometer os crimes que resultaram na detenção.

CRONOGRAMA:

O cronograma das atividades será elaborado com os profissionais que participarão deste trabalho. O período previsto para realização das atividades é o primeiro semestre de 2012, de acordo com os prazos estabelecidos pela coordenação do PPGE/UFSC para esta pesquisa.

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES

Data de aplicação: / /2012.

Idade: _____

Profissão (fora da unidade prisional): _____

Estado civil: _____

Namora/namorava? _____

Tem filhos? Quantos? _____

Hoje, seus filhos moram com quem? _____

Tem irmãos? Quantos? _____

Morava com quem? _____

Onde? _____

Profissão dos pais? _____

Estão vivos? _____

Situação matrimonial dos pais? _____

“Lá fora”, você estudava? Em que série? _____

Qual a sua religião? _____

Desde quando está no presídio feminino? _____

É a primeira vez que está no presídio? _____

Já cumpriu alguma medida socioeducativa? Qual? _____

“Lá fora” participava de outras atividades educativas?
Quais? _____

“Aqui dentro” participa de outras atividades além das aulas?
Quais? _____

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES

Data:

Turma em que está matriculada:

Em que série interrompeu os estudos?

Idade:

FAMÍLIA

Voltando um pouco no tempo, lá na infância...

- 1) Quando criança, você morava com quem?
- 2) Como foi a educação recebida na sua família?
- 3) Qual era o seu papel ou a sua “função” no seu grupo familiar?
- 4) Na sua família, como era o incentivo aos estudos? O que a família de vocês achava sobre o fato de estudar?

JUVENTUDE

Agora, chegamos em outro momento da vida de vocês... chegamos na juventude. Em uma palavra: como você definiria esse momento na vida de vocês?

- 5) Você acha que teve juventude? Por quê?
- 6) Quando jovem... como você imaginava que seria a sua vida no futuro?

ESCOLA

Aqui, sobre a escola, vamos fazer aquela volta no tempo. Vamos aprofundar um pouco mais nas experiências escolares que você teve.

- 7) Com que idade começou a estudar?
- 8) Com que idade parou de estudar? Por quê?
- 9) Por que você voltou a estudar no presídio?

FUTURO E “SONHAR ACORDADA”

10) Aquele momento em que se permite sonhar acordada: como você gostaria de encontrar a vida lá fora? Pessoas? Lugares? Lazer? Fazeres?...

APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

Data:

Local da entrevista:

Nome:

Idade:

Formação:

1. **Profissão.** Há quanto tempo atua como professor/a? E aqui na penitenciária, atua nessa profissão há quanto tempo? Como é o contrato de trabalho?
2. Como é a sua rotina de trabalho?
3. Como é o trabalho desenvolvido no presídio masculino? E no feminino?
4. Considerando a experiência e o tempo de trabalho no presídio feminino: você observa que houve mudanças?
5. Os dados estatísticos do IFOPEN têm apontado para um aumento expressivo das mulheres em idade juvenil na população carcerária. Aqui, no presídio feminino de Florianópolis isso também tem sido observado?
6. Quais são os principais desafios de se trabalhar em presídios/penitenciárias?
7. Você considera que as experiências educativas com as quais as mulheres detentas têm contato podem interferir de alguma forma na vida delas? Como?
8. Espaço aberto para considerações.

APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA MULHERES/PRESIDIÁRIAS

Data:

Local da entrevista:

Turma:

Apresentações: nome/ idade/ tempo que se encontra no presídio/ período que frequenta a escola.

1. Em poucas palavras, cada uma de vocês ao se apresentar digam quem é “fulana de tal”. Pode se apresentar assim mesmo: “Fulana é uma pessoa assim, ela gosta disso, daquilo...”.

FAMÍLIA

2. Voltando um pouco no tempo, lá na infância de vocês... Onde vocês nasceram? (Cidade/estado/campo/cidade)
3. Quando vocês eram crianças, moravam com quem?
4. Como era a educação de vocês em suas famílias?
5. Como era a “dinâmica” do seu grupo familiar? Como funcionava no dia a dia, o “papel” de cada um?...
6. Quais eram os seus “papéis” em suas família? Depois de “crescido”, como vocês se veem em relação aos grupos familiares?
7. Como eram as relações com: pai/ mãe/ irmãos (outros membros citados).
8. Nas famílias de vocês, alguém frequentava a escola? Quem? Quem na família de vocês tem o maior grau de escolaridade?
9. Como era o incentivo aos estudos? O que a família de vocês achava sobre o fato de estudar?
10. Ainda na infância, frequentavam outros lugares como igreja, associação de bairro, etc...? Como era estar nesses espaços?
11. Com que idade vocês saíram de casa? Como foi essa saída?
12. Foi morar com alguém? Sozinha? Onde?
13. Vocês me desculpem, estou aqui falando sobre família e não perguntei... o que é família na compreensão de vocês?

JUVENTUDE

14. Agora chegamos em outro momento da vida de vocês... chegamos na juventude. Em uma palavra: como vocês definiriam esse momento na vida de vocês?

15. Falei sobre a juventude de vocês, mas não perguntei: Para vocês, o que seria juventude?
16. E ser jovem na opinião de vocês?
17. Vocês acham que tiveram juventude? Por quê?
18. Qual é a recordação mais alegre/positiva da juventude de vocês?
19. Do mesmo modo... qual é a mais negativa?
20. Falem um pouco sobre os grupos de amigos da juventude... Como eram/são? Quais eram/são?
21. Como vocês eram/são nesses grupos?
22. Conte um pouco sobre como era/é ser: jovem/ mulher/ mãe/ do campo/ da cidade?
23. Vocês participavam/participam de outras atividades? Escola, projetos, atividades culturais, grupos de igreja...? Como era nesses espaços?
24. O que é mais marcante para para vocês quando se remetem à juventude que tiveram (ou não tiveram)?
25. Quando jovem... como vocês imaginavam que seria as suas vidas no futuro?

ESCOLA

26. Aqui, sobre a escola, vamos fazer aquela volta no tempo. Vocês falaram um pouco sobre a escola ao falar sobre a família. Vamos aprofundar um pouco mais nas experiências escolares que vocês tiveram.
27. Com que idade começaram a estudar?
28. Vocês se lembram do primeiro dia na escola?
29. Com que idade pararam de estudar? Por quê?
30. Qual é a lembrança/marca que vocês guardam da escola?
31. O que mais gostavam na escola? E o que menos gostavam?
32. Como eram as relações com os professores?
33. Nesse tempo que ficaram sem estudar, sentiram falta dos estudos? Em que situações?
34. Neste momento, por que quiseram retornar aos estudos?
35. O que significa para vocês estudar no presídio?
36. O que mais gostam nessa escola? O que menos gostam?
37. Fazendo uma comparação entre as experiências escolares que vocês tiveram “lá fora” e as experiências na escola do presídio: O que vocês percebem de parecido? E o que é diferente?
38. Como é a relação de vocês com os professores?

39. E com as colegas?
40. Falando um pouco mais sobre as colegas... Como são as relações de amizades de vocês aqui no presídio?
41. Vocês acham que, de alguma forma, a escola pode contribuir depois que vocês estiverem lá fora? Como?
42. Uma pergunta agora que é mesmo uma curiosidade... eu percebi que vocês gostam muito de ler, não é? Então... falem um pouco sobre isso.

CRIMINALIDADE

43. Não precisam falar o motivo de estarem aqui (só se quiserem) Mas, com que idade vocês se envolveram ou foram envolvidas em alguma atividade ilícita?
44. Vocês acham que tiveram escolha? Por quê?
45. Como é ser mulher e estar presa? Como as famílias de vocês percebem isso?
46. Vocês recebem visitas? De quem?
47. Participam de outras atividades aqui no presídio além da escola? Como é nesses espaços?
48. Quando vocês saírem, o que levarão de lembranças, aprendizados, experiências?...

FUTURO E “SONHAR ACORDADA”

49. O que vocês pensam em fazer quando sair daqui?
50. Como têm planejado a vida lá fora?
51. Aquele momento em que se permite sonhar acordada: como vocês gostariam de encontrar a vida lá fora? Pessoas? Lugares? Lazer? Fazeres?...